

# Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas

Washington Cesar Shoiti Nozu  
Eduardo Adão Ribeiro  
Camila da Silva Teixeira Agrelos  
(Organizadores)

encontrografia

# **Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas**

**Washington Cesar Shoiti Nozu**

**Eduardo Adão Ribeiro**

**Camila da Silva Teixeira Agrelos**

**(Organizadores)**

**encontrografia**

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**COORDENADORIA TÉCNICA**

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

**DESIGN**

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Carolina Caldas

Foto de capa: Freepik.com

**REVISÃO**

Revisão dos autores

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direito à educação de pessoas com deficiência e de povos dos campos, das águas e das florestas / (organizadores) Washington Cesar Shoiti Nozu, Eduardo Adão Ribeiro, Camila da Silva Teixeira Agrelos. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-5456-097-9

1. Educação no campo 2. Educação inclusiva  
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade  
4. Pessoas com deficiência - Educação I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Ribeiro, Eduardo Adão. III. Agrelos, Camila da Silva Teixeira.

24-239918

CDD-371.9046

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Pessoas com deficiência : Educação inclusiva  
371.9046

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9

Esta obra foi publicada com recurso oriundo do Edital da Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) n.º 15, de 23 de agosto de 2024, no Programa de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Conforme o referido edital, este livro não será comercializado, com fins lucrativos, pela editora e/ou pelos autores.

**encontrografia**

**ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA**

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio</b> . . . . .	<b>9</b>
Gustavo de Souza Preussler	
<b>Prelúdio de “uma Quase Orientanda”</b> . . . . .	<b>12</b>
Juliana Tomiko Ribeiro Aizawa	
<b>1. Carta às Orientandas e aos Orientandos de Mestrado e de Doutorado</b> . .16	
Washington Cesar Shoiti Nozu	
<b>2. Tornar-se Orientador: afetos e artefatos no PPGFDH/UFGD (2017-2024)</b> . 30	
Washington Cesar Shoiti Nozu	
<b>3. Direito à Educação Inclusiva no Mercosul</b> . . . . .	<b>36</b>
Albert Vinicius Icasatti	
<b>4. Discurso Jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul</b> . . . . .	<b>50</b>
João Paulo Coimbra Neto	
<b>5. Direito à Acessibilidade de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul</b> . . . . .	<b>68</b>
Cristiane da Costa Carvalho	
<b>6. Judicialização do Direito à Educação da Pessoa com Deficiência no TJMS: contribuições do PPGFDH/UFGD</b> . . . . .	<b>83</b>
Ana Cláudia dos Santos Rocha	
<b>7. Configurações dos Serviços de Apoio na Classe Comum nas Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul</b> . 96	
Camila da Silva Teixeira Agrelos	

<b>8. Inclusão de Camponeses Público da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul . . . . .</b>	<b>119</b>
Eduardo Adão Ribeiro	
<b>9. Interfaceando Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo . . . . .</b>	<b>133</b>
Michel Leonardo Alves	
<b>10. Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência . . . . .</b>	<b>149</b>
Kátia Pereira Petelin	
<b>11. Sistema de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro . . . . .</b>	<b>165</b>
Luana Rigotti Caiano Costalonga	
<b>12. Permanência de Estudantes com Deficiência em Universidades Federais de Mato Grosso do Sul na Pandemia de COVID-19. . . . .</b>	<b>183</b>
Hevelym Silva de Oliveira	
<b>13. Análise das Práticas Discursivas e Não Discursivas do Programa BPC na Escola: reflexões sobre saber, poder e inclusão social . . . . .</b>	<b>200</b>
Fernanda Martins Castro Rodrigues	
<b>14. Interseccionalidade, Deficiência e Educação . . . . .</b>	<b>214</b>
Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro	
<b>Os Doze Rios que Transbordam . . . . .</b>	<b>229</b>
Arthur Ramos do Nascimento	
<b>Sobre as autoras e os autores . . . . .</b>	<b>232</b>
<b>Índice remissivo . . . . .</b>	<b>236</b>

# Prefácio

Gustavo de Souza Preussler<sup>1</sup>

Inícios e trajetórias são sempre importantes. É com orgulho que participei do início da carreira do organizador Washington Cesar Nozu Shoiti, companheiro de docência e amigo nas poucas horas vagas que temos na atividade acadêmica. Foi no Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos que o pesquisador iniciou suas atividades na pós-graduação, programa no qual eu fui coordenador.

A obra tem como tema central a educação, direito humano fundamental, uma ferramenta poderosa de transformação social e um dos pilares mais importantes na construção de uma sociedade inclusiva e democrática. No entanto, garantir o acesso pleno e igualitário à educação para todos ainda é um desafio em muitos contextos. Entre os grupos que enfrentam barreiras persistentes estão as pessoas com deficiência e os povos dos campos, das águas e das florestas, que sofrem tanto com a exclusão educacional quanto com a invisibilidade de suas culturas e modos de vida.

Foi nesse contexto que nasceu a presente obra, intitulada “Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos das Águas e das Florestas”, fruto de uma iniciativa coletiva de pesquisadores comprometidos com a inclusão educacional e com a defesa dos direitos humanos. A obra reúne uma série de

---

1. Professor do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados. Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

textos resultantes de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGFDH/UFGD), com foco no direito à educação desses grupos historicamente marginalizados.

Esta coletânea é especialmente significativa por reunir os resultados de 10 Dissertações de Mestrado e dois relatórios de Estágio de Pós-Doutorado, todos orientados ou supervisionados pelo Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu, entre os anos de 2017 e 2024. O trabalho conjunto e o acompanhamento contínuo ao longo desse período proporcionaram uma análise aprofundada de temas que vão além das questões puramente acadêmicas, tocando em aspectos reais e vividos pelas comunidades estudadas. Ao trazer à tona as experiências de pessoas com deficiência e de povos tradicionais, a obra contribui de maneira decisiva para a compreensão das fronteiras que ainda persistem na efetivação do direito à educação e aponta caminhos para sua superação.

Um dos grandes méritos desta obra é a sua capacidade de dialogar com múltiplas perspectivas. Ao longo dos capítulos, os autores abordam uma vasta gama de temas que vão desde a análise de políticas educacionais e decisões judiciais até questões teóricas relacionadas à interseccionalidade, aos direitos humanos e à inclusão. Em particular, destacam-se os capítulos que examinam as práticas educativas voltadas para pessoas com deficiência nas escolas públicas, o direito à acessibilidade e a judicialização do direito à educação no âmbito do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Esses estudos trazem importantes contribuições para o campo do Direito e da Educação, ao revelar as complexidades e os desafios que envolvem a implementação de políticas inclusivas.

A obra também se destaca pelo uso de metodologias variadas, que incluem desde a pesquisa documental e bibliográfica até estudos de caso e análises discursivas inspiradas em Michel Foucault. Essa diversidade metodológica reflete a riqueza das abordagens utilizadas pelos autores, que buscam não apenas descrever a realidade, mas problematizá-la, questionando as estruturas de poder e saber que sustentam as práticas excludentes no campo da educação. É um convite à reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais que afetam o direito à educação de milhões de brasileiros, especialmente daqueles que vivem em contextos rurais e em situação de vulnerabilidade.

Além disso, o livro propõe-se como uma obra afetiva, resultante de um processo de convivência, aprendizado e troca de experiências entre orientador e

orientandos. A carta inicial do Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu, endereçada aos seus orientandos e orientandas, é um símbolo dessa conexão. Ela materializa um esforço contínuo de acolhimento e orientação, não apenas acadêmica, mas também humana, em um espaço de respeito e cuidado mútuo. A obra, portanto, reflete essa dimensão humana e afetiva que permeia o trabalho de pesquisa e orientação, tornando-se um testemunho do papel transformador da educação e da orientação pedagógica.

Neste ponto, cabe destacar também a relevância do envolvimento das comunidades estudadas ao longo do processo de pesquisa. Ao dar voz aos sujeitos da pesquisa — tanto pessoas com deficiência quanto povos dos campos, das águas e das florestas —, os autores promovem uma abordagem inclusiva que respeita as especificidades e os contextos culturais desses grupos. Esse respeito pela pluralidade de vozes e experiências está no cerne desta obra, que busca não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também para a construção de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

Por fim, este livro é resultado de um esforço conjunto de várias pessoas, sem as quais não teria sido possível sua realização. Agradecemos profundamente aos orientandos e orientandas, cujas pesquisas enriquecem esta coletânea; aos técnicos e professores do PPGFDH/UFGD, que ofereceram suporte indispensável ao longo dos anos; e, especialmente, às comunidades cujas histórias e lutas inspiraram e deram vida a esta obra. Sem o apoio dessas pessoas e instituições, o sonho de construir uma educação mais inclusiva e equitativa não seria possível.

Esperamos que esta obra sirva como uma contribuição significativa para o campo do Direito à Educação e dos Direitos Humanos e que inspire outros pesquisadores e educadores a continuar lutando pela garantia desse direito tão fundamental. Que este livro seja uma ferramenta de transformação, tanto para aqueles que se dedicam ao estudo da inclusão quanto para aqueles que vivem na pele os desafios de conquistar uma educação de qualidade.

# Prelúdio de “uma Quase Orientanda”

Juliana Tomiko Ribeiro Aizawa<sup>1</sup>

Esse prelúdio intenta replicar a experiência que é imergir na Educação Inclusiva. Para isso faço o convite descritivo, para que você possa me encontrar no espaço tempo dessa escrita.

Hoje, 18 de outubro de 2024, em uma tarde nublada e chuvosa, tranquila, serena e aconchegante. Executo a escrita no meu ambiente doméstico de trabalho, o qual é composto por um balcão de madeira, liso e rústico. E usualmente deixo nesse espaço um computador, canetas, cadernos e muitos livros. Por vezes, também, debruço descobertas, angústias, escritas, energia e cansaço.

As cores que norteiam esse lugar são: o branco nas paredes e teto, o cinza no chão, móveis na cor amadeirada, o verde das plantas para dar um contraste no ambiente. A cor rosa e amarelo estão dispostos nos calendários mensais, que estão grudados com fita crepe na parede a minha frente, o objetivo é deixar anotado as metas, planejamento diário e agenda a ser cumprida.

E sobre os aspectos físicos de quem lhe escreve? Uma mulher, com mais de 30 anos, estatura mediana; cabelos lisos e pretos; olhos castanhos e puxados; pele clara; rosto redondo; usualmente usa óculos de grau e roupas confortáveis.

O último contraste do lugar de escrita é a minha xícara verde, com chá de frutas vermelhas. Que pode ser apreciado, entre uma frase e outra, com a com-

---

1. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda em Geografia pela UFGD. Professora do Centro Universitário da Grande Dourados.

panhia, permanente, da minha cachorrinha Aika, uma pinscher tranquila e amorosa, de coloração amarronzada.

Bom, se chegou até aqui de forma atenta e curiosa, gostaria que você executasse a mesma prática: autodescrição. Nesse exato momento, em que faz a leitura, separe 1 minuto, pode ser cronometrado, respire, observe e descreva.

Um belo exercício, não é mesmo?

Saibam que essa foi a primeira experiência, inclusiva, que tive com o Professor Washington Cesar Shoiti Nozu. A qual, foi possível experimentar a retirada de escamas dos meus olhos, ouvidos, olfato, tato e fala. E compreender que não há como potencializar a inclusão, se eu não reconheço o lugar do Outro, seja pela teoria e/ou vivência.

Por essa prática, eu que pesquiso migrações internacionais pude identificar como é cansativo falar outra língua. Aprendi que o “ver” é diferente do “olhar”, a visão é uma atividade motora, perspicaz, que capta imagens, cores e sinais. O olhar, contém emoção, afeto, significação e memória.

Ao mesmo tempo que “pensar” é um ato subjetivo, interno; e “falar” é um exercício, objetivo, uma prática motora e materna. E que a junção desses dois elementos não são atos exclusivos e isolados, pois podemos comunicar com as mãos, o olhar e com tantos outros léxicos corporais.

Observem que, compreender a Educação Inclusiva é uma oportunidade de [re]definir através da autoanálise o que eu sei sobre o Outro em mim. A começar pela disposição da sala de aula, será que minhas/meus alunas(os) estão entendendo o conteúdo programático?

Se eu tenho uma perspectiva ampla do ambiente, no caso a sala de aula, e tenho uma aluna com deficiência visual, que compreende o espaço entre assento e o material de apoio, como incluo essa aluna nas dinâmicas das aulas?

É perceptível que a aluna está inserida no ambiente de ensino, mas ela é incluída na dinâmica de ensino aprendido das aulas? Teríamos outras maneiras para potencializar as habilidades de alunas(os) que fogem ao padrão subjulgado de “normalidade”?

Os capítulos dispostos nessa obra nos permitirão compreender como o direito a educação, objetiva desenvolver políticas públicas de inclusão. Em recortes geográficos e espaciais que registram as experiências da docência

como um elemento profissional, além da vocação romancista de ser professor(a) por amor.

Educar como profissão é atravessar e ser atravessada(o) por problemas estruturais e interseccionais, como: falta de água potável e ventiladores em dias quentes; instalações escolares inadequadas; ônibus quebrado em um dos trajetos rurais; longas horas de canoa ou motores improvisados de barcos que aumentam o risco das travessias entre comunidades ribeirinhas até as escolas; dias chuvosos e o esvaziamento das salas de aula; falta de merenda; ausência dos pais e sobrecarga das mães; xenofobia e discriminação como reflexo da sociedade no ambiente educacional; [in]acessibilidade tecnológica; inefetividade do executivo em executar políticas públicas; falta de professores de apoio, entre outros desafios que emergem das interações sociais cotidianas.

Por esses elementos cotidianos, descritos de formas plurais no interregno dos capítulos, seria/será possível despertar a consciência transgressora da perfumaria posta por documentos e/ou tratados sobre inclusão como um “direito humano”, que ainda carece de humanidade. Pois, não há direito humano se não há execução de ações efetivas, através de políticas públicas, às pessoas detentoras desses direitos.

Por isso, escrever e interpretar a análise do discurso sobre a [a]normalidade e a colonialidade da diferença, seja através de dados empíricos ou dados censitários, traz os pés ao chão do que é o direito à Educação Inclusiva na prática e como a documentação/normatividade, expressos na burocracia, rompem o “educar por vocação” e apontam a necessidade de “educar como profissão”.

Para que, enfim na vivência prática, o planejamento teórico seja feito com trajetos possíveis e percorríveis com ferramentas hábeis, em favor da educação nas mais diversas pluralidades. Instrumentos que vão além do amadorismo político em usar símbolos sobre inclusão, sem assegurar a autossuficiência dos que deveriam ser incluídos.

E isso parte do olhar para habilidades de alunas e alunos com deficiência e dos campos, das águas e das florestas, preconizando outros saberes e modos de vida que não reforçam a ausência da “normalidade”. Como nos ensina Geni Núñez:<sup>2</sup>

---

2. NÚÑEZ, Geni. **Felizes por enquanto**: escritos sobre outros mundos possíveis. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

Ainda que os problemas não desapareçam.  
Ainda que as tempestades continuem.  
E os raios caiam mais de uma vez no mesmo lugar.  
O lugar não é mais o mesmo.  
Confia (Núñez, 2024, p. 66-67).

Desejo, que os capítulos dessa obra despertem um “olhar” além da “visão”, sobre as temáticas que envolvem o direito à Educação Inclusiva. A proposta “não é a invenção da roda, mas a problematização de o porquê ela não gira” (Nozu, 2018).<sup>3</sup>

---

3. Uma fala marcante do Professor Washington Nozu, durante a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Inclusão, cursada em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Compreender a Educação Inclusiva através da teoria, metodologia e interdisciplinariedade, bem como as inúmeras conversas com o Professor Washington sobre a construção pessoal de uma pesquisadora, conduziram a compreensão sobre a autossuficiência e importância da inclusão do migrante junto à sociedade em que se encontra. Isso conduziu, inclusive, o título da minha dissertação de mestrado: “Migrações e Globalização: a Integração Social dos(as) Haitianos(as) em Mato Grosso do Sul”, 2020. E em razão do respeito e amizade ao longo desse tempo, tenho a alegria de escrever o Prelúdio de “uma Quase Orientanda”, desta obra.

# 1. Carta às Orientandas e aos Orientandos de Mestrado e de Doutorado

Washington Cesar Shoiti Nozu

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.1

Esta carta, transitada até então, de forma confidencial, somente entre minhas/meus orientandas/os da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, teve a sua primeira versão redigida em meados de 2017, quando do meu credenciamento como docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PP-GFDH), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A inspiração para a escrita de uma carta às/aos orientandas/os partiu de um texto de Sandra Mara Corazza (2012), intitulado “Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação”, no qual a autora confessou sua motivação para redigir um “manual infame”: “porque cansei de falar as mesmas coisas, em sessões individuais ou coletivas de orientação; coisas que eram repetidas porque o que as impulsionava também era recorrente” (Corazza, 2012, p. 360).

A primeira versão desta minha carta teve uma retificação em meados de 2020, quando fui credenciado também como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD. Desde então, esta carta passou por várias reescritas: quando da interlocução com outras bases epistemológicas e perspectivas teóricas para a orientação de pesquisas, quando da incorporação de subsídios para a escrita acadêmica ou quando do meu credenciamento para orientar pesquisas em nível de Doutorado.

A decisão pela publicidade da presente carta é memorialística, ao retomar as vivências, os diálogos e as escritas com minhas/meus primeiras/os orientandas/os de Mestrado e de Doutorado. Ainda, constitui-se como uma materialidade também instrutiva – sempre fragmentada e mutante – a ser apresentada para as/os minhas/meus novas/os orientandas/os da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Quanto ao público leitor estranho a esta relação de orientação, sobretudo o catedrático, peço sua indulgência diante desta “carta infame”. Ela apenas revela movimentos cambaleantes – com desejos, anseios e dúvidas – de um jovem pesquisador ao tornar-se orientador de Mestrado e de Doutorado.

### **Algumas Palavras Iniciais...**

Caras/os orientandas/os de Mestrado e de Doutorado, após algumas experiências de orientação e diante de uma série de questões e de recorrências que permeiam a elaboração de trabalhos acadêmicos, considerarei necessário registrar algumas palavras de acolhimento e de auxílio no percurso de construção da Dissertação e da Tese. Ainda, as palavras desta carta expressam o desejo de uma relação de orientação saudável, respeitosa e profícua.

Assim, inicialmente, quero que recebam meu abraço de acolhida e saibam da minha alegria, satisfação e realização em desempenhar a função de sujeito-orientador. Para mim, esta função só adquire sentido e motivação quando a ação de orientação incide na formação humana, educacional e científica, ou seja, quando, além de uma produção final de qualidade (Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado), eu sinto que contribuí na formação crítica, criteriosa, reflexiva, emancipatória, ética e socialmente responsável de pesquisadoras/es.

Com o intuito de auxiliar esta travessia chamada de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, elenco, na sequência, algumas orientações, reflexões, pistas, direcionamentos, provocações intelectuais e sugestões, na intenção de colaborar com vocês, tanto para o processo (formação) quanto para o produto (Dissertação/Tese) investigativo.

### **Um Convite à Travessia**

- Encare o Mestrado/Doutorado como um desafio e uma oportunidade de crescimento pessoal, intelectual e científico! Trate-o como um momento de

ampliar a visão de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação, das relações humanas, das outridades e de nós mesmas/os.

- Seja socialmente responsável: valorize a sua condição de estudante regular de um Programa de Pós-Graduação de uma Universidade Pública e faça *jus* ao investimento humano e material que está sendo feito sobre você.

- Respire fundo e tenha fôlego! Em 24 meses (Mestrado) ou 44 meses (Doutorado) você terá de<sup>1</sup>: cumprir disciplinas obrigatórias e eletivas; realizar estágio de docência; participar de eventos científicos; integrar e participar de reuniões de grupo de pesquisa; participar ativamente de orientações individuais e coletivas; desenvolver atividades junto aos laboratórios; publicar trabalhos, artigos e capítulos de livros; coorientar estudantes de Graduação em Iniciação Científica e em Trabalho de Conclusão de Curso; assistir bancas de qualificação e de defesa de Dissertações e de Teses; (re)elaborar seu projeto de pesquisa; produzir dados; redigir o relatório para a qualificação; avançar e corrigir o texto do relatório após a qualificação; redigir o relatório para a defesa; realizar as correções finais da Dissertação ou da Tese e depositá-la.

- É hora de “correr atrás do prejuízo”: da redação, da escrita científica, das normas técnicas de trabalhos acadêmicos, do aprofundamento do tema investigado, da transformação do tema em objeto de estudo, do rigor teórico-metodológico de uma pesquisa.

- Abracem a pesquisa de vocês! Assumam a responsabilidade pela qualidade da Dissertação/Tese! O orientador é apenas um interlocutor para indicar algumas diretrizes, algumas rotas, alguns atalhos, algumas possibilidades.

- Diante das exigências do Mestrado/Doutorado, algumas sugestões para os próximos meses: organize melhor o seu tempo, priorizando as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais; tenha uma rotina de estudos (trate a pesquisa como “trabalho” e não como “o momento de espera da varinha de condão trazer a inspiração”); faça planejamentos possíveis para a pesquisa, considerando os prazos e as atividades a serem realizadas; tente desconectar-se das mídias e redes sociais no horário de estudo; procure um ambiente favorável ao estudo.

---

1. Parte dos critérios do PPGEdu/UFGD.

- Outras sugestões não menos importantes: cuide da sua saúde física e mental
  - faça atividade física (melhora a disposição e o sono e atua sobre a ansiedade) e terapia (o Mestrado/Doutorado possui muitas exigências que necessitam ser, emocionalmente, (re)elaboradas com apoio profissional). Tenha momentos de autocuidado, de lazer e de vida social – eles serão importantes na caminhada do Mestrado/Doutorado.
- Ainda que a escrita do relatório de Dissertação/Tese seja um ato solitário, lembre-se de que você não está sozinha/o nessa jornada: converse com seu orientador, com outras/os colegas de turma ou do grupo de pesquisa. Falar sobre nosso objeto de pesquisa muitas vezes ajuda na organização das ideias, no amadurecimento do tema, na definição de conceitos e até mesmo para extravasar as tensões inerentes ao processo de pesquisa.
- Na travessia, desejo a você: disposição (café, ou o famoso tereré sul-mato-grossense, sempre ajuda!); paciência e perseverança (este é um momento difícil e complexo, divisor de águas na sua trajetória intelectual e acadêmica!); arte, amor e vinho (para a leveza da vida e combustível dos sentidos!).

## **Sobre a Escrita: orientações gerais**

- Dica para a escrita: leia! Leia tudo o que puder sobre o seu tema de investigação: os seus principais conceitos, o seu desenvolvimento histórico, os principais debates, problemas e tendências que o constitui.
- Lição de Betto (2017):

[...] quem pretende ser escritor deve ler muito, em especial os clássicos. Eles souberam inebriar a vida com ‘a louca da casa’, a imaginação. E precisa viver, deixar o confortável mundinho tecido de convenções medíocres e se jogar, sem medo, nas ondas intempestivas da criatividade (Betto, 2017, p. 23).

- A escrita inicial de um texto deve ocorrer “sem freios”, “sem travas”, com liberdade de fluência. Nesse processo, o mais importante é escrever, exercitar o pensamento por meio de palavras. Apenas atenção às questões éticas! Mais uma lição de Betto (2017, p. 41): “escrever é escavar: memórias, histórias,

conjunturas, ideias e perfis. Não basta alinhar vocábulos. É preciso desbordar a vida, sem meias nem peias”.

- Use a criatividade na escrita do texto e dos títulos e subtítulos da Dissertação e da Tese. Ultrapasse os lugares comuns, os clichês e os chavões, inclusive os acadêmicos! Sugestão para deleite e inspiração: leia o “Livro sobre nada”, de Manoel de Barros, para estranhar as “palavras acostumadas”.

- Para a escrita inicial, a fluência e o “não se preocupar com um texto perfeito” são imprescindíveis para destravar o processo e colocar as ideias no papel ou no documental digital. Entretanto, todo texto acadêmico possui diferenciação pela “reescrita”: o ir e vir ao texto várias vezes, com atenção, rigor, crítica e correção. Para a reescrita de um texto é preciso tempo e disciplina do/a escritor/a para o trabalho de lapidação e aperfeiçoamento. Por isso, o famoso conselho: “escreva com uma taça de vinho; reescreva com uma xícara de café!”.

- A escrita científica de uma Dissertação e de uma Tese é caracterizada pela objetividade e clareza. Portanto, evite o excesso de adjetivos e o uso de termos vagos/imprecisos. Priorize frases curtas e na ordem direta (sujeito + predicado). Atente-se à fluência, encadeamento e concatenação da escrita.

- Preze por uma escrita sintética (agrupe posicionamentos/argumentos comuns para que o texto não fique entediante/cansativo – para isso: muitas leituras, fichamentos e sistematizações) e uma escrita analítica (estabeleça nexos entre os posicionamentos/argumentos, use o referencial temático [pesquisadoras/es e estudiosas/os do tema] e o referencial teórico para problematizar os dados).

- Ensino de Oliveira Júnior (2015), na escrita científica “deve-se buscar concisão e precisão na informação. Precisão é essencial, pois muitos termos têm significados específicos” em cada área. E o autor complementa:

A busca por concisão, por outro lado, deve ser incansável, especialmente porque autores tendem a exagerar no uso de clichês e em palavras desnecessárias. Há várias recomendações para ganhar concisão: reduzir ao mínimo o número de adjetivos e advérbios, particularmente evitando aqueles que não trazem precisão para a informação (Oliveira Júnior, 2015, p. 2).

- Lembre-se: seu texto deve ser acessível a um público não especializado no assunto.

- Priorize as citações indiretas (paráfrases), dando ênfase à ideia e não ao/a autor/a (não se assente apenas no “argumento de autoridade”). Citações diretas somente quando extremamente necessárias (principalmente quando for apresentar conceitos, definições). Evite fazer citação da citação (*apud*), se não for um texto de difícil acesso e/ou de língua estrangeira, opte em ir direto à fonte!

- Padronize o uso de siglas (o termo deve vir primeiro por extenso e, na sequência, indicada a sigla; a partir daí, só use a sigla) e a grafia de palavras (não use indiscriminada e alternadamente as palavras com iniciais em caixa alta ou caixa baixa). Na apresentação de números: de zero a nove, use por extenso; a partir de 10, use os algarismos.

- Tome o cuidado de sempre revisar o texto antes de encaminhar ao orientador. A atitude autocorretiva é fundamental para formação de todo/a pesquisador/a, de modo a identificar erros de ortografia, de coesão e coerência, de normas técnicas (principalmente de citação e de referência), de conceituação e de interpretações a partir da perspectiva teórico-metodológica assumida.

- Considero prudente salientar todo o cuidado em relação ao plágio. Plágio pode gerar, além da reprovação da Dissertação/Tese e da cassação do diploma de Mestrado/Doutorado, ações criminais relacionadas à propriedade intelectual.

- Uma dica epistêmica: na escrita de Dissertações e de Teses em Educação, tenha um olhar histórico e crítico sobre a Educação/Educação Especial/Inclusão Escolar. Evite o olhar acrítico que considera a educação a única “solução” para os problemas da sociedade; este olhar não considera os limites da educação e as condicionantes sociais, políticas e econômicas sobre a mesma.

- Atenção: as dicas apresentadas são algumas sugestões – e não as melhores ou as únicas – para você avançar na escrita científica. Mas lembre-se: seu texto não precisa ser “engessado”, “chato”, “pouco envolvente” e “sem criatividade” para ser “acadêmico”.

## **Sobre o Pensar do Texto e o Planejar da Escrita**

- Lição de Garcia (2010): “aprenda a escrever, aprendendo a pensar” (Garcia, 2010, p. 5). Assim, para escrever, é preciso pensar o texto: como você está

pensando a construção da sua Dissertação/Tese? O que você pretende desenvolver/discutir/apresentar nesse texto acadêmico? Quais os propósitos deste texto? Quais elementos são imprescindíveis para realizar esses propósitos? Quais os caminhos possíveis para avançar nestes propósitos? Nesse processo, é importante pensar no “todo” e em “cada parte” do texto.

- Para pensar o texto, inicialmente, recomendo o exercício de *brainstorming* ou “tempestade de ideias”: deixar fluir a potencialidade criativa a partir dos propósitos do texto. Nesse processo, sugiro a elaboração de “mapas mentais”, registrando os elementos tidos como relevantes e estabelecendo relações/conexões/ordenações entre eles. Na sequência, a partir dos propósitos do texto e de seus elementos imprescindíveis, elabore um plano de escrita para estruturar as ideias.

- No plano de escrita, pense em como agrupar os elementos do texto: em capítulos, em seções, em argumentos dentro das seções? No plano de escrita, a ordem dos capítulos e das seções segue uma cronologia, uma relação macro-micro ou micro-macro, uma lógica dedutiva (do geral para o específico), uma lógica indutiva (dos casos particulares para a generalização)? Há outras lógicas que sustentam os agrupamentos das ideias?

## **Sobre a Escrita da Introdução**

- Na introdução da Dissertação/Tese, entendo que precisamos abordar quatro elementos básicos, geralmente já esboçados no projeto de pesquisa: o que, por que, para que e como pesquisar. A depender do propósito e da estrutura do relatório de Dissertação/Tese, estes elementos podem ser apresentados em capítulos/seções apartados da introdução.

- Sugiro que a introdução do relatório de pesquisa apresente os seguintes elementos:

**1) Apresentação e delimitação do tema:** contextualize o tema, apresente brevemente os principais conceitos para sua compreensão (quadro conceitual preliminar), proceda com recortes que sinalizem a ênfase que será dada à pesquisa. Lembre-se da metáfora do funil ao apresentar a temática.

**2) Justificativa e relevância do tema:** apresente os motivos que ensejaram a investigação. Recomendo que aborde três níveis: pessoal, social e científica.

Nesse processo, traga elementos da sua trajetória acadêmica, profissional, familiar, pessoal; a contribuição social que a pesquisa pode trazer; a aderência do tema às frentes de atuação do grupo de pesquisa, dos projetos, da linha de pesquisa e do Programa de Pós-Graduação; demonstre a importância de uma investigação científica sobre a temática – inclusive por meio da revisão bibliográfica. Dica: este é o momento de “vender o peixe” da sua pesquisa. Faça-o, mas com humildade.

**3) Revisão bibliográfica:** considerando a natureza do seu trabalho, recomendo que priorize a revisão de Teses e de Dissertações (é apenas uma sugestão; a depender do tema, das produções existentes e dos propósitos da revisão, é válido recorrer a artigos científicos, trabalhos em anais de eventos e livros/capítulos de livros). Para revisão: defina as bases de dados; apresente os descritores utilizados (termos de busca e uso de operadores *booleanos*); informe o período em que as buscas foram realizadas; indique os critérios de inclusão/exclusão de trabalhos; em caso de recorte temporal, justifique o interstício delimitado. Após selecionado o *corpus* a ser revisado, sugiro organizar um quadro com as produções, destacando dados de autoria, título, orientação, natureza (Dissertação ou Tese), instituição, Programa de Pós-Graduação, ano de defesa, entre outros. Abaixo do quadro, descreva e analise as produções, buscando empreender movimentos de similitude e de diferenciação em relação à sua pesquisa. Enfatize os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões dos trabalhos revisados. Identifique, neste processo, as lacunas, brechas e possibilidades para demonstrar a relevância da sua pesquisa. Tenho considerado bastante atrativas as revisões que organizam a descrição/análise das produções por meio de categorias/eixos afeitos aos propósitos da pesquisa. Por fim, lembre-se: a revisão bibliográfica não pode ser mero ato burocrático para contextualizar sua pesquisa; as produções selecionadas na revisão devem possibilitar interlocuções com sua Dissertação/Tese, sobretudo quanto às aproximações e aos distanciamentos dos resultados obtidos.

**4) Problema de pesquisa:** formule-o por meio de uma pergunta capaz de estimular a busca por elementos (dados/informações/argumentos) para construção do objeto de estudo. O problema irá direcionar toda a construção do trabalho, portanto, sua elaboração deve ser precisa e acenar para a questão a ser respondida, ainda que provisoriamente, no trabalho. O problema deve ser claro, preciso, empírico, exequível e viável (Gil, 2010). Busque elaborar o problema com

ênfase no trânsito, na construção, nos movimentos, nas formas assumidas pelo seu objeto de pesquisa. Assim: pense em “como”, nos “modos pelos quais”, nas “maneiras” (Fischer, 2007). Defendo que a explicitação do problema deve ser construída em meio a um contexto problematizador, articulando a justificativa e relevância do tema (pessoal, social e científica), a produção existente sobre o tema, o referencial teórico/temático e as contingências que fazem emergir a questão a ser investigada.

**5) Objetivos geral e específicos:** os objetivos da pesquisa devem ser elaborados iniciados por verbo no infinitivo (Gil, 2010). Os objetivos precisam ser claros, precisos e concisos (Richardson, 2017). Os objetivos indicam o que pretendemos alcançar com o trabalho, portanto, humildade na definição dos verbos! Cada verbo possui carga semântica que lhe traz responsabilidades e compromissos. Macete: o objetivo geral deve ser formulado tendo em vista o problema de pesquisa; já os objetivos específicos, enquanto estratégias particulares, podem articular-se às hipóteses construídas, aos capítulos da Dissertação/Tese e/ou aos dados da materialidade investigada (atenção às categorias, eixos analíticos). Quanto aos objetivos específicos, Richardson (2017) recomenda que: o primeiro seja exploratório (conhecer, identificar, levantar); o segundo seja descritivo (caracterizar, descrever, traçar); e o terceiro, se necessário, seja explicativo (analisar, avaliar, verificar).

**6) Método:** descreva, pormenorizadamente, os caminhos investigativos da Dissertação/Tese. Assim, informe: a abordagem; a tipologia de pesquisa; os procedimentos éticos em pesquisa; o lócus e as/os participantes (se for o caso); as técnicas, os instrumentos e os procedimentos para a produção (coleta) de dados; o método de análise de dados. No caso de uma Tese, entendo como indispensável, para além da explicitação do método, a adoção de um referencial teórico “de base”, que propicie um avanço analítico do objeto de estudo. Isso porque compreendo a teoria como um conjunto de princípios, conceitos e de regras que se constitui em instrumento científico para a explicação de determinado fenômeno, com certa capacidade de generalização (Marconi; Lakatos, 2003). Como costume aludir: a teoria em uma pesquisa científica funciona como a “espada justiceira” do personagem *Lion*, líder dos gatos-guerreiros, da animação *ThunderCats* – possibilita uma “visão além do alcance”. Nesse sentido, não trato como sinônimos o referencial teórico (teoria “de base”) e o referencial temático (produções com resultados relevantes

sobre o tema), embora esta discussão não seja consenso no meio acadêmico, pois, como explica Richardson (2017): “o uso da palavra ‘teoria’ na literatura não é uniforme, incluindo diferentes níveis de abrangência e de abstração” (Richardson, 2017, p. 82).

- Dica para o aperfeiçoamento do delineamento do objeto de estudo: observe a tríade título-problema-objetivos da sua Dissertação/Tese. Esta tríade está articulada, de modo a “fechar o circuito” a pesquisa? Caso estes três elementos indiquem direções muito divergentes recomendo reelaborá-los e alinhá-los.

## **Sobre a Escrita dos Capítulos**

- No início dos capítulos/seções: contextualize brevemente, informe o foco do capítulo/seção e como os dados/argumentos serão, logicamente, apresentados no texto.

- Apresente os dados/argumentos de forma ordenada, conforme explicitado no início do capítulo/seção. Conduza o/a leitor/a a percorrer o seu texto conforme seus interesses. Preze pela didaticidade na apresentação dos dados/argumentos!

- No final dos capítulos/seções: escreva um ou dois parágrafos fazendo um breve fechamento ou tecendo reflexões/problematizações; recomendo não encerrar capítulo/seção com citação direta com recuo, sem posterior apreciação ou comentário.

- Em capítulos destinados à apresentação dos resultados da pesquisa, sugiro que sejam explicitadas, de forma didática, as categorias analíticas (ou eixos/temas analíticos), construídas *a priori* ou *a posteriori* a partir do método de análise de dados (dentre os quais, destaco os mais usuais no nosso grupo de pesquisa: análise temática, análise de conteúdo, análise documental, análise do discurso, análise estatística, dentre outros). Os resultados da pesquisa precisam ser descritos e analisados. Tratam-se de dimensões distintas, mas complementares.

- **No movimento de descrição:** selecione os dados mais precisos/adequados e apresente-os nas categorias analíticas definidas. Podem ser dados oriundos: de informações orais de entrevistas, de respostas de questionários, de registros em diário de campo de observações nos locais de ocorrência do fenômeno, de bases estatísticas (do Censo Demográfico ou do Censo Escolar), de documentos, de bibliografia, dentre outros. Saliento a importância de, na descrição,

apresentar os dados em sua materialidade (trechos das “falas” dos participantes; excertos dos documentos e da bibliografia; anotações de observações; respostas textuais organizadas em quadros; dados numéricos sistematizados em gráficos e tabelas), para que o/a leitor/a tome conhecimento dos “fragmentos de realidades” selecionados para perscrutação. Importante: atenção ética redobrada ao descrever dados provenientes de informações produzidas (coletadas) com seres humanos; cuidado para não expor os participantes – ainda que anônimos – a situações vexatórias, degradantes ou levianas. Após a descrição dos dados, caminharemos para as análises. Entendo que há três movimentos analíticos.

- **No primeiro movimento analítico:** é preciso cotejar os dados produzidos (coletados). Em quais aspectos estes dados se aproximam e se distanciam? Há ênfases ou elementos diferenciais a serem apontados? Tenho chamado isso de “análise primária”. É a básica; feita pelo próprio pesquisador por meio de inferências entre os próprios dados produzidos (coletados). Uma observação importante neste movimento analítico: cuidado para não proceder com inferências para além do que o alcance dos dados possibilita.

- **No segundo movimento analítico:** é preciso cotejar os dados produzidos (coletados) com a literatura especializada (artigos, livros, teses e dissertações), o que eu tenho chamado de referencial temático. Aqui é necessário retomar os resultados das Teses/Dissertações elencadas na revisão bibliográfica para dialogar com seus resultados. Trata-se de uma interlocução entre os dados produzidos (coletados) pela pesquisa e os resultados de outros estudos sobre o tema. Tenho chamado isso de “análise secundária”. É fundamental do ponto de vista de validação do conhecimento científico.

- **No terceiro movimento analítico:** é preciso operacionalizar o referencial teórico. Com base na teoria adotada, há princípios, conceitos e regras (ferramentas teóricas) pertinentes e potentes para problematizar e/ou trazer diferentes olhares sobre o dado/informação? Tenho chamado isso de “análise terciária”. No meu entendimento, é ela que refina e dá o aprofundamento analítico ao trabalho. Lembre-se, contudo, de não “forçar” as análises teóricas. Isso porque, embora relevantes, sobretudo para uma Tese, nenhuma teoria é completa e dá conta de explicar toda a realidade (ou o que podemos apreender dela).

- Sugestão: primeiro descreva os dados e já realize a “análise primária”. A depender da quantidade de dados/amostras (municípios, escolas, por exemplo),

realize as análises “secundária” e “terciária” ao final de cada categoria analítica (ou eixo/tema analítico) ou, se for o caso, ao final de cada seção/capítulo. Por exemplo, se estiver pesquisando as matrículas de estudantes público da Educação Especial de cinco escolas de um município: primeiro descreva os dados de cada escola (nesse caso, pode ser em forma de tabelas ou gráficos, trazendo os anos/séries e as matrículas gerais e dos estudantes público da Educação Especial) e, na sequência, elabore uma “análise primária” deles (por exemplo, o percentual dos estudantes público da Educação Especial comparado ao número geral de matrículas da escola); após apresentar os dados de matrículas de estudantes público da Educação Especial das cinco escolas pesquisadas e realizar a “análise primária”, proceda com a “análise secundária” (diálogo com o referencial temático/literatura especializada) e, caso pertinente/potente, com a “análise terciária” (com o referencial teórico). Este exemplo é tão-somente uma possibilidade analítica; não um padrão a ser seguido por todas as pesquisas.

### **Sobre a Escrita das Considerações (Finais?)**

- Atenção: aqui não cabem “dados novos”. Apenas busca-se concluir algumas palavras com base nos dados que já foram apresentados nos capítulos.
- Retome o problema e os objetivos que movimentaram a pesquisa!
- Destaque, de forma didática, os principais resultados da materialidade analisada (eixos e unidades analíticas; categorias e subcategorias).
- Elabore reflexões sobre os resultados!
- Não se concentre em indicar “O” caminho ou “A” única forma para resolução do problema investigado. Isso não significa deixar de lado as possibilidades múltiplas, as reflexões, as rotas de fuga.
- Aponte as questões/lacunas que emergiram durante a pesquisa e que suscitam a realização de outros estudos (empíricos, mais específicos, comparados...).
- Indique os limites da pesquisa (da materialidade, do método, do instrumento, da amostra, do tempo, da perspectiva teórica).
- Destaque as possíveis contribuições da pesquisa e os desafios que permanecem.
- Tendo em vista as produções das desigualdades socioeconômicas entre os seres humanos, as violações cotidianas de direitos fundamentais, as ações/

omissões de subalternização de grupos historicamente destituídos de espaços de poder e o acesso desigual de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos aos processos de escolarização: demarque o compromisso ético-político da sua Dissertação/Tese! É preciso que nossas pesquisas estejam comprometidas com pautas emancipatórias.

## Para Depois da Defesa da Dissertação e da Tese

- Esperanço – no sentido freireano de atuar para “fazer acontecer” – que a defesa da sua Dissertação/Tese seja bem-sucedida, que a trajetória no Mestrado/Doutorado tenha auxiliado na sua formação como pesquisador/a e que sua pesquisa tenha uma contribuição científica e social.

- Não esqueça, ao vivenciar a Universidade Pública, do investimento que a sociedade teve para sua formação e sua produção final (Dissertação/Tese). Assim: comprometa-se, social e cientificamente, com a devolutiva dos resultados da sua pesquisa. Seja por meio de cursos de extensão com a comunidade, de formação de professoras/es, de palestras, de publicações por meio de artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos em eventos.

- Meu último pedido da nossa relação de orientação: faça circular socialmente o conhecimento produzido na sua Dissertação de Mestrado e na sua Tese de Doutorado.

## Referências

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BETTO, F. **Ofício de escrever**. Rio de Janeiro: Anfitreato, 2017.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 359-374.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigosos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA JÚNIOR, O. N. A técnica da escrita científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 2201-2202, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/VsMNNbVGBzRkSwHQgKVF3cr/?lang=pt#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

## 2. Tornar-se Orientador: afetos e artefatos no PPGFDH/UFGD (2017-2024)

Washington Cesar Shoiti Nozu

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.2

Em abril de 2017, três meses após defender minha Tese de Doutorado em Educação e dois meses após assumir o concurso de professor do magistério superior na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), fui convidado para uma reunião com a Coordenação<sup>1</sup> do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras em Direitos Humanos (PPGFDH), da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR), da UFGD.

Na ocasião, a Coordenação do PPGFDH/UFGD me informou sobre mudanças significativas no corpo docente, em razão de aposentadorias, afastamentos e descredenciamentos de professores, o que gerava complicações nas atividades acadêmicas. Assim, a Coordenação compartilhou que tomou conhecimento da minha formação, do meu recém ingresso na UFGD e de minhas pesquisas relacionadas aos direitos humanos das pessoas com deficiência, em particular o direito à educação. Diante das demandas e das possibilidades institucionais, fui consultado sobre o interesse em participar de credenciamento extemporâneo como docente do PPGFDH/UFGD.

---

1. À época: Coordenadora Prof.<sup>a</sup> Adriana Kirchof de Brum e Vice-Coordenador Prof. Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini.

Confesso que fiquei em dúvida, principalmente pela minha condição de recém-doutor – o que me fazia vivenciar ainda o lado discente da relação de orientação. Após pensar alguns dias e conversar com pessoas de minha confiança, aceitei o desafio de compor o quadro docente do PPGFDH/UFGD e tornar-me orientador na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Isso porque, parafraseando Simone de Beauvoir, não se nasce orientador, torna-se um. E este tornar-se orientador é relacional, dependendo, portanto da/o outra/o: a/o orientanda/o. Tão logo me credenciei, chegaram os/a primeiros/a orientandos/a, no segundo semestre de 2017: João Paulo, Albert e Luana – oriundos/a de mudanças de orientação e já tendo cursado quase um ano do Curso de Mestrado. Em 2018, chegou o Eduardo. Em 2019, a Camilla e a Fernanda. Em 2020, a Cristiane e a Hevelym. Em 2021, a Kátia. E, em 2022, o Michel.

Aos poucos, fui aprendendo que cada relação de orientação é particular, contingente, desafiadora, pelo fato de sermos e de lidarmos com pessoas diferentes, com expectativas e perspectivas distintas ao adentrar na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Entretanto, posso dizer, que aprendi muito – mais do que ensinei – com cada uma/um das/os minhas/meus orientandas/os do PPGFDH/UFGD: com as palavras, as escritas, os gestos, os olhares, os medos, as dificuldades, os cansaços, as ansiedades, as resiliências, os desafios, as superações, os crescimentos intelectuais, as posturas críticas e reflexivas. Ao reconhecer estas aprendizagens, elenco, por ordem cronológica de defesa, as 10 Dissertações destas/es Mestras/es:

- Discurso Jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, de João Paulo Coimbra Neto (2019);
- Direito à Educação Inclusiva nos Países Membros do Mercosul, de Albert Vinicius Icasatti (2019);
- Sistema de Reserva de Vagas para Sujeitos com Deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro, de Luana Rigotti Caiano Costalonga (2019);
- Inclusão de Camponeses Público-Alvo da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados, de Eduardo Adão Ribeiro (2020);

- Programa BPC (na Escola?): biorregulamentação no município de Dourados/MS, de Fernanda Martins Castro Rodrigues (2020);
- Configurações dos Serviços de Apoio na Classe Comum nas Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Dourados, de Camila da Silva Teixeira Agrelos (2021);
- Direito à Acessibilidade de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, Cristiane da Costa Carvalho (2022);
- Permanência de Estudantes com Deficiência em Universidades Federais de Mato Grosso do Sul na Pandemia de Covid-19, de Hevelym Silva de Oliveira (2022);
- Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência, de Kátia Pereira Petelin (2023);
- Educação em Direitos Humanos: concepções em uma escola do campo no estado de Mato Grosso do Sul, de Michel Leonardo Alves (2024).

Durante e após a formação em nível de Mestrado, estas/es pesquisadoras/es: a) participaram e publicaram trabalhos em eventos nacionais/internacionais (dentre os quais destaco o CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial, o CINTEDES – Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar e o EIDE – Encontro Ibero-Americano de Educação); b) organizaram/participaram de eventos e ações de extensão na UFGD (3º Workshop para Atuação em Contextos Educacionais Inclusivos do Mato Grosso do Sul: interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo / Educação Indígena; Leituras e Debates sobre Educação Especial e Inclusão Escolar; Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação: contribuições de Stephen J. Ball e colaboradores; I Encontro do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd Centro-Oeste e II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul); c) ministraram palestras sobre suas pesquisas, sobretudo em escolas públicas e associações da sociedade civil; d) coorientaram trabalhos de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso; e) publicaram artigos em revistas científicas qualificadas e capítulos de livros em obras nacionais e internacionais.

Nesse processo, as ações foram fortalecidas com a chegada de duas professoras para realizar Estágio de Pós-Doutorado no PPGFDH/UFGD, sob minha

supervisão: a Ana Cláudia (entre julho de 2023 a julho de 2024) e a Maylla (entre abril e outubro de 2024). Registro as relevantes investigações realizadas pelas estagiárias de Pós-Doutorado:

- A Judicialização do Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: uma análise das decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, de Ana Cláudia dos Santos Rocha (2024);
- Interseccionalidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência, de Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro (2024).

As professoras doutoras Ana Cláudia e Maylla ministraram disciplinas e participaram de bancas de qualificação e de defesa de Dissertações de Mestrado no PPGFDH, além de proferirem palestras abertas à sociedade e publicarem trabalhos relacionados às investigações do Estágio de Pós-Doutorado.

Estes movimentos que prezam pela formação de pesquisadoras/es, produção e socialização do conhecimento científico, costuram sentidos ao trabalho realizado na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Por isso, expresso a honra de poder caminhar ao lado destas/es 10 Mestras/es e duas Estagiárias de Pós-Doutorado do PPGFDH/UFGD, nos últimos oito anos.

Nessa direção, é preciso salientar que as orientações/supervisões e as produções relatadas constituem-se em construções coletivas, oportunizadas por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD. Em face desta reverência ao coletivo, agradeço as “ensinagens”, as experiências e os compartilhamentos da querida professora doutora Aline Maira da Silva, líder do GEPEI, bem como da querida professora doutora Andressa Santos Rebelo.

Ainda, não poderia deixar de manifestar minha gratidão às/aos estudantes, às/aos técnicas/os administrativas/os – em especial à querida Juliana de Oliveira Teixeira – e ao corpo docente do PPGFDH/UFGD – em particular às/aos professoras/es doutoras/es Adriana Kirchof de Brum, Alaerte Antonio Martelli Contini, Arthur Ramos do Nascimento, Bruno Boti Bernardi, César Augusto Silva da Silva, Déborah Silva do Monte, Gicelma da Fonseca Chacrosqui Torchi, Gustavo de Souza Preussler, Hermes Moreira Junior, Liana Amin Lima da Silva, Matheus de Carvalho Hernandez, Thaisa Maira Rodrigues Held, Tiago Resende Botelho, Tomaz Espósito Neto e Verônica Maria Bezerra Guimarães.

Em meio a afetos e artefatos construídos na caminhada junto ao PPGFDH/ UFGD, rememoro as tentativas, os erros e os acertos no processo de tornar-me orientador. Nesse relicário, penso no caminho. E, ao pensar no caminho, penso em Antonio Machado, poeta espanhol que nos ensina: “*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”.

## Referências

AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos Serviços de Apoio na Classe Comum nas Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ALVES, M. L. **Educação em Direitos Humanos: concepções em uma escola do campo no estado de Mato Grosso do Sul**. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

CARVALHO, C. C. **Direito à Acessibilidade de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

CHAVEIRO, M. M. R. S. **Interseccionalidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência**. 2024. Relatório de Estágio (Pós-Doutorado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. “arquivo doc”.

COIMBRA NETO, J. P. **Discurso Jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de Reserva de Vagas para Sujeitos com Deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

ICASATTI, A. V. **Direito à Educação Inclusiva nos Países Membros do Mercosul**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, H. S. **Permanência de Estudantes com Deficiência em Universidades Federais de Mato Grosso do Sul na Pandemia de Covid-19**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PETELIN, K. P. **Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de Camponeses Público-Alvo da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

ROCHA, A. C. S. **A judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência: uma análise das decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul**. 2024. Relatório de Estágio (Pós-Doutorado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. “arquivo doc”.

RODRIGUES, F. M. C. **Programa BPC (na Escola?): biorregulamentação no município de Dourados/MS**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

## 3. Direito à Educação Inclusiva no Mercosul

Albert Vinicius Icasatti  
DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.3

### Introdução

O direito à educação inclusiva é o objeto do presente estudo, integrando e complementando o arcabouço teórico-científico relacionado à produção do conhecimento na área. A inclusão educacional passa a ser adotada como estratégia governamental com a finalidade de enfrentar as discriminações negativas, compreendidas como aquelas que diferenciam as pessoas, estigmatizando-as sob a marca da inferioridade e/ou subalternidade (Lopes; Fabris, 2013).

Sob o enfoque dessa temática, a pesquisa realizada, e que será apresentada nos próximos parágrafos, se desenvolveu de modo a analisar a emergência do discurso da educação inclusiva e sua circulação no domínio do Mercado Comum do Sul – Mercosul<sup>1</sup>, criado no final da década de 1980 como uma iniciativa de integração regional da América Latina, bem como as propostas de escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas expressas na legislação interna de seus países-membros. Esse movimento permitiu a problematização dos achados como aspectos derivados das relações de saber-poder, a partir de algumas teorizações de Michel Foucault.

---

1. Saiba mais sobre o Mercosul Educacional em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao/>.

A educação inclusiva compreende um princípio voltado à construção de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de todos, com respostas às necessidades educacionais dos alunos e com remoção das barreiras relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, não apenas daqueles com deficiência (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

A importância do desenvolvimento desta pesquisa decorre da escassa produção científica sobre o direito à educação nos países membros do Mercosul. Logo, considerando que o foco do presente trabalho incide sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, menor ainda é o número dos estudos. Ademais, considerando a finalidade do grupo de promover união cultural e consolidar laços identitários entre seus membros, trabalho realizado primordialmente por meio de seu Setor Educacional, a pesquisa e seus resultados são relevantes para a elaboração de novas estratégias adotadas pelos governos aliados.

Os reflexos econômicos decorrentes do investimento na educação regional também são observados pela organização, razão pela qual o estudo pode contribuir de maneira significativa para seus integrantes na gestão de políticas públicas que os beneficiem.

Feitas essas considerações, depreende-se que este trabalho tem relevância na busca de conhecimento científico-acadêmico sobre a educação especial com orientação inclusiva no Mercosul, complementando os estudos de estratégias realizados pelo Setor Educacional do Mercosul, beneficiando-se, via de consequência, toda a comunidade que pertence ao bloco.

Com isso formula-se o problema de pesquisa devidamente representado pelo seguinte questionamento: como a abordagem do direito à educação inclusiva e, mais particularmente, à educação especial, tem circulado discursivamente na documentação do Mercosul?

O objetivo geral proposto consiste em analisar os modos pelos quais o discurso do direito à educação dos sujeitos com necessidades educacionais específicas tem circulado nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul, confeccionados após o ano de 2001.

## **Método**

Trata-se de um método analítico que sugere proceder com a dinâmica de individualizar e descrever as formações discursivas, submetendo-as a um exercício de comparação, oposição, distinção e de relação com as práticas não discursivas nelas presentes (Foucault, 2008a).

O método arqueológico se coaduna com o tipo de pesquisa denominado documental, o qual foi eleito para o desenvolvimento do trabalho uma vez que fornece o aparato procedimental necessário para as problematizações a serem desenvolvidas. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental trabalha com fontes primárias, caracterizadas, neste trabalho, como documentação indireta em virtude da forma como se dá o levantamento dos dados e de sua adstrição a documentos.

O *corpus* documental dessa pesquisa é constituído por planos de ação elaborados no âmbito do Mercosul, por meio do Setor Educacional, após o ano de 2001, quais sejam aqueles que tiveram vigência nos períodos de 2001-2005, 2006-2010, 2011-2015, bem como o vigente durante o desenvolvimento deste trabalho (2016-2020).

Para o tratamento dos dados, o estudo busca se aproximar da análise do discurso de inspiração foucaultiana, sobretudo com a ênfase de enunciados sobre o direito à educação inclusiva/especial que circulam no corpus delimitado. Particularmente, tomando que o discurso produz sujeitos e objetos (Foucault, 2008a), atentar-se-á a dois eixos analíticos: o sujeito da educação especial e a previsão do tempo-espaço de atuação da educação especial.

## **Resultados e Discussões**

Cumprindo inicialmente apresentar a educação enquanto um direito humano, que tem sido reconhecido tanto em normas internacionais como nos ordenamentos jurídicos internos dos países ao redor do mundo (Souza; Scaff, 2014; Cury, 2002). Andrade (2013, p. 21) ressalta que há um “relativo consenso no marco jurídico de muitos países, principalmente daqueles que compõe a Organização das Nações Unidas (ONU), de que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família”.

Schilling (2008) nos apresenta como o direito à educação é representado na DUDH. Mostra-nos que a própria Declaração, em vários momentos, explica a razão de ser/existir da educação. Demonstra que o direito à instrução, prevista no artigo 26.1, garante o exercício e gozo de outros direitos, citando como exemplo aquele previsto no artigo 27.2, assim como, permite o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promove o respeito à diversidade, o que se depreende do texto do próprio artigo 26.

Sob esse prisma, compreende-se o processo educativo como um instrumento de constituição da nossa condição humana, tendo-se em conta que, por meio dele é viabilizada apropriação e transferência de usos, valores, saberes, conhecimentos e práticas presentes nas relações sociais que se dão entre os seres humanos. Diante do que foi dito, o direito à educação passa a ser reconhecido, metaforicamente, como uma “chave” para diversas portas, ou seja, como um direito que dá acessibilidade a outros (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no decorrer de seus trinta artigos, apresentou diversos direitos, aqueles que, naquele contexto, considerou serem básicos para a vida em sociedade e alcance da cidadania plena, estando entre eles, como se pode ver, o direito à instrução (Dallari, 2004).

Além disso, desde a Revolução Francesa, a educação passou a fazer parte dos instrumentos utilizados pelo Estado de forma a proporcionar a “todos” as “mesmas oportunidades”, sendo este o ideal de um ensino público, reconhecendo-se a educação como pertencente à democracia (Orlandi, 2007).

O discurso adotado sobre a educação, nestes documentos, é o de que ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, servindo como instrumento que confere aos sujeitos poder para exercer a cidadania e qualificação para inserir-se tanto no campo social, como cultural e econômico.

Pelo que se pode extrair da DUDH, é dever do Estado satisfazer esse direito, ou seja, cabe a ele utilizar seus mecanismos para que a educação esteja ao alcance de seus cidadãos. O local onde o direito humano à educação para todos é realizado/operacionalizado foi denominado de instituição escolar, integralmente controlada pelo Estado (Schilling, 2008).

Dessa forma, considerando ser a escola o ponto de partida da educação formal e que esta é um direito humano, ela deve estar disponível a todos, sendo

seu acesso devidamente universalizado, para que todo aquele que a ela queria aceder não enfrente qualquer obstáculo. Entretanto, o acesso à instituição escolar tem um longo caminho a percorrer, uma vez que são diversas as dificuldades, de naturezas também bastante distintas, que ainda impossibilitam a universalização do acesso à escola.

Fica fácil identificar, após todo o discorrido até aqui, que ao discurso da educação como um direito humano foi atribuído um tom salvacionista, considerado como uma solução para os problemas encarados pela população mundial. Porém, é possível, sob a ótica foucaultiana, encarar esse discurso sob outra perspectiva, devendo-se levar em conta, nessa análise, que o sujeito se constitui por meio do discurso, de relações entre poder e saber, do trânsito por instituições e regulações políticas.

Há uma corrente de pesquisadores que compreendem a educação sob outra perspectiva, cujas finalidades são diversas da ideia romântica de que ela é a solução para os problemas encarados pela sociedade. Seja como instrumento de dominação política e social ou ainda como mecanismo de produção de recursos humanos para o neoliberalismo/capitalismo.

Vimos até agora que a educação foi pensada como algo que todos devem ter acesso, não podendo escapar do alcance de quem quer que dela queira usufruir. Entretanto, constata-se que a realidade encarada em pleno século XXI, é cruel e revela que ainda há muitas pessoas (negros, pobres, idosos, presos, pessoas com deficiência) bem distantes dessa prerrogativa, embora constatados avanços, especialmente no aumento do número de matrículas escolares. Para tentar superar esse cenário negativo deu-se início à retórica da educação inclusiva, que foi defendida a propósito de descerrar os ferrolhos do preconceito.

A esse respeito, Ainscow (2009) leciona que a inclusão se inicia com o pensamento de que a educação integra o rol de direitos humanos básicos, sendo, portanto, fundamento para uma sociedade justa e igualitária. Quando menciona os dados fornecidos pela UNESCO/2001, a autora ressalta que em muitos países a abordagem da educação inclusiva está atrelada à atenção das crianças com deficiência e sua inserção na educação geral, porém esclarece que “internacionalmente é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes” (Ainscow, 2009, p. 11).

O caminho trilhado até este ponto permite identificar que o discurso da inclusão emerge da ideia de exclusão social, ou seja, ante a demanda de inserir indivíduos marginalizados, distanciados e privados dos ambientes sociais. Logo, cabe ao Estado a elaboração e adoção de políticas públicas para encarar situações de exclusão (Garcia, 2004; Lopes; Veiga-Neto, 2007; Nozu, 2014).

Segundo Nozu (2014, p. 139), “a inclusão compreende a abrangência, a inserção, a introdução de determinados elementos que se encontram fora do conjunto”. Sob essa perspectiva, na década de 1990, a Tailândia serviu de palco para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujos frutos dos debates produziram a conhecida Declaração de Jomtien – que estabeleceu compromissos mundiais com a finalidade precípua de garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, mais justa e humana, chamando a atenção dos Estados participantes, especialmente, para os elevados níveis registrados de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e, em razão disso, estabeleceu como meta a realização de profundas mudanças nos sistemas de ensino de modo a garantir o acesso e a permanência de todos na escola (Santos, 2015).

A declaração mencionada compõe o arcabouço de documentos que abordam o direito à educação como um direito de todos, fortalecendo-se nos anos seguintes a sua publicação o discurso da educação inclusiva. Discursos são produzidos, segundo Michel Foucault (2010), nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, sendo criados por grupos que defendem seus interesses, a exemplo dos políticos, professores, empresários, defensores dos direitos humanos, dentre outros. Na lição do autor, cada sociedade adota seu próprio regime de verdade, seguindo políticas que entendem serem as mais adequadas aos seus governados, fazendo-as funcionar com base nos discursos que acreditam ser verdadeiros (Foucault, 2010).

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, apresenta um ideário de escola inclusiva, permeada no bojo da orientação política de “educação para todos” que se adotou a partir da década de 1990 (Nozu; Bruno, 2015). A proposta da inclusão é pautada pelo seu aspecto ideológico, no entanto, possui um viés econômico, considerando a necessidade de incrementar o sistema de produção e consumo do sistema capitalista ao qual estamos submetidos, motivo pelo qual se pretende tornar a maior quantidade de pessoas possível capazes de integrar e participar deste sistema.

A “Educação para Todos”, proposta pela Declaração de Jomtien e por outros documentos elaborados sob o movimento educacional, social e político da inclusão, seguindo a orientação de agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização dos Estados Americanos (OEA), foi a solução discursiva apresentada para a transposição de exclusões sociais decorrentes de preconceitos e outras vulnerabilidades (Nozu, 2014).

Seis anos mais tarde, em Dakar, capital do Senegal, houve o encontro da Cúpula Mundial da Educação, onde foram discutidos os avanços obtidos no setor educacional e estabelecidas novas metas para o atendimento educacional em favor da sociedade. O evento ensejou o nascimento da Declaração de Dakar (2000). Seu texto representa uma convalidação da ideologia assentada na Declaração de Jomtien, proclamada dez anos antes, e que trouxe à comunidade mundial o estabelecimento da inclusão no contexto educacional. A declaração, elaborada já no século XXI, traça estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens, e adultos, com relação às necessidades básicas de ensino (UNESCO, 2000).

Há menos de dez anos, a Coreia do Sul sediou o Fórum Mundial de Educação, em Incheon. O evento foi berço da Declaração de Incheon (2015), aprovada no dia 21 de maio. O regulamento abordou o compromisso com a Educação 2030 e com a agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030, dando ênfase ao papel da educação como combustível e meio para a promoção do desenvolvimento social (UNESCO, 2015).

Ante todo o arcabouço político-normativo ora exposto, e obviamente não esgotado haja vista existirem inúmeros outros diplomas e ações relevantes sobre o tema, é possível observar que a comunidade internacional buscou romper especialmente duas barreiras. A primeira se refere ao acesso efetivo a uma unidade de ensino, para tanto luta-se até hoje pela universalização do atendimento escolar. A outra diz respeito à inclusão educacional de grupos vulneráveis e/ou marginalizados, historicamente alijados do acesso e permanência escolar. Nessa direção, é a própria instituição escolar que deve se adequar às condições destes grupos excluídos, de forma a atingir a finalidade maior que é garantir-lhes efetivamente o direito humano à educação.

A instauração de uma instituição educacional e a promoção da instrução dos sujeitos à luz da inclusão não nasceram de forma natural e espontânea, de simples demandas da sociedade por conhecimento ou, tão somente, em decorrência do pacto social, mas sim por uma grande movimentação estratégica do Estado, com finalidade de manter a sociedade sob seu domínio, utilizando esse aparato como ferramenta de poder (Lopes; Fabris, 2013).

Para manter os sujeitos sob seu controle, o Estado utiliza subterfúgios para influenciar suas condutas, controlando a população por meio de regras e normas a serem seguidas, a pretexto do bem-estar e da ordem social. A esse processo dá-se o nome de governamentabilidade, ou seja, uma forma de agir sobre possibilidades de conduta dos outros (Veiga-Neto, 2002; Lopes; Fabris, 2013; Sardagna, 2013).

Percebe-se que a inclusão traz consigo um sentido de normalização dos indivíduos, uma vez que pretende diminuir as distâncias entre os incluídos dos excluídos e entre os normais dos anormais. A inclusão emergiu como imperativo de Estado e também como estratégia educacional.

Além disso, a exclusão causa considerável impacto financeiro e econômico no Estado, haja vista o desperdício de mão-de-obra produtiva, circunstância intrigante ao Estado, que prontamente estabeleceu a inclusão como um imperativo de governo. Esse status conferido à inclusão escolar deve-se ao fato de que ela representa uma alternativa econômica viável para os processos de normação e de normalização (Lopes; Rech, 2013).

Foucault (2008b) indica que o Estado tem interesse na população e mais, expressa a necessidade de que o governo deve ser exercido de forma racional e observando dispositivos de segurança. O interesse do Estado pela população como um todo, mas em particular sobre os excluídos, está estritamente ligada à política de mercado neoliberal que se instalou no período pós-guerra. Com isso, para que o Estado seja competitivo e possa participar ativamente no mercado internacional, utiliza-se como estratégia a condução de maior quantidade de pessoas possível a impulsionar a produção estatal e aquecer o mercado, logo, as condutas são voltadas para os princípios de mercado.

Cumprir destacar que nem sempre ações de governo, como um complexo de atos que intentam coordenar a própria conduta e a dos outros, e governamentabilidade, como grupo de mecanismos de governo direcionadas

para a população (e não a um indivíduo específico), atentos à economia e dispositivos de segurança (Lopes; Veiga-Neto, 2007), são suficientes para suportar as demandas sociais num momento histórico, fazendo com que outras estratégias sejam pensadas para que o Estado não desmorone.

Posto isso, depreende-se que a inclusão se encaixa como uma conduta contemporânea de governamentalidade que se coaduna com a política neoliberal, na qual há mais espaço para o mercado e menos intervenção estatal (“mais mercado, menos Estado”). Com ela é possível suprimir fronteiras que separam incluídos (normais) dos excluídos (anormais) (Lopes; Fabris, 2013).

Vislumbra-se que a produção de discursos é ferramenta do jogo de poder e da guerra de interesses. No contexto atual vivido sob a influência do neoliberalismo pretende-se conduzir os indivíduos para o fomento do mercado. Nesse cenário os processos de ensino/aprendizagem são extremamente relevantes para manter a maior quantidade de sujeitos em atividade, os quais dão sustentação para o mercado.

Em 26 de março de 1991, o Mercosul foi criado, tendo em vista a aproximação do Paraguai e do Uruguai aos acordos já celebrados entre Brasil e Argentina, o que se deu graças à verificação de um cenário de resultados positivos. O Mercosul formado inicialmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, nasceu com a proposta de promover a integração econômica entre os Estados-membros (Mateus, 2008).

Reconhecendo o papel fundamental da educação no impulsionamento da economia, por qualificar os recursos humanos, possibilitando que as pessoas logrem empregos e, conseqüentemente, participem ativamente do mercado local, e tendo por objetivo fortalecer o processo de integração e prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da região abrangida pela organização, foi criado, em dezembro de 1991, o Setor Educacional do Mercosul (SEM), encabeçado pela Reunião de Ministros de Educação, que, por sua vez, foi concebido pelo Conselho do Mercado Comum através da Decisão 07/91 (Mateus, 2008; Babinski, 2010; Castro, 2013; Souza, 2017; Mercosul, 1991).

O SEM tem como compromisso manter entre os integrantes do bloco um ambiente comum, no qual a educação de qualidade e com equidade, cujas características são o conhecimento recíproco, a interculturalidade, a observação à

diversidade e solidariedade, seja garantida à sua população. Para tanto, promove-se a adoção de políticas que associem o processo educativo a um processo de integração, utilizando, para o sucesso dessa missão de formar uma identidade regional uniforme, recursos como a mobilidade e o intercâmbio. Compreende que o fortalecimento deste tipo de educação é um instrumento que promove o desenvolvimento social, econômico e humano (Mercosul, 2018).

Dentre as instâncias do SEM coube ao Comitê Coordenador Regional (CCR) a incumbência de elaborar e propor as políticas voltadas para educação no bloco, com foco na integração e cooperação. Esta tarefa é desenvolvida por meio do Programa Anual de atividades e pelos Planos de Ação para o Setor. Suas atividades culminaram na produção dos quatro planos mais recentes (2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020), que estabeleceram metas e objetivos para o lapso temporal de quatro anos (Mercosul, 2018).

O Mercosul, como um bloco econômico criado pelos países latino-americanos que buscam sobreviver à grande competitividade vislumbrada mundialmente por meio do processo da globalização, acredita ser a educação meio eficiente e adequado para tornar mais pessoas ativas no mercado de trabalho-consumo, auxiliando a economia regional a tomar fôlego. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge, discursivamente, sobretudo por meio das Declarações Mundiais elaboradas no âmbito da ONU, como um método de ampliar essa prospecção de “soldados” para auxiliar as engrenagens da economia (Nozu, 2013).

Há que se consignar que o presente estudo pôde constatar tímidas, e bastante genéricas, abordagens feitas nos planos de ação examinados acerca do tema educação inclusiva, ainda que sejam planos elaborados em um órgão voltado para a solução de impasses/obstáculos verificados na educação. Percebe-se pouca dedicação do SEM, órgão que representa o bloco econômico como um todo, em especificar, definir, apresentar propostas para a educação inclusiva, ou mesmo da educação especial e outras modalidades de ensino que busquem garantir maior acesso à educação.

Apesar dessa pouca atuação, o que se tem é a abordagem da educação inclusiva como um direito de todos, sendo que no Plano de Ação de 2011-2015, há indicação de que o sujeito a ser tutelado é aquele pertencente à população vulnerável em situação de exclusão social e faz referência às pessoas com deficiência,

migrantes, indígenas, afrodescendentes, entre outros. Esse é, portanto, o discurso que o SEM pretende disseminar entre os Estados-Membros.

Importante chamar a atenção, novamente, para o fato de que três dos quatro planos ora estudados foram escritos após a elaboração e divulgação das Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000). Na data de elaboração do último Plano de Ação 2016-2020, a Declaração de Incheon (2015), também já havia sido publicada, entretanto, ainda que seja o plano de ação mais atual foi o que menos tratou do tema educação inclusiva, na verdade, fez uma abordagem superficial, denotando desprestígio com o tema.

Foucault (2008a), em seu livro *A Arqueologia do Saber*, refere-se ao enunciado como o principal elemento do movimento de análise do discurso. Essa unidade elementar é compreendida para além de uma manifestação verbal do sujeito, sobre seus pensamentos internos, vez que pode se apresentar de outras formas, como por imagens, ações, gestos, símbolos, quando dotados da função própria de enunciado, qual seja a de expressar um saber, sendo aceitos, repetidos, transformados e transmitidos. Pode-se, dessa maneira, considerar que os enunciados sinalizam a verdade que se estabelece ou estabeleceu em determinado tempo e espaço.

Colocando tais observações a par dos dados contidos nos documentos elaborados no âmbito do SEM, torna-se possível afirmar que a verdade produzida, adotada e imposta pelo Mercosul é a de que as desigualdades educacionais existentes na população do bloco devem ser superadas, pois implicam em grave prejuízo a todos, vez que afetam não só o direito humano de cada cidadão, mas a própria economia regional e, conseqüentemente o desenvolvimento.

Outra consideração que se pode fazer é a de que a inclusão, como um discurso que foi adotado por diversos países no mundo emergindo de tal modo a se tornar um regime de verdade, tanto no âmbito da ONU como no do Mercosul, pode ser encarada como uma estratégia de controle e regulamentação da vida das populações, estratégia esta conceituada por Foucault como um biopoder ou biopolítica.

Para Rech (2013), a inclusão pode se revelar uma estratégia “biopolítica de fluxohabilidade”. Explica a autora que para governar a massa e promover circulação de toda natureza (pessoas, comércio, ideias, vontades) na sociedade, é preciso utilizar técnicas de vigilância/segurança. A palavra circulação está li-

gada à ideia de fluxo. Rech a utiliza pensando no movimento de inserir os indivíduos num sistema de deslocamento e evolução da vida da população nos territórios e, conseqüentemente, dos próprios territórios. Para a autora, a escola é a instituição capaz de “garantir a vigilância de todos nos mesmos tempos e espaços” (Rech, 2013, p. 29).

## Considerações Finais

Os quatro planos de ação elaborados pelo SEM, nos quais este trabalho se concentrou (2001-2005, 2006-2010, 2011-2015 e 2016-2020), advogaram em defesa de uma educação universal. Percebemos que, em que pese os planos se coadunem com discurso da educação inclusiva, por revelarem em seu teor preocupação em garanti-la ao maior número de pessoas possível, o faz de maneira sintética sem muitas especificações. Entre os planos de ação de 2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015, constatamos aumento progressivo, ainda que pequeno, da abordagem e elaboração de estratégias com relação à educação inclusiva, porém, o plano de ação de 2016-2020, vigente hoje, recuou, fazendo vagas menções sobre este campo do conhecimento.

A abrangência do público-alvo da educação inclusiva é sentida também com a utilização do enunciado “diversidade”, inserido nos planos de ação e também no projeto “Educar na Diversidade”, cuja preocupação central foi elucidar o conceito de necessidades educacionais específicas e demonstrar que os alunos possuem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, devendo os docentes adotar estratégias para lidar com tal variedade de alunos.

Em conclusão, temos que a educação especial nos países do Mercosul, hoje, se coaduna com a perspectiva inclusiva que se alastrou por meio dos movimentos globais impulsionados pela ONU. Trata-se de um discurso hegemônico, ao menos no plano político-normativo. Além disso, vale sinalizar que as práticas discursivas sobre a educação inclusiva se mostram imbuídas de uma concepção de educação como redentora dos problemas sociais, numa visão messiânica da educação como transformadora da sociedade.

## Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* (orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12294>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BABINSKI, D. B. O. **O direito à educação básica no âmbito do Mercosul** – Proteção normativa nos planos constitucional, internacional e regional. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTRO, R. C. M. L. **Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da educação superior universitária**. 2013. 225 f. (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-17.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Cd-wxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LOPES, M.C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12942>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. (Coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEUS, D. P. **A Efetividade do direito à educação no Brasil e Mercosul**. O Tratado de Assunção e a Educação. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**. 1991. Disponível em: [https://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx). Acesso em: 06 nov. 2024.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. *In*: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. **Direitos Humanos e Inclusão**: discursos e práticas sociais. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 139-156.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão escolar: ideologia e/ou discurso? **Perspectivas em diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/851>. Acesso em: 06 nov. 2024.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 06 nov. 2024.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

SANTOS, M. C. D. O Direito à diferença como pressuposto político e filosófico da mudança de concepção da educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5167>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. *In*: BITTAR, E. C. B. (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado entre Brasil e Angola. *In*: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (orgs.). **Direitos Humanos e Inclusão**: discursos e práticas sociais. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 39-56.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul**: um estudo comparado. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo. *In*: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

## 4. Discurso Jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul

João Paulo Coimbra Neto

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.4

### Introdução

Este estudo insere-se no conjunto amplo de análises que priorizam o direito à educação, sobretudo quando esta prerrogativa não é promovida pelo Estado.<sup>1</sup> A educação é tomada como um direito público subjetivo que deve ser garantido a todos os sujeitos, materializando-se por intermédio da prestação de serviço público essencial pelo Estado por meio de políticas públicas.

Levando em consideração as características e necessidades de determinados sujeitos, a educação pode ser oferecida de diferentes maneiras. Particularmente, neste trabalho, tem-se como foco a Educação Especial, compreendida como um campo de conhecimento teórico e prático destinado ao sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas à promoção da sua aprendizagem, autonomia e desenvolvimento (Nozu; Bruno; Heredero, 2016). Trata-se de um atendimento educacional garantido constitucionalmente e de uma modalidade de ensino prevista na legislação infraconstitucional.

---

1. A expressão Estado será utilizada neste trabalho como organização política, adotada por um povo, em que se submetem a um poder soberano exercido por representantes escolhidos (Silva, 2005).

Para Alcântara (2013), “a Educação Especial no Brasil é uma construção histórica, um resultado de movimentos constantes, de relações de poder que remetem necessariamente à formação da sociedade brasileira” (Alcântara, 2013, p. 69). Nessa perspectiva, no decorrer do presente trabalho, algumas discussões sobre a Educação Especial serão provocadas de modo a caracterizá-la enquanto políticas governamentais inconsistentes, levando a uma judicialização,<sup>2</sup> a um ativismo judicial.<sup>3</sup>

Nesta pesquisa, a Educação Especial será problematizada, no âmbito do Estado Moderno, por meio da constituição da norma, no estabelecimento do normal e anormal. Isso porque, o deficiente é delineado a partir da identificação do corpo sem deficiência, ou seja, trata-se de uma relação comparativa e de diferenciação (Diniz, 2007; Nozu, 2013).

## Método

Como método de análise foi adotada a arqueogenealogia elaborada por Michel Foucault.<sup>4</sup> Trata-se de uma proposta de articulação e complementação dos métodos arqueológico e genealógico. Como observa Nozu (2013), “o foco do arqueólogo são as práticas discursivas; a ênfase do genealogista são as práticas não discursivas” (Nozu, 2013, p. 26).

Pensando a arqueologia, tem-se que Foucault (2007) destaca o arquivo, objeto a ser escavado, que estaria no domínio das coisas ditas, sendo papel do arqueólogo analisar os arquivos, descrevendo discursos. Assim, aponta Fischer (2001) que:

- 
2. Trata-se da hipótese de acionamento do Poder Judiciário para que resolva, com embasamento em normas legais, determinada lesão ou ameaça de lesão sobre direito, sendo uma transferência de poder para juízes e tribunais, alternado significativamente a linguagem, a argumentação e a forma de participação da sociedade (Barroso, 2008).
  3. É considerado a circunstância em que o Poder Judiciário interfere na efetivação de direitos que deveria ser ato do Poder Executivo por políticas públicas, ou seja, seria a situação em que o Poder Judiciário atuasse na concretização dos valores e fins constitucionais, interferindo na função típica dos outros Poderes (Barroso, 2008).
  4. Obras analisadas: *Vigiar e Punir* (1987); *História da Sexualidade I* (1988); *A Ordem do Discurso* (1996); *Em defesa da Sociedade* (1999); *Os anormais* (2001); *A verdade e as formas jurídicas* (2002); *Ditos e Escritos IV* (2006); *A Arqueologia do saber* (2007); *Segurança, território, população* (2008); *O sujeito e o poder* (2010); *Microfísica do Poder* (2010).

Para Foucault, a análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção. E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados “domínios não discursivos” a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma “vivem” – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas (Fischer, 2001, p. 216).

O arquivo não é uma soma de textos que uma cultura conseguiu armazenar, não é um espaço de memória das instituições ou da identidade da sociedade estudada. Segundo Foucault (2007), as coisas são ditas por homens, pelo e no tempo, e o arquivo é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimento singulares” (Foucault, 2007, p. 147). Destaca-se que o arquivo não pode ser completamente analisado, não podendo ser encontrado em sua totalidade.

O discurso, resultado da análise dos arquivos, deve ser observado numa perspectiva que recuse os esclarecimentos indiscutíveis, as interpretações fáceis, bem como um sentido escondido das coisas, abdicando-se da presunção de que “no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso” (Fischer, 2001, p. 198).

A contribuição da arqueogenealogia mostra-se potente para análise do discurso, tendo em vista o desejo de se observar como se instauram e circulam os discursos no Poder Judiciário, as condições em que são produzidos, aquilo que pode ser dito nessa instituição. Ainda, buscou-se realizar uma análise das relações de poder que criam os enunciados não discursivos, observando as regras que existem para a produção e interdição dos discursos no Judiciário, e as estreitas vinculações, no que concerne ao direito à Educação Especial, com os saberes da Medicina e da Pedagogia. Assim, pela arqueogenealogia, o discurso é analisado em sua formação discursiva e não discursiva.

Quanto à sua tipologia, esta pesquisa é, predominantemente, caracterizada como documental. O *corpus* documental é composto de 20 (vinte) ações judiciais que trataram ou tratam do direito à Educação Especial, com recorte temporal de 2010 a 2018. Esse período foi definido com base nos resultados obtidos após buscas no sítio e biblioteca do TJMS, entre outubro de 2017 a

junho de 2018. Essas ações possuem como pedidos a concessão de: professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras); professor de apoio; psicopedagogo; a progressão de aluno com deficiência retido na série; e vaga em escola de Educação Especial.

As decisões do TJMS serão analisadas por sua fundamentação probatória, sem problematizar o resultado do ativismo judicial e sim o modo como o documento externo (laudo médico; relatório escolar etc.) atua na produção do discurso jurídico sobre a Educação Especial, recortando, ordenando e reparando-o para trabalhar as unidades temáticas.

Em face desse aparato teórico-metodológico, o tratamento do *corpus* documental será empreendido de modo a concentrar-se na problematização de dois eixos analíticos, a saber: os sujeitos e as formas da Educação Especial nos discursos do TJMS.

## **Discursos Sobre o Sujeito com Deficiência**

O anormal surgirá das verdades estabelecidas que definirão o normal, ou seja, aqueles que não preencherem os requisitos, não possuírem as características, não estiverem no padrão do normal, serão denominados anormais. Para Foucault, essas verdades possuem duas histórias, uma interna e outra externa.

A história interna da verdade é aquela corrigida pelos seus próprios princípios de regulação, “é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências” (Foucault, 2002, p. 11); já a verdade externa seria formada em lugares diversos, que possui certas regras que surgem de certas subjetividades ou de certos tipos de saber (Foucault, 2002). Essa circunstância permite que uma sociedade seja moldada conforme os discursos que se apresentam como verdadeiros, advindos de formações discursivas do que seria normal e anormal, com intrínseca relação com os momentos históricos, estabelecidos por recortes específicos, em que o discurso verdadeiro propuliona o poder.

Neste contexto, o anormal seria o sujeito que não atenderia as definições previstas nas normas, tal como explicitado por Morais (2017):

O indivíduo normal, que não possui qualquer anomalia ou patologia clínica, é universalizado, e o anormal,

patológico, é a exceção a esse sujeito universal que, à medida que os saberes acerca das práticas de correção avançam, deve ser corrigido e normalizado (Morais, 2017, p. 12).

Assim, o normal e anormal serão hierarquizados e classificados, sendo exercido um controle disciplinar sobre os indivíduos, o normal seria a aceção prevista na norma, o que seria definição de normação (Foucault, 1999).

O discurso do século XVIII foi responsável por criar a concepção de deficiência, de anormalidade na espécie humana. A medicação e o isolamento são ferramentas deste período. A medicina estabelece padrões de saúde e moralidade, o que possibilita status para o médico (Morais, 2017).

Na Modernidade, a medicina assume papel relevante e a racionalidade é a determinante para a condição da anormalidade. Nesta transição do sobrenatural para o racional o poder eclesiástico transmite o domínio sobre a consciência, tida como a problemática da anormalidade, para a medicina.

Na percepção da abordagem médica, o “homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (Pessotti, 1984, p. 36). Assim a problemática estaria em moldar o homem conforme o interesse e ditames da sociedade, seria uma questão de experimentação (Pessotti, 1984).

A abordagem médica considera a pessoa com deficiência aquela que necessita de atendimento médico por sofrer de doença, trauma ou outro problema de saúde. O tratamento é individualizado, o objetivo é a cura ou a adaptação do indivíduo, mudando seu comportamento se necessário. A abordagem médica tem a deficiência como problema da pessoa, individualizado, de âmbito privado, sendo que o eixo de intervenção do tratamento médico é a reabilitação (Madruga, 2013).

Alternativamente à abordagem médica surge a abordagem social. A abordagem social tem ocorrência relevante nos anos de 1960 trazendo uma ruptura com a abordagem médica, buscando demonstrar que a deficiência não está atrelada a condição do indivíduo, conforme denomina Diniz (2007): “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Diniz, 2007, p. 9). A deficiência passa a ser abordada pelo conjunto complexo de condições, várias criadas pelo ambiente social.

A ação neste modelo é de integração social, tendo como soluções a responsabilidade individual e coletiva, devendo o ambiente se adaptar à pessoa. Conforme Martins (2014), há um:

[...] novo paradigma na abordagem às questões relativas à deficiência/incapacidade, entendendo-se a exclusão das pessoas com deficiência/incapacitadas através da organização social e da ação política, ou seja, aquilo que ficou denominado por abordagem social da deficiência (Martins, 2014, p. 47).

Para a abordagem médica, a deficiência está atrelada a lesão; já para a abordagem social a deficiência está nos sistemas sociais opressores, sendo que as pessoas com lesões experimentam a discriminação. Percebe-se que a lesão é um ponto convergente entre os dois modelos, no sentido de ser objeto dos cuidados biomédicos (Diniz, 2007), mas a incapacidade tem significados distintos.

A realidade só foi alterada em 2001 com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (OMS, 2008), quando a deficiência deixa o campo das doenças especificamente e adentra ao campo do domínio de saúde, integrando a abordagem médica e social, criando uma abordagem “biopsicossocial”.

Desta forma, a abordagem social recebeu uma nova roupagem, com inclusão de uma nova perspectiva, apresentando-se com uma abordagem biopsicossocial, cuja pretensão é não vincular apenas o comportamento social a situação do sujeito anormal, mas conjugar a ciência médica com o comportamento social, é compreender a pessoa com deficiência pelas dimensões biológica, psicológica e social.

## **Discursos Sobre a Educação do Sujeito Com Deficiência**

A Educação Especial é uma ferramenta que visa possibilitar ao sujeito com deficiência o desenvolvimento das condições para o exercício de sua autonomia, a aquisição de conhecimento e a transposição de situações, constituindo-se, ainda, num mecanismo de normação (adequação do anormal a norma). A definição do sujeito público da Educação Especial (PEE) foi constituída pelos resultados dos discursos na história, materializados num contexto, onde o

espaço social e enunciativo são elementos definidores da existência do sujeito discursivo (Marquezan, 2009).

O controle exercido pela sociedade disciplinar sobre os sujeitos dava-se por instituições de sequestro (escolas, hospitais, fábricas) que tinham dentre as suas funções o controle do tempo e do corpo. A escola foi estruturada como ferramenta para a intensificação do uso do tempo, sistematizada em atividades múltiplas e ordenadas, numa frequência rítmica controlada. Problemática Foucault (1996): “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 44).

Com o Iluminismo, propôs-se a transmissão do conhecimento a todos os seres humanos, estabelecendo que o conhecimento seria transmitido pela experiência, que o ser humano seria modelável, ensinável em todas as circunstâncias. A educação, fator de desenvolvimento para o capitalismo, possuía, nessa lógica, papel de controladora dos corpos e reprodutora dos interesses (Nozu, 2013).

Contudo, é importante destacar que observando a Educação Especial temos um sistema paralelo e segregado de ensino, definida por saberes médicos e pedagógicos, afastando-se da finalidade de transmitir o conhecimento e aproximando-se da característica de exclusão. Vale lembrar que essas características sofreram modificações nos tempos atuais em razão do regime de verdade da educação inclusiva (Nozu, 2013).

A escola, nesse processo de normação, tornou-se um instrumento eficiente para constituição da sociedade moderna disciplinar, mostrando-se produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, um espaço útil para o Estado, mantendo a ordem posta (Lopes; Fabris, 2013). A educação, como instrumento disciplinar, permite que os discursos sejam mantidos, modificados ou apropriados pela política, estabelecendo seus saberes e poderes (Foucault, 1996). Essa disciplina é um modelo de controle interno na produção dos discursos, definindo seus objetos específicos, seus métodos, o conjunto de enunciados verdadeiros (Fernandes, 2012).

Institucionalizar, integrar e incluir são formas de controle do sujeito anormal em relação à sociedade. A institucionalização tem como característica as práticas cimentadas na ideia de correção do corpo do anormal num

ambiente especializado. Já a integração trabalha com a distribuição dos corpos, multiplicando os espaços com classes especiais e escolas especiais. Por sua vez, a política de inclusão defende a perspectiva de adequação do meio ao indivíduo (Lopes; Fabris, 2013).

Todavia, essa modificação de perspectivas, saindo do método de exclusão do século XVIII para o de inclusão do século XIX, nada mais seria do que uma inclusão por exclusão, principalmente para os indivíduos que não se encaixam na normalidade (Foucault, 2002). A inclusão vai pressupor uma exclusão, ou seja, primeiro ter-se-á uma exclusão do sujeito para a sua posterior inclusão, é a produção da exclusão social que requer políticas de inclusão social (Nozu, 2013; Garcia, 2004).

A institucionalização foi a primeira prática discursiva relacionada ao sujeito anormal como instrumento de controle e governamentalidade na Idade Moderna, possuindo embasamento na abordagem médica (em que o foco parte da análise orgânico-biológica do indivíduo), tinha como primado a criação de instituições de “educação” e/ou cuidados específicos para pessoas com deficiência, criava uma vida enclausurada e com estilo de difícil reversão (Aranha, 2001).

A proposta da integração baseia-se num princípio normalizador, permitindo que anormal tenha as mesmas condições das pessoas comuns. O modelo de integração tem seus pilares no processo de interação do sujeito com deficiência e o meio social, utilizando, no caso da educação, dos mesmos recursos disponíveis do ensino regular e de convivência no mesmo ambiente sendo assim uma integração funcional, física e social (Morais, 2017).

A integração adentra num processo de derrocada, sobretudo com a emergência do paradigma de suportes, que consiste na atribuição da sociedade oferecer apoio ao sujeito anormal para que possa ter uma convivência não segregada e acesso a recursos disponíveis que garantam o exercício de direitos, nascendo o que vem a ser chamado de inclusão social. A inclusão também possui o pressuposto de que a pessoa tem o direito de conviver em igualdade na sociedade, porém, diferentemente da integração do paradigma de serviços, não utiliza o princípio da normalização que aponta a mudança no sujeito (Aranha, 2001).

O paradigma de suportes tem como sustentação a abordagem social de deficiência, estabelecendo que há necessidade de intervenções no desenvolvimento

do sujeito e reajustes na realidade social (Aranha, 2001). Pensando na educação inclusiva tem-se um paradigma na concepção de direitos humanos, que permite a efetivação do direito à educação de forma mais equitativa, minimizando a característica segregadora.

## **Direito à Educação Especial: Discursos do TJMS**

A decisão judicial é um ato do Poder Judiciário que tem como finalidade garantir a efetivação de direitos e garantias dos indivíduos no contexto do Estado Democrático de Direito, quando não houver a disponibilização pelo Poder Executivo ou pelo Poder Legislativo, bem como nas situações em que ocorrer desacordo entre particulares.

### *Constituindo o Corpus Documental*

A constituição do *corpus* deste trabalho restringe-se a 20 (vinte) ações judiciais que tratam especificamente do direito à Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse levantamento foi efetuado por intermédio de buscas junto ao banco de dados de jurisprudência do sítio do TJMS, bem como por contato, via e-mail, junto à Biblioteca do referido Tribunal. Como filtro das ações judiciais foram consideradas as que tratassem do direito à Educação Especial individualizado.

O recorte temporal da busca foi atrelado ao seu resultado. A pesquisa foi efetuada a partir dos seguintes descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Professor de Apoio; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação da Pessoa com Deficiência; Classe Especial; e Apoio Pedagógico Especializado. Na junção do pedido à Biblioteca do TJMS com a busca na Jurisprudência do sítio do TJMS, foi obtido como resultado 20 (vinte) processos distribuídos entre os anos de 2010 a 2018<sup>5</sup>, sendo: 2010 (1); 2011 (1); 2012 (1); 2013 (3); 2014 (2); 2015 (4); 2017 (7); 2018 (1).

---

5. Limitada a uma ação do mês de janeiro.

**Quadro 1 – Ações judiciais do TJMS sobre o direito à Educação Especial: estrutura e situação (continua)**

<b>Autor</b>	<b>Município Ano</b>	<b>Espécie</b>	<b>Matéria</b>	<b>Provas</b>	<b>Recurso/ Decisão</b>
Interes.	Naviraí 2010	Ordinária	Prof. intérprete	Laudo Médico	Apelação / Procedente
MPE	Itaporã 2011	Ação Civil	Prof. de apoio	Laudos Médicos	Apelação / Procedente
MPE	Camapuã 2012	Ação Civil	Prof. intérprete	Laudo Médico e Psicopedagógico	Agravo / Procedente
MPE	Corumbá 2013	Ação Civil	Psicop.	Laudo Psicológico	Apelação / Procedente
MPE	Corumbá 2013	Ação Civil	Psicop.	Laudo Médico	Apelação / Procedente
MPE	Campo Grande 2013	Ordinária	Intérprete	Laudo Médico	Recurso Inominado / Sentença reformada
DP/MS	Campo Grande 2014	Mandado de Segurança	Vaga em escola especial	Laudo Médico	Procedente
DP/MS	Campo Grande 2014	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico	Agravo / Pendente
DP/MS	Ponta Porã 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicopedagógico	Apelação / Procedente
MPE	Dourados 2015	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico e Pedagógico	Agravo / Apelação Procedente
DP/MS	Dourados 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Apelação / Procedente
DP/MS	Bela Vista 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Apelação / Procedente
DP/MS	Iguatemi 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudos Médicos	Agravo / Improcedente
DP/MS	Amambai 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicossocial	Agravo / Pendente

### Quadro 1 – Ações judiciais do TJMS sobre o direito à Educação Especial: estrutura e situação (conclusão)

DP/MS	Naviraí 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (concessiva) / Pendente
DP/MS	Naviraí 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (manteve) / Pendente
MPE	Mundo Novo 2017	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico	Agravo (deferido) / Procedente (pendente)
MPE	Mundo Novo 2017	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico	Apelação / Procedente (pendente)
DP/MS	Campo Grande 2017	Ordinária	Progressão escolar	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (indeferido) / Pendente
DP/MS	Naviraí 2018	Ordinária	Prof. apoio	Laudos Médicos	Agravo (manteve) / Pendente

Legenda: Inters. – Interessado; DP/MS – Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul; MPE – Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul. Prof. – Professor; Psicop – Psicopedagogo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

### *Sujeitos e Demandas*

O professor de apoio foi o pedido mais recorrente ao Judiciário de Mato Grosso do Sul como instrumento de efetivação da Educação Especial, tornando-se a unidade temática de destaque. Encontramos esse tema em 13 (treze) das 20 (vinte) ações judiciais, tendo como sujeitos aqueles que apresentavam as seguintes condições clínicas, com base na CID-10 (OMS, 2017), como informa o Quadro 2:

**Quadro 2 – Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Professor de Apoio**

<b>Processo</b>	<b>CID</b>	<b>Definição</b>
1	F.84.0	Autismo infantil
2	Q90	Trissomia 21, não-disjunção meiótica
3	F19.9 e F90.0	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Distúrbios da atividade e da atenção
4	F90.0 e F81.2	Distúrbios da atividade e da atenção; e Transtorno específico da habilidade em aritmética
5	F71	Retardo mental moderado menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento
6	F70	Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento
7	F70, F80.1 e F81.0	Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; Transtorno expressivo de linguagem; Transtorno específico de leitura
8	F90 e R48.0	Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia
9	F90 e R48.0	Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia
10	F40.2, H54.0, F70 e F41	Fobias específicas (isoladas); Cegueira, ambos os olhos; Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; e Transtorno de pânico
11	E10.1, E05.0, Q90.9	Diabetes mellitus insulino dependente com cetoacidose; Tireotoxicose com bócio difuso; e Síndrome de Down não especificada
12	F90.0 e F91.3	Distúrbios da atividade e da atenção; Distúrbio desafiador e de oposição
13	F19.9 e G80.9	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Paralisia cerebral infantil não especificada

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A condução da verdade pelo saber médico fica evidenciada nas ações do TJMS, quando se constata a existência de pedidos de serviços de Educação Especial para sujeitos que não são reconhecidos politicamente como PEE,

tais como aqueles denominados no Quadro 2 junto aos processos 3, 4, 8, 9 e 12. Esses sujeitos são classificados com:

- a) Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Distúrbios da atividade e da atenção (processo 3<sup>6</sup>);
- b) Distúrbios da atividade e da atenção; e Transtorno específico da habilidade em aritmética (processo 4<sup>7</sup>);
- c) Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia (processo 8<sup>8</sup> e 9<sup>9</sup>);
- d) Distúrbios da atividade e da atenção; Distúrbio desafiador e de oposição (processo 12<sup>10</sup>).

Em quase todas as ações judiciais dessa unidade temática, o pedido para concessão de professor de apoio foi autorizado e garantido, ainda que por liminar. Essa situação provoca circunstâncias em que o saber médico apresenta sujeitos diversos da lei que são aceitos pelo Poder Judiciário, criando um rol alternativo da PEE. Lockmann (2013) destaca o surgimento desse público discorrendo que “hiperatividade, déficit de atenção, distúrbios de comportamentos,

---

6. Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002. Decisão TJMS (acordão, p. 247): “Mantém-se a sentença que julgou procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a providenciar ao adolescente profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, tendo em vista a comprovação de que o mesmo sofre de deficiência mental leve com dificuldades acadêmicas e déficit de atenção”.

7. Autos: 0800190-89.2015.8.12.0002. Decisão do TJMS (acordão, p. 147): “Mantém-se a sentença que julgou procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a providenciar à adolescente profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, tendo em vista a comprovação de que a mesma sofre de Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Transtorno específico de habilidade em matemática”.

8. Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. Decisão do TJMS (acordão p. 119): “Disponibilização de professor para acompanhamento de aluno com necessidades especiais em sala de aula – rede pública de ensino – direito à educação assegurado constitucionalmente – requisitos da tutela antecipada – presentes – agravo conhecido e provido”.

9. Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. Decisão do TJMS em recurso contra indeferimento de pedido liminar. Acordão p. 100: “Portanto, conclui-se que, por ora, inexistem elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano, relevando-se correta a decisão do juiz *a quo* no sentido de indeferir a medida liminar pleiteada”.

10. Autos 0800123-38.2018.8.12.0029. Sentença p. 41: “Ante o exposto, com supedâneo no art. 300 do NCPC, DEFIRO o pedido de tutela provisória de urgência formulado na inicial, para o fim de determinar ao réu que disponibilize, no prazo de 15(quinze) dias, professor de apoio individualizado [...]”.

depressão, entre outras são doenças inventadas recentemente que afetam a produtividade dos alunos na escola e passa a ser gerenciadas pelo saber médico” (Lockmann, 2013, p. 47).

O saber médico atua no discurso escolar descrevendo, classificando, diagnosticando e tratando o sujeito. São definições e indicações de diagnósticos que estabelecem e explicam quem é apto ou inapto, aquele que aprendeu ou não aprendeu, suas dificuldades e potencialidades, eliminando, muitas vezes, o olhar da escola e dos professores.

É crucial apontar que a definição tão-somente dos sujeitos por intermédio da CID, conforme identificado no Quadro 2, permite a provocação de uma celeuma, pois desconsidera a CIF (OMS, 2008). A CIF possui uma abordagem biopsicossocial, incorporando componentes de saúde no âmbito corporal e social, auxiliando na avaliação das condições de vida e fornecendo subsídios para as políticas de inclusão social. Já a CID possui fragilidades na caracterização do sujeito, pois não aborda os aspectos sociais e ambientais (Farias; Buchalla, 2005).

### *Práticas discursivas do TJMS sobre o direito à Educação Especial*

O discurso, que constitui sujeitos e formas, tem seus mecanismos de produção de verdade. Esta por sua vez está associada ao poder, instrumento que a torna possível e a define. Haverá, então, na intitulação da verdade, um poder, que define um saber, o que Foucault (2006) vai resumir em relações de verdade-poder, saber-poder. O saber necessita do poder, que instituiu uma verdade, que por sua vez cria um discurso. Para a compreensão do poder é preciso observar como este se exerce sobre os outros, como se dão suas relações e como analisá-las.

A efetivação de direitos fundamentais deve ser realizada pelo Poder Executivo, por intermédio de políticas públicas, podendo os serviços públicos terem a execução pela iniciativa privada,<sup>11</sup> por meio de convênios, contratos, permissões, autorizações, dentre outros.

---

11. Constituição Brasileira. Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Brasil, 1988).

Assim, as políticas públicas são os instrumentos para concretização dos direitos. Neste diapasão, o direito à educação deve ser oferecido a todos os indivíduos da sociedade, sendo planejado e executado pelo Poder Executivo. O Poder Judiciário, que tem por função controlar e julgar os atos praticados, em especial, aqueles que são executados ou omitidos na prestação dos serviços públicos, acaba por interferir nas políticas públicas.

Partindo dessas premissas, temos que o direito à Educação Especial incorre em situações de incompletude ou omissão, emergindo a necessidade de recorrer-se ao Poder Judiciário para que se pronuncie e determine a execução ou não de ações. Para Garapon (2001), “a justiça torna-se um espaço de exigibilidade da democracia. Ela oferece potencialmente a todos os cidadãos a capacidade de interpelar seus governantes, de torná-los ao pé da letra e de intimá-los a respeitarem as promessas contidas na lei” (Garapon, 2001, p. 49).

A interferência do saber médico na produção do sujeito PEE é ratificada pelo Poder Judiciário, quando em decisão judicial reconhece a não pertença, mas concede o direito, contrariedade a própria legislação<sup>12</sup>:

Desta forma, embora o ‘Transtorno de Déficit de Atenção’ não seja juridicamente considerados uma “deficiência”, as consequências dessa disfunção têm acarretado muitos problemas na vida do substituído. [...] Ante ao exposto e o mais que dos autos consta, confirmando a decisão antecipatória concedida anteriormente, julga-se procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a providenciar ao substituído [...] o profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, enquanto permanecer matriculado em Escola.

Esse apontamento tem por finalidade demonstrar que o pedido feito na ação judicial produz enunciados de verdades, estabelecendo quais seriam os procedimentos a serem preenchidos para a concessão de decisão antecipada, medida liminar. Igualmente, atribuem um poder ao Judiciário de decisão sobre as ações públicas.

---

12. Autos 0803487-07.2015.8.12.0002. p. 124-125.

Embora consubstanciado em documentos comprobatórios que indicam uma necessidade, o Judiciário não pode conceder um direito sem previsão legal, sob pena de violação do princípio da legalidade. As sentenças e acórdãos proferidos nas ações judiciais que solicitaram o direito à Educação Especial foram fundamentadas por diversos dispositivos normativos, tanto para conceder o pedido como para negá-lo.

## **Considerações Finais**

O discurso é produzido, nas relações de saber-poder, por um conjunto de enunciados (Foucault, 2007). Esses enunciados, limitados em sua área de produção, restringidos a um seletivo grupo de sujeitos, locais ou tempos de criação, circulam articulando-se a outros discursos (e também interditando!). Os discursos produzem sujeitos e coisas dos/das quais se falam (Foucault, 2007).

Neste cenário, o controle do sujeito anormal é exercido pela sua capacidade de adaptação junto ao meio, atuando o saber médico com ênfase na cura, no tratamento do sujeito, sem relevar as barreiras criadas e mantidas pelo meio.

Em contrapartida, a abordagem social aponta como origem da deficiência as adversidades ambientais, sociais, econômicas, políticas, jurídicas. Na abordagem social, a incapacidade do sujeito não está na sua inadaptabilidade, mas nas condições sociais desfavoráveis, o foco não está na cura da deficiência e sim na eliminação de barreiras.

Neste trabalho, buscou-se analisar os modos pelos quais os discursos sobre a Educação Especial circulam nas decisões do TJMS. Concluiu-se que a produção do discurso em relação à Educação Especial não emana necessariamente das decisões judiciais.

Hegemonicamente, o saber médico é o principal responsável por determinar, por meio de laudo clínico, se o sujeito é ou não público da Educação Especial. Com essa captura clínica do sujeito, e fortificada por relatórios escolares, pareceres pedagógicos e psicológicos, a decisão judicial apresenta os dispositivos normativos que garantem o direito à Educação Especial e concede ou não o pedido.

Essa movimentação discursiva levanta algumas problematizações. Pensando que o Poder Judiciário, por meio do ativismo judicial, impõe condutas ou

abstenções ao poder público, e que as decisões são fundamentadas por outra(s) área(s) do saber, indaga-se qual a participação desses saberes nas políticas públicas? Outrossim, levanta-se a inquietação sobre a legitimidade desses saberes na determinação de ações públicas.

## Referências

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S. l.], ano XI, n. 21, março, 2001, p. 160-173.
- ALCÂNTARA, R. L. S. **A Ordem do Discurso na Educação Especial**. São Luís: EDUF-MA, 2013.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.
- FARIAS, N.; BUCHALLA, C. A. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira Epidemiologia**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.
- FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKk-ZtYvZtgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, M. **Estratégia Poder-Saber**. Ditos e Escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GARAPON, A. **O juiz e a democracia: o guardião das promessas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- LOCKMANN, K. Medicina e Inclusão Escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 129-146. (Coleção Estudos Foucaultianos).

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e Direitos Humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papirus, 2009.

MARTINS, P. I. S. R. **Museus (In)Capacitantes: deficiência, acessibilidades e inclusão em museus de arte**. 2014. 398 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2014. v. 1.

MORAIS, R. M. O. **Direito e Norma em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. *In*: BEZERRA, G. F. (org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.

NOZU, W. C. S. **Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2013.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: Décima Revisão**. 10. ed. São Paulo: EdUSP, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EdUSP, 1984.

# 5. Direito à Acessibilidade de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul

Cristiane da Costa Carvalho

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.5

## Introdução

A Constituição de 1988, ao trazer em seu art. 6º vários direitos sociais, promoveu-os a direitos humanos fundamentais (Piovesan, 2007; Silva, 2004), que, nessa qualidade, vinculam todo o ordenamento jurídico brasileiro com uma característica impositiva de obrigar o poder público a agir (Santos, 2012). O direito à educação está nesse grupo (Brasil, 1988).

Nas décadas seguintes à constitucionalização, teve início um movimento para reclamar ao poder público o cumprimento desses direitos pela via judicial. Esse movimento é tratado na doutrina, majoritariamente, pela terminologia “judicialização de políticas públicas”, embora, como explica Rocha (2019), a judicialização não seja da política pública, mas dos direitos fundamentais sociais que elas almejam implementar.

Após o ano de 1988, ações judiciais visando a garantia e efetividade do direito à educação, incluindo o das pessoas com deficiência, ganharam destaque (Cury; Ferreira, 2009), com provocação do próprio interessado (aluno ou responsável), do Ministério Público ou Defensoria Pública, nas esferas estaduais e federal.

Neste cenário, surgiram pesquisas com o objetivo de escrutinar as decisões das Cortes de Justiça sobre determinado assunto ou política pública, com especial destaque para a saúde, seguida da educação.

Nesse contexto, este artigo pretende abordar um aspecto da judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul a partir da análise das decisões judiciais sobre o tema, no Tribunal de Justiça Estadual, no período de vinte anos.

A deficiência será abordada nesse trabalho na concepção da teoria chamada “modelo social da deficiência”, que relaciona a deficiência com as barreiras do ambiente e não com os atributos biológicos da pessoa (Maior, 2017). A teoria influenciou a mais recente legislação internacional e nacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (Madruga, 2021) e orientará as análises da pesquisa.

Segundo a legislação brasileira, o estudante com deficiência tem direito à acessibilidade e à inclusão escolar nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2008).

A presença de alunos com deficiência nas escolas mudou a organização dos espaços (Silva Filho; Kassar, 2019) e a inclusão escolar pressupõe a acessibilidade. Para Gonçalves, Nozu e Meletti (2021), a política em vigência, com o intuito de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante da educação especial nas escolas comuns, orienta os sistemas de ensino a prover, dentre outras medidas, a acessibilidade nas escolas. Segundo esses autores, a negação e a precarização do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência nas escolas brasileiras motivam a judicialização da Educação Especial.

Desta forma, o objetivo desse trabalho foi analisar as decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), proferidas em ações civis públicas, relacionadas ao direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas das redes municipais e estadual de ensino. Apenas decisões judiciais proferidas em ações coletivas, que repercutem para toda a sociedade, foram analisadas, pois decisões em ações individuais beneficiam apenas seus autores, em casos pontuais, e podem conter dados sensíveis ou sigilosos do indivíduo.

Como em outros trabalhos que analisaram decisões judiciais sobre direitos ou políticas públicas educacionais, esta pesquisa procura compreender a tendência do Judiciário estadual no que diz respeito a exigência de acessibilidade na escola pública. Shiroma, Campos e Garcia (2005) explicam que os documentos fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade. A análise dos acórdãos pode possibilitar a verificação de eventual aumento das demandas, o contexto social, a concentração de ações em determinado período e a tendência do resultado das decisões judiciais. Outra relevância deste estudo é que ele pode sugerir novas abordagens de investigação sobre o direito a educação das pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, cuja materialidade centrou-se em acórdãos disponibilizados no sítio eletrônico do TJMS, no período de 2001 a 2021.

O marco temporal foi estabelecido a partir de 2001 – quando entraram em vigor as leis federais n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000 e o decreto estadual n.º 10.015, de 2 de agosto de 2000, tratando sobre acessibilidade – até maio de 2021. A abrangência de um período aproximado de vinte anos possibilita a reflexão sobre o tempo entre a garantia do direito e a exigência de seu cumprimento pela sociedade.

O *corpus* do estudo é constituído por 17 decisões, oriundas de ações que tiveram recursos julgados, sendo que destas, 14 eram acórdãos e três eram decisões monocráticas, que são proferidas singularmente pelo desembargador relator. Todas foram pesquisadas no sítio eletrônico do TJMS, pelo procedimento de busca de jurisprudência.

Embora as ações judiciais fossem 14, três delas geraram mais de um recurso, e, por conseguinte, mais de uma decisão pelo órgão colegiado do Tribunal: uma decisão no recurso contra a liminar e uma decisão no recurso contra a sentença. Por esse motivo foram 17 decisões analisadas.

Para o embasamento teórico houve pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações. As bases de dados acessadas eletronicamente foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pes-

soal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os repositórios de duas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O tratamento dos dados deu-se mediante análise documental, conforme orientações de Cellard (2020), com exame preliminar e crítico dos documentos e verificação do contexto de sua produção.

Considerando a análise preliminar e o propósito desta investigação, foram elaborados três eixos temáticos: a) a causa de pedir; b) o pedido; e c) a fundamentação das decisões. A descrição e análise desses três eixos temáticos oportunizou a elucidação de perspectivas do TJMS relacionadas ao direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas.

Conceitualmente, neste capítulo, entende-se por:

- a) Ações civis públicas: espécie do gênero ações coletivas, que objetiva a proteção dos direitos e interesses transindividuais, difusos, coletivos e individuais homogêneos, que pode ter por objeto condenação em dinheiro ou o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer e geralmente é proposta pelo Ministério Público (Santos, 2012);
- b) Acórdão: é a decisão de um órgão colegiado de um Tribunal (Neves, 2018), ou seja, o conjunto dos votos vencedores dos desembargadores e “a concordância de várias pessoas sobre determinada questão” (Didier Jr., 2013, p. 567);
- c) Causa de pedir: é o fato, ou fatos, e o fundamento jurídico que decorrem desses fatos. Para Neves (2018), não se deve confundir fundamento jurídico, que compõe a causa de pedir, com fundamento legal, que é a indicação do artigo de lei;
- d) Decisão monocrática: julgamento do desembargador relator que não admite o recurso;
- e) Pedido: é a providência que se pede ao Poder Judiciário, a pretensão material e a consequência jurídica que se pretende ver implementada (Didier Jr., 2013);

- f) Recurso: trata-se de um pedido, redigido em peça própria, dentro de um processo judicial, que será encaminhado para apreciação de outros magistrados, os desembargadores, que atuam nos Tribunais;
- g) Recurso de apelação: recurso cabível contra a sentença (Brasil, 2016);
- h) Remessa necessária ou reexame necessário: não é um recurso, mas uma condição de eficácia de algumas sentenças proferidas contra a Fazenda Pública (Didier Jr., 2013), que devem ser enviadas para confirmação pelo Tribunal de Justiça (Brasil, 2016);
- i) Recurso de agravo de instrumento: cabível contra algumas decisões interlocutórias de juiz de primeiro grau, interposto de forma autônoma diretamente no Tribunal de Justiça (Neves, 2018);
- j) Recurso de agravo interno ou regimental: “recurso contra decisão monocrática proferida pelo relator” (Neves, 2018, p. 1686) que será apreciado pelo órgão colegiado.

Na Justiça Estadual de Mato Grosso do Sul todos os processos do período da pesquisa são digitais e os acórdãos disponibilizados na íntegra na internet. Os processos que originaram as decisões dizem respeito à tutela coletiva e não a direitos individuais, por essa razão não tramitam em segredo de justiça e podem ser consultados publicamente, o que afasta condicionantes éticas que poderiam restringir o tratamento dos dados, sua análise e divulgação.

A investigação em acórdãos do TJMS limitou a análise a assuntos afetos a escolas estaduais ou municipais, que oferecem educação básica nas etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nos termos do art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Não foram incluídas as instituições federais, pois essa investigação deslocaria a pesquisa para a Justiça Federal e o Tribunal Federal da Terceira Região, em que são decididas em última instância matérias de interesse da União nos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, aumentando, significativamente, o *corpus* de análise.

Na página eletrônica do TJMS, há acesso rápido para o portal e-saj. Ao clicar nele aparece a opção “consultas”. Seleciona-se na sequência “jurisprudência” e “consulta completa” (<https://esaj.tjms.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do>).

Os resultados da pesquisa aparecem em ordem cronológica decrescente, do mais recente ao mais antigo.

Na pesquisa elegemos o campo “ementa”, no qual foram digitados os “verbetes”. Ao digitar, no período da busca, os verbetes “ação civil pública” e “educação”, apareceram 219 acórdãos. Após leitura de cada uma das 219 ementas, foram selecionadas as de interesses para consultar seu inteiro teor e identificar as ações. Foram identificadas e selecionadas quatro decisões que abordavam adaptações nas escolas ou transporte escolar.

A busca foi refinada com o uso dos verbetes “educação” e “inclusiva”, quando aparecem dois acórdãos, um relativo a ação individual de professor de apoio para um aluno e outro para discutir com um município a substituição de profissionais de apoio pedagógico especializado por assistentes educacionais.

Os verbetes “educação” e “especial” geraram 68 acórdãos. Após leitura das ementas verificou-se que a maioria era de ações para tutelar interesses individuais, de um aluno, mesmo aquelas intituladas ações civis públicas. Apareceram ações sobre temas variados, nenhuma foi aproveitada para a pesquisa. Por sua vez, o descritor “inclusão escolar” forneceu 10 decisões, nenhuma relacionada ao tema desta investigação.

O termo “acessibilidade”, no campo “ementa”, resultou em 89 acórdãos do TJMS. Destes, 11 foram separados para a pesquisa. Os demais acórdãos diziam respeito a outros assuntos para tutela de interesses individuais, como, por exemplo, acessibilidade para candidatos em concursos públicos. Ações que visavam acesso a outros prédios públicos que não fossem escolas não foram consideradas.

Os verbetes “educação” e “deficiência” resultaram em 16 acórdãos, mas apenas um interessava à pesquisa e já fora identificado na busca com o termo “acessibilidade”. As demais ações diziam respeito a transporte escolar para crianças da zona rural e contratação de professor de apoio para “crianças com direito à educação especial”, termo utilizado nas decisões.

Com os termos “reforma” e “escola” e foram localizados 14 acórdãos, nenhum pertinente à pesquisa. Finalmente, digitou-se “ação civil pública” e “acessibilidade” e surgiram 26 decisões, das quais 10 eram relacionados à pesquisa. O Quadro 1 informa o levantamento das decisões no sítio do TJMS.

**Quadro 1** – Seleção das decisões no sítio eletrônico do TJMS

<b>Descritores combinados no campo “ementa”</b>	<b>Decisões localizadas</b>	<b>Decisões selecionadas</b>
Ação civil pública e educação	219	04
Educação e inclusão	2	0
Educação e especial	68	0
Inclusão escolar	10	0
Acessibilidade	89	11
Educação e deficiência	16	1
Reforma e escola	14	0
Ação civil pública e acessibilidade	26	10
Total	444	26

Fonte: Elaboração própria (2022).

Foram selecionados 26 acórdãos: um dizia respeito à instituição privada e não a escolas públicas; outro era referente a um processo em que esta autora atuou profissionalmente e, por questão ética, foi excluído do inventário; e, ainda, sete estavam repetidos e apareceram em mais de uma busca.

Restaram para análise 17 decisões, que diziam respeito à 14 ações. Os acórdãos relativos a recursos internos no Tribunal, que não alteraram o resultado do acórdão antecedente, foram excluídos do estudo.

Para confiabilidade dos achados foi feita uma última filtragem, com o uso do verbete “acessibilidade” no campo “pesquisa livre”, de modo a selecionar as decisões que em seu corpo contivessem essa palavra. Para restringir a pesquisa digitou-se no campo ementa a palavra “ação civil pública”.

A última pesquisa foi limitada apenas às ações civis públicas (campo ementa) que mencionassem no corpo da decisão (campo pesquisa livre) o termo “acessibilidade”. Surgiram 90 acórdãos, mas 13 já haviam sido selecionados nas buscas anteriores e os demais não abordavam o tema do estudo. A data da busca foi limitada a maio de 2021, desde então outras decisões podem ter surgido.

Podem existir outras decisões no período que pudessem ser pertinentes à análise, porém, optou-se por restringir a busca com as combinações de pala-

vras apresentadas no Quadro 1, com a preocupação de que a palavra “acessibilidade” estivesse no corpo das decisões. Apenas as decisões em que apareceu a palavra “acessibilidade” foram identificadas.

Além desse procedimento foi encaminhado um e-mail à biblioteca do TJMS para solicitar a mesma consulta e tentar eliminar eventual falha na pesquisa. Ao comparar os dados, não foram identificados outros acórdãos além dos pesquisados através de consulta aberta ao público no sítio eletrônico.

Muitas ações geram mais de uma ementa, conforme os recursos sucessivos são propostos. O trâmite dos processos nos tribunais brasileiros é muito complexo e acórdãos diversos podem dizer respeito a um mesmo processo, situação que foi verificada individualmente, através da identificação do número do processo de origem, informado compulsoriamente.

Algumas demandas versando sobre acessibilidade de pessoas com deficiência e inclusão escolar podem não ter chegado para apreciação do Tribunal de Justiça por recurso ou reexame necessário. A pesquisa não pretendeu esgotar as ações ou descobrir quantas foram propostas sobre o tema.

O *corpus* documental da pesquisa segue descrito nos Quadros 2 e 3. O agravo de instrumento recebe numeração autônoma enquanto o reexame necessário e o recurso de apelação recebem o mesmo número da ação originária.

## Quadro 2 – Acórdãos em recursos de agravos de instrumento

1) 0026575-89.2010.8.12.0000 referente a ação 0002641-15.2005.8.12.0021
2) 0025496-07.2012.8.12.0000, referente a ação 0800021-33.2011.8.12.0038
3) 1403887-75.2015.8.12.0000, referente a ação 0801462-23.2014.8.12.0045
4) 1405529-83.2015.8.12.0000 referente a ação 0800261-04.2015.8.12.0031
5) 1410509-39.2016.8.12.0000 referente a ação 0800388-32. 2016.8.12.0022
6) 2000174-20.2019.8.12.0900 referente a ação 0800738-89.2018.8.12.0041
7) 2000849-17.2018.8.12.0900 referente a ação 0900051-16.2018.8.12.0011
8) 2000545-65.2019.8.12.0000 referente a ação 0900019-05.2019.8.12.0034

Fonte: Elaboração própria (2022).

### Quadro 3 – Acórdãos e decisões monocráticas em recursos e reexames

<b>9)</b> Autos n.º 0002641-15.2005.8.12.0021 (relação com o n.º 1 do Quadro 2)
<b>10)</b> Autos n.º 0000633-89.2006.8.12.0034
<b>11)</b> Autos n.º 0800021-33.2011.8.12.0038 (relação com o n.º 2 do Quadro 2)
<b>12)</b> Autos n.º 0802097-04.2013.8.12.0024
<b>13)</b> Autos n.º 0801462-23.2014.8.12.0045 (relação com o n.º 3 do Quadro 2)
<b>14)</b> Autos n.º 0801461-38.2014.8.12.0045
<b>15)</b> Autos n.º 0800514-70.2015.8.12.0005
<b>16)</b> Autos n.º 0800738-89.2018.8.12.0041
<b>17)</b> Autos n.º 0900006-48.2020.8.12.0041

Fonte: Elaboração própria (2022).

O Conselho Nacional de Justiça padronizou a numeração processual, em todos os tribunais brasileiros, por meio da Resolução n.º 65, de 16 de dezembro de 2008. Um campo específico que indica o ano da distribuição do recurso, podendo ser facilmente identificado na sequência numérica. Dessa forma, o número do processo mostra o Tribunal onde ele tramita, o tipo do recurso e o ano em que foi distribuído, ou seja, que chegou para julgamento. Ao confrontar a data da decisão com o número do recurso se percebe o tempo decorrido até o julgamento do processo.

## Resultados Apurados

Todas as decisões judiciais foram proferidas em ações coletivas de iniciativa do Ministério Público Estadual que se limitaram a debater a dimensão espacial da acessibilidade, para exigir reforma das instalações físicas da escola ou transporte escolar, para atender a estudantes com deficiência. Em todas as ações os réus eram algum município, o Estado de Mato Grosso do Sul ou ambos, em litisconsórcio passivo.

Dentre os principais resultados da pesquisa, nas 17 decisões, oriundas de 14 processos, destacam-se: das ações, cinco foram propostas apenas em desfavor do Município, cinco apenas em desfavor do Estado e quatro em desfavor do Estado e do Município; todas as ações foram propostas em cidades do interior do Estado de Mato Grosso do Sul; das 17 decisões, 15 foram colegiadas e duas monocráticas.

Nenhuma ação foi proposta na capital do Estado, o que pode indicar que eventuais problemas de acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas daquela cidade foram solucionados de forma espontânea pelo poder público ou, mesmo que algum inquérito civil tenha sido porventura instaurado, de modo que não foi necessária a judicialização.

A causa de pedir das ações foi a omissão do Poder Público Municipal ou Estadual em observar a acessibilidade nas escolas, circunscrita à inadequação arquitetônica dos prédios e ao transporte público escolar para pessoas com deficiência. Há descrição de falhas na infraestrutura dos prédios ou falta de adaptação no transporte, o que configuraria suposta omissão diante do ordenamento jurídico brasileiro.

Essa causa de pedir evidencia que as ações civis públicas abordam a deficiência a partir do paradigma do modelo social, que destaca as barreiras ambientais como os principais fatores para a exclusão da pessoa com deficiência, e não as diversidades funcionais decorrentes da condição provocada pela deficiência (Lopez, 2018).

Nas ações, todas precedidas de inquérito civil, foram feitos pedidos específicos, com descrição das providências pretendidas. Os pedidos foram para realização imediata de reformas e adaptações nos espaços físicos das escolas da rede pública; apresentação de projeto de reforma da estrutura física, com prazo de execução das obras; disponibilização de transporte escolar; construção de vaga no estacionamento da escola para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. Apenas o aspecto arquitetônico dos edifícios escolares ou a falta de transporte adaptado foram discutidos, embora a concepção de acessibilidade deva superar a ideia de adequações arquitetônicas (Silva Filho; Kassar, 2019).

Muitos pedidos e decisões utilizam o termo “pessoas portadoras de deficiência”, que ainda consta destes textos legais, e também “pessoas com necessidades especiais”. O uso correto do termo pessoas com deficiência em vez de “pessoas portadoras de deficiência” ou “com necessidades especiais”, “contribui para afastar estigmas, atitudes discriminatórias, informações incompletas ou incorretas, reforça a autoestima daqueles que sempre foram excluídos, inclusive no uso correto da linguagem” (Madrugá, 2021, p. 24). A forma de nominar as pessoas com deficiência tem relevância, pois o reconhecimento de seus direitos depende da conceituação da deficiência (Dantas, 2016) e da escolha do vocábulo mais adequado para situá-la como produção social (Piccolo, 2015).

Além da Constituição Federal foram mencionadas a Lei da Ação Civil Pública, as Leis n.º 10.098/2000 e n.º 10.172/2001 e Decreto n.º 5.296/2004, que regulamentam expressamente o direito à acessibilidade no Brasil. As ações propostas após a vigência da Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) indicam seu art. 53 como causa de pedir: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015).

A fundamentação das decisões foi o direito à acessibilidade expresso nos diplomas legais, que propõe a eliminação de barreiras, para garantir a participação plena das pessoas com deficiência na escola. Portanto, assim como a causa de pedir, as decisões estão demarcadas pelo modelo social da deficiência, para o qual “os ambientes não adaptados dificultam o acesso e a permanência da pessoa nos grupos sociais e têm forte influência no processo de aprendizagem” (Nepomuceno, 2019, p. 44).

As circunstâncias descritas nas escolas e no transporte escolar, a partir da leitura das decisões separadas para este estudo, demonstram que ainda existem “contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (Diniz, 2007, p. 8).

Ao se eleger os verbetes da pesquisa, para elaborar o *corpus*, percebeu-se que não há uma padronização satisfatória de termos para os assuntos “educação” e “acessibilidade”. Essa última palavra aparece nas ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, mas não em ações em que se pede professor de apoio, adaptação de currículo escolar ou outra modalidade de acessibilidade.

Se a ação judicial reivindica educação especial ou inclusão escolar, estes verbetes, assim como a palavra acessibilidade, deveriam aparecer. Poderiam ser evitadas variações nos descritores principais de busca, com estipulação de termos como “direito à educação” em vez de “educacional”. A padronização de palavras-chave para elaboração das ementas facilitaria a pesquisa e possibilitaria uma melhor análise estatística pelo próprio Poder Judiciário.

Nos processos, atuaram profissionais da área jurídica: promotores, defensores públicos, procuradores do Estado e do Município, juízes e desembargadores. Entrementes, não houve consulta a pessoas com experiência ou conhecimento sobre questões pedagógicas, inclusão escolar ou educação especial, que poderiam subsidiar as decisões judiciais com evidências técnicas.

## Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar as decisões proferidas pelo TJMS em ações civis públicas para obrigar os municípios e o Estado de Mato Grosso do Sul a garantirem acessibilidade a alunos com deficiência na rede pública de ensino regular, no período de janeiro de 2001, marco inicial a vigência das leis federais sobre acessibilidade no país, a maio de 2021.

Considerando o levantamento de 17 decisões junto ao TJMS, que se originaram de 14 ações, a discussão da inclusão escolar e da falta de acessibilidade pela via judicial demonstra possível falha na implementação das políticas públicas a elas relacionadas, ao menos na rede pública de ensino regular de Mato Grosso do Sul, durante o período investigado.

Passados mais de 20 anos da vigência de leis específicas sobre o tema, a acessibilidade arquitetônica não está plenamente consolidada em muitas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul.

A efetividade da judicialização desses direitos, por outro lado, é tema controvertido. Embora quase todas as ações tenham sido julgadas procedentes, o lapso temporal até a decisão definitiva foi superior a três anos.

Além disso, não houve ação judicial que provocasse a análise de outras dimensões da acessibilidade, como a qualidade do ensino, as propostas pedagógicas acessíveis e inclusivas e outras formas de acessibilidade e de eliminações de barreiras, que não são apenas as físicas. Nos processos pesquisados o debate se limitou ao aspecto arquitetônico e ao transporte escolar.

As decisões judiciais não podem ficar aquém ou ir além do que foi especificado no pedido inicial, devem ser decididas nos limites da provocação das partes. O Poder Judiciário Estadual silenciou sobre as outras dimensões da acessibilidade porque não foram objeto do pedido nas ações propostas.

A inclusão escolar vai além das adaptações arquitetônicas e preocupa que o Judiciário somente tenha sido provocado, nas decisões identificadas, para tratar sobre transporte escolar e a dimensão espacial da acessibilidade.

Além disso, em várias das 17 decisões examinadas, originadas de 14 ações, foram utilizados vocábulos equivocados ou desatualizados, como “portadores de deficiência” e “portadores de necessidades especiais”.

As decisões identificadas geram um repertório jurisprudencial para orientar futuras sentenças, em razão do “sistema de precedentes” de nosso ordenamento jurídico, no qual juízes e tribunais fundamentam suas decisões mencionando outras, previamente proferidas, sobre o mesmo tema, e relacionam seu posicionamento jurídico aos de outros órgãos do Poder Judiciário, em casos semelhantes.

A propositura de ações judiciais para obrigar o Poder Público a promover a acessibilidade escolar pode ser relevante. No entanto, a existência de uma decisão judicial não é uma solução definitiva: se não for cumprida voluntariamente, terá início um outro processo, o de cumprimento da sentença. Diante da morosidade judicial e da urgência dos temas tratados, poderiam ser buscados meios extrajudiciais de composição desses conflitos entre os autores da ação e os poderes públicos, para colocar em prática os novos paradigmas da inclusão.

Quaisquer que sejam as medidas, é preciso considerar que a eliminação das diversas barreiras na sociedade é uma imposição decorrente da compreensão da deficiência a partir do modelo social, que enfatiza que o Estado e a comunidade têm a obrigação de promover a inclusão.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Novo Código de Processo Civil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097>. Acesso em: 06 nov. 2024.

DANTAS, L. E. R. **Políticas Públicas e Direito: A inclusão da pessoa com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2016.

DIDIER JUNIOR, F. **Curso de direito processual civil: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento**. 10. ed. Salvador: JusPODIVM, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GONÇALVES, T. S. G. L.; NOZU, W. C. S.; MELETTI, S. M. F. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, Belo Horizonte, ano 6, número especial, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://rbeducaacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2021/03/ESTUDANTES-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-E-O-DIREITO-A-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LOPEZ, G. **Direito educacional e o processo de inclusão: normas e diálogos para entender a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MAIOR, I. Movimento Político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

NEPOMUCENO, M. F. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social**. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NEVES, D. A. A. **Manual de direito processual civil**. 10. ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

ROCHA, A. C. S. **A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SANTOS, E. R. dos. **O microsistema de tutela coletiva: parcerização trabalhista**. São Paulo: LTr, 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SILVA FILHO, D. M.; KASSAR, M. C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 23. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

## 6. Judicialização do Direito à Educação da Pessoa com Deficiência no TJMS: contribuições do PPGFDH/UFGD

Ana Cláudia dos Santos Rocha

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.6

### Introdução

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGFDH/UFGD), têm três linhas de pesquisa, a saber: Fronteiras, Desenvolvimento e Integração Regional; Direitos Humanos, Estado e Fronteiras; e Identidades, Diversidades e Direitos Socioambientais.

Desde 2017, o Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu tem orientado, no PPGFDH/UFGD, pesquisas cujo objeto é o direito à educação. O direito à educação, por ser classificado como um direito humano e fundamental, social, público e subjetivo, conforme preceituado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e nos artigos 6º, 205 e 208, § 1º, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), pode ser exigido pela via judicial quando não efetivado pelas instâncias competentes.

O modelo constitucional brasileiro prevê a possibilidade de discutir na esfera judicial o descumprimento de direitos fundamentais sociais, como é o caso do direito à educação. Resulta, assim, na discussão pelo Poder Judiciário de temas antes adstrito aos Poderes Executivo e Legislativo (Rocha, 2019).

De modo particular, Agrelos, Carvalho e Nozu (2021), apontam que “ainda que a legislação garanta o direito à educação da pessoa com deficiência, em muitos casos a efetivação deste direito não tem ocorrido de forma automática pelo Estado, senso necessária a intervenção judicial para sua concretização” (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 226). Complementam Carvalho e Nozu (2022), que “as normas brasileiras, orientadas pelo modelo social da deficiência, convergem para a garantia de inclusão escolar, mas as políticas públicas relacionadas a este direito não são implementadas, ao menos a contento, o que acarreta a judicialização” (Carvalho; Nozu, 2022, p. 197).

Nessa perspectiva, o presente capítulo objetiva mapear e analisar as produções científicas sobre a judicialização do direito à educação de pessoas com deficiência no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), produzidas no âmbito do PPGFDH/UFGD.

A importância de pesquisar o instituto da judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul decorre dos reflexos das decisões sobre o tema nas esferas política, social e educacional.

Neste sentido, a análise da produção do PPGFDH/UFGD permite mensurar a consistência e efetividade do direito à educação especial decorrente da judicialização no TJMS, bem como identificar se há um padrão decisório, a classificação dos direitos mais pleiteados, os sujeitos, as instituições, os instrumentos processuais e os resultados decorrentes da apreciação judicial do tema.

## **Método**

Com o escopo de mapear e analisar a produção científica do PPGFDH/UFGD sobre a judicialização do direito à educação de pessoas com deficiência no TJMS, procedeu-se com uma pesquisa bibliográfica, de tipologia exploratória.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo estudo analítico do tema a partir do que já foi pesquisado e produzido por outros autores, ou seja, as produções científicas, tais como artigos, dissertações, teses, livros etc.

Para tanto, foram definidas como base de dados: o repositório institucional do PPGFDH/UFGD, nas abas Dissertações Defendidas e Publicações; e o Currículo Lattes do Prof. Dr. Washington César Shoiti Nozu, de modo a

identificar pesquisas e orientações/supervisões relacionadas ao tema investigado no PPGFDH/UFGD.

Quanto aos descritores de busca, foram eleitos dois eixos para combinações: no primeiro eixo, os termos “judicialização”, “judiciário”, “poder judiciário”, “tribunal” e “decisões”; no segundo eixo, “direito à educação da pessoa com deficiência”, “inclusão escolar” ou “educação especial”.

Os dados foram sistematizados e agrupados em duas seções: a) Caracterização geral das produções identificadas; e b) O que dizem as pesquisas do PPGFDH/UFGD sobre a judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência no TJMS?

## **Caracterização Geral das Produções Identificadas**

Inicialmente, elencam-se as produções do PPGFDH/UFGD sobre a judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência no TJMS, em ordem cronológica:

- a dissertação de mestrado de João Paulo Coimbra Neto (2019), intitulada Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do macroprojeto “Análise do Discurso da Educação Especial: sujeitos, saberes e poderes”;
- a dissertação de mestrado de Cristiane da Costa Carvalho (2022), intitulada Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e coorientação da Profa. Dra. Ana Cláudia dos Santos Rocha. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do macroprojeto “Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”;
- e o relatório de estágio pós-doutoral de Ana Cláudia dos Santos Rocha (2024), com o tema A judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência: uma análise das decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, sob supervisão do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do macroprojeto “Polí-

ticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”.

Saliente-se que as três investigações inventariadas estavam vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da UFGD, criado em 2006, pela professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, e atualmente liderado pela Profa. Dra. Aline Maira da Silva e Prof. Dr. Washington César Shoiti Nozu,

A dissertação de Coimbra Neto (2019) constituiu-se em uma pesquisa documental, cujo método de análise adotado foi a arqueogenealogia de Michel Foucault, a partir do qual procedeu-se com a análise de discurso, pautada em dois eixos – os sujeitos e as formas da Educação Especial – para problematizar as 20 ações individuais ajuizadas no TJMS, entre os anos de 2010 a 2018.

A dissertação de Carvalho (2022), em continuidade ao mapeamento da judicialização da educação especial no TJMS, iniciada por Coimbra Neto (2019), fez o levantamento e análise das ações coletivas, elegendo 17 decisões proferidas em ações civis públicas (ACP) pelo TJMS, entre os anos de 2001 a 2021, que versavam sobre o direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas das redes municipais e estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Tratou-se de pesquisa qualitativa, do tipo documental, pautada no referencial teórico do modelo social da deficiência.

O relatório de estágio pós-doutoral de Rocha (2024), partindo das evidências de Coimbra Neto (2019) e de Carvalho (2022), analisou as ações individuais e as ações coletivas, interpostas no estado de Mato Grosso do Sul e que chegaram à esfera recursal no TJMS, entre setembro de 2008 a junho de 2024. Tratou-se de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, cujas 56 decisões selecionadas do TJMS foram analisadas com base em dois elementos articulados: atores e instituições, a partir do referencial teórico da Sociologia da Ação Pública (Lascoumes; Galès, 2012).

Todas as produções tiveram como objeto o direito à educação da pessoa com deficiência, sob a ótica da efetividade desse direito no âmbito do TJMS e possibilitaram o mapeamento de: quais direitos têm sido pleiteados; quem são os autores das demandas; qual a caracterização dos sujeitos do direito; quais os instrumentos processuais e probatórios; e os resultados das discussões judiciais do tema.

Tais pesquisas possibilitam avançar nas discussões da educação especial, ao inventariar e analisar os dados processuais sobre o tema, sendo salutar os resultados apresentados, tanto para o Poder Judiciário, quanto para gestores educacionais. Ainda, podem contribuir para as análises das políticas públicas existentes, seus avanços/retrocessos, efetividade/eficácia/eficiência, os impactos/resultados dos processos judiciais nos sistemas de ensino entre outros fatores.

## **O que dizem as pesquisas do PPGFDH/UFGD sobre a judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência no TJMS?**

Ao analisar as dissertações de Coimbra Neto (2019) e de Carvalho (2022) e o relatório de estágio pós-doutoral de Rocha (2024), constatou-se, inicialmente, a interposição em maior número de ações individuais, uma ativa atuação do Ministério Público Estadual (MPE) e da Defensoria Pública do Estado (DPE), e a prevalência do laudo médico como instrumento probatório formador do convencimento dos julgadores.

Em síntese, a dissertação de Coimbra Neto (2019) indica que das 20 decisões proferidas entre 2010 a 2018, decorrentes de pedidos individuais, 13 versavam sobre professor de apoio; três sobre professor intérprete; duas sobre psicopedagogo, uma sobre vaga em escola especial; e uma sobre progressão escolar.

Coimbra Neto (2019) salienta a hegemonia do saber médico como “principal responsável por determinar, por meio de laudo clínico, se o sujeito é ou não público-alvo da Educação Especial” (Coimbra Neto, 2019, p. 116), o que tem criado um rol alternativo de sujeitos, ao considerar aqueles que não se caracterizam como público da educação especial nos termos da lei.

Todas as 20 decisões analisadas pautaram-se no laudo médico para definir se o sujeito era público da Educação Especial, sendo que: em uma ação o laudo médico foi considerado em conjunto com o laudo psicopedagógico; uma em conjunto com o laudo pedagógico; quatro com o laudo psicológico; e um com o laudo psicossocial (Coimbra Neto, 2019).

Constata-se da análise das decisões que, em virtude do laudo médico que indica um CID (Classificação Internacional de Doenças), os pedidos têm sido atendidos, ainda que o sujeito não seja público da educação especial. A título

ilustrativo pode-se mencionar a concessão de professor de apoio para discentes com distúrbios da atividade e da atenção; transtorno específico da habilidade em aritmética; transtornos hipercinéticos; dislexia e alexia; distúrbios da atividade e da atenção; distúrbio desafiador e de oposição, entre outros. Ainda, a progressão escolar em decorrência de laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Ansiedade (Coimbra Neto, 2019).

Sobre a propositura das ações individuais, Coimbra Neto (2019) informa que uma ação foi proposta por advogado, oito pelo MPE e onze pela DPE. Percebe-se a prevalência da atuação das instituições classificadas na CF/88 como essenciais à Justiça (artigos 127 a 135), que possuem características próprias e são independentes dos tribunais.

A Defensoria Pública, conforme preceituado pelo artigo 134 da CF/88 é uma instituição Pública, que, dentre suas funções, incumbe prestar assistência jurídica de forma integral e gratuita àqueles que não tem condições financeiras de arcar com esse serviço, podendo atuar em qualquer tipo de ação judicial e na esfera extrajudicial.

O Ministério Público, como dispõe o artigo 129 da CF/88, é uma instituição pública autônoma que, dentre suas funções, é responsável pelo controle externo da atividade política, a tutela dos direitos sociais, dos individuais indisponíveis, dos interesses difusos e coletivos.

O fato de 19 das 20 ações analisadas ter sido promovida pelas instituições públicas, DPE e MPE, ensejam ao menos duas considerações: a) a relevância do direito tutelado na organização do Estado Democrático de Direito, pelo fato do direito à educação ser um direito fundamental, social, público e subjetivo, tais instituições tem legitimidade ativa para ingressar em juízo na tutela desse público vulnerável e hipossuficiente; b) as condições socioeconômicas das pessoas com deficiência poderia ensejar o não acesso à justiça caso não existissem essas instituições.

Percebe-se a importância e o papel desempenhado pelo MPE e pela DPE, para a efetividade do direito social à educação das pessoas com deficiência, que tem atuado não apenas para garantir o acesso, mas também a permanência do público da educação especial no ensino regular e as condições para que a oferta seja de qualidade.

Já a dissertação de Carvalho (2022) aponta que das 17 decisões decorrentes de ACP, proferidas entre janeiro de 2001 a maio de 2021, todas foram interpostas pelo MPE, das quais: cinco foram propostas em desfavor do município; cinco em desfavor do estado; e quatro em desfavor do município e do estado. Ainda, todas as ações foram propostas em cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Como constatado na pesquisa de Coimbra Neto (2019), o MPE têm desempenhado um papel primordial na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, tal função tem respaldo constitucional (artigo 127) e infraconstitucional, Lei Federal n.º 7.347/1985 (Lei da ACP); na Lei Federal n.º 8.625/1993 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público); na Lei Complementar n.º 75/1993 (Ministério Público da União); e na Lei Federal n.º 7.853/1989.

Neste sentido, Mazzili (2011) discorre que o Promotor de Justiça, acerca dos direitos das pessoas com deficiência, deve “zelar para que os Poderes Públicos e os serviços de relevância pública observem os direitos e princípios constitucionais de proteção às pessoas com deficiência” (Mazzili, 2011, p. 684). No caso em estudo, percebe-se que o MPE/MS tem desempenhado um papel essencial à efetividade do direito à educação das pessoas com deficiência.

Quanto aos pedidos, Carvalho (2022) informa que seis ações versavam sobre imediata reforma ou adaptação de espaços físicos da escola; cinco sobre projeto de reforma da estrutura física; duas sobre disponibilização de transporte escolar; e uma sobre construção de vaga no estacionamento da escola para pessoa com deficiência. Assim, constatou que “a acessibilidade discutida nas ações judiciais sobre direito à educação das pessoas com deficiência é principalmente a arquitetônica” (Carvalho, 2022, p. 99)

Outro aspecto interessante apontado pela pesquisadora é que a teoria da reserva do possível, nas ações coletivas analisadas, não foi acolhida pelo TJMS, tal posicionamento do tribunal demonstra a opção institucional, já validada pelo STF (Supremo Tribunal Federal) e pela corrente majoritária (Carvalho, 2022).

Ao interpretar o direito à educação da pessoa com deficiência como um direito fundamental, ele integra o conceito de mínimo existencial, sendo seu descumprimento parcial ou total, compreendido como ofensa à dignidade humana. Portanto, negar o acesso ao ensino regular ou não ofertar as condições

necessárias à acessibilidade, permanência, recursos necessários à inclusão e à qualidade do ensino, com base na ausência de recurso financeiro do ente público responsável, além de não ser argumento que se caiba invocar na esfera da defesa judicial, pode resultar em responsabilização e configuração de improbidade administrativa (Dutra, 2017; Ramos, 2017).

Na última pesquisa analisada, Rocha (2024) destaca que das 56 decisões proferidas pelo TJMS, no período compreendido entre setembro de 2008 a junho de 2024: 57% das ações foram individuais e 43% coletivas; 12% das ações foram propostas por advogado, 40% pela DPE e 48% pelo MPE; 12% das ações foram propostas contra a rede municipal de educação, 83% contra a rede estadual de ensino e 5% contra a rede particular; 67,2% dos pedidos referiam-se sobre profissional de apoio, 14,5% sobre adequação arquitetônica, 5,4% sobre vaga/matricula, 1,8% sobre reforço escolar, 1,8% sobre atendimento educacional especializado, 5,4% sobre intérprete de libras, 3,9% sobre adaptação de livro didático/pedagógico; e 78,5% das decisões se pautaram em laudo médico e 21,5% em prova pericial (parecer pedagógico, relatório de professor/diretor, estudo técnico, etc.).

No que se refere à caracterização do titular do direito, extrai-se dos processos que há a indicação de mais de uma deficiência para o mesmo titular, identificando que: três ações indicavam apenas a expressão “portador de deficiência”; três ações indicavam deficiência visual; 11 ações indicavam o transtorno do espectro do autismo (TEA); três, acuidade auditiva/surdez; 14 ações indicavam “retardo mental” (leve, moderado, severo), deficiência mental ou deficiência cognitiva; três indicavam transtorno opositor desafiador (TOD); sete indicavam deficiência física; nove, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); duas indicavam transtorno da linguagem/fala; uma indicava transtorno global do desenvolvimento; uma indicava dislexia; nove indicavam síndrome de Down; e um indicava transtorno afetivo bipolar (Rocha, 2024).

Dos dados coletados e analisados nas pesquisas de Coimbra Neto (2019), Carvalho (2022) e Rocha (2024), três pontos merecem reflexão: (i.) a prevalência de ações individuais em relação às ações coletivas; (ii.) o papel institucional e a importância da atuação do MPE e da DPE na tutela do direito à educação da pessoa com deficiência e (iii.) a prevalência do laudo médico para a formação da convicção do juízo e seus reflexos na caracterização do público da educação especial.

A prevalência das ações individuais, inquestionavelmente resulta em atendimento das necessidades de um sujeito, entretanto, não resulta na efetividade da política pública de educação especial como um todo. Por seu turno, as ações coletivas, por seus efeitos *erga omnes* se estende a toda coletividade.

A ações individuais têm sua importância, não se olvida negar isso no presente estudo, sabe-se que além de atender a demanda específica de um sujeito de direito, pode resultar em precedente. Entretanto, a reflexão que se propõe é: por que não se utilizar de ações coletivas que trariam o impacto mais abrangente à política como um todo?

A segunda reflexão que se propõe refere-se à importância da atuação do MPE e da DPE na efetividade das políticas públicas atinentes à educação especial. Os dados quantitativos levantados nas pesquisas de Coimbra Neto (2019), Carvalho (2022) e Rocha (2024) corroboram que tais instituições públicas, no estado de Mato Grosso do Sul, têm desempenhado papel essencial na garantia desse direito.

Por serem legitimados para demandar tanto na defesa dos direitos individuais quanto coletivos das pessoas com deficiência, MPE e DPE têm conseguido garantir efetividade à educação especial e inclusão escolar da pessoa com deficiência. Entretanto, os dados quantitativos resultantes das pesquisas demonstram ainda a prevalência da postura demandista dessas instituições. Sugere-se assim uma reflexão sobre a necessidade de que DPE, MPE e até mesmo o TJMS tenha Grupo/Núcleo voltado as questões educacionais, dentre essas a educação especial.

A existência desses grupos/núcleos possibilitaria um olhar mais pedagógico às questões atendendo o modelo social da deficiência, em detrimento a prevalência do saber médico prevalecente e, ainda, ensejaria meios extrajudiciais para garantir a efetividade da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por derradeiro, a prevalência dos laudos médicos em detrimento de outros saberes importantes para caracterização do público da educação especial, dentre eles o saber pedagógico, tem impactado na execução da política.

Conforme apontado por Coimbra Neto (2019) e por Rocha (2024), a adoção, com exclusividade ou com prevalência do CID constante no laudo médico para concessão ou não do benefício pleiteado, tem resultado em atendimento

diverso ao disposto na lei, resultando em discrepância entre a política pública e a decisão judicial.

Assim, por exemplo, quando o TJMS determina a contratação de profissional/professor de apoio a alunos com TDAH, TOD e outros transtornos não inseridos na legislação como público da educação especial, isso impacta na execução da política pública, pois recursos financeiros são destinados àqueles que não se caracterizam como sujeitos de direito de tais políticas. Ainda assim, defende-se que outros serviços sejam construídos para o atendimento às importantes demandas dos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem no processo de escolarização.

As escolas públicas com estudantes público da educação especial matriculados podem receber recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ainda, há previsão do cômputo em dobro para efeitos de cálculo de distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando tiver matrícula no atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, no contraturno escolar.

Ao determinar o atendimento educacional especializado ou a contratação de profissional/professor de apoio para alunos não contemplados pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), o Poder Judiciário interfere no gerenciamento dos recursos financeiros destinados a esse público, pode assim resultar em gastos com pessoas que não integram o rol do público da educação especial em detrimento dos direitos desses.

Assim, é necessário refletir sobre quais são os impactos para execução da PNEEPEI das decisões judiciais que concedem direitos preceituados pelo ordenamento jurídico para as pessoas com deficiência no ambiente escolar a pessoas que não integram esse rol. Como isso tem impactado no orçamento, na gestão escolar e até mesmo nas dinâmicas em sala de aula comum.

## **Considerações Finais**

As pesquisas de Coimbra Neto (2019), Carvalho (2022) e Rocha (2024), orientadas/supervisionadas pelo professor Dr. Washington César Shoiti Nozu,

no PPGFDH/UFGD, têm contribuído para a compreensão do fenômeno da judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência no TJMS, definindo o perfil de litigância do tema em Mato Grosso do Sul.

O mapeamento das decisões proferidas pelo TJMS pode contribuir para subsidiar a adoção das políticas públicas mais eficazes do direito à educação especial no estado, não interessa, portanto, só ao Poder Judiciário e a uniformização das decisões, mas aos gestores educacionais e a toda sociedade, pois permite identificar as demandas judicializadas, os principais temas dos litígios, as normas legais atinentes a cada assunto, as espécies de ações (individuais ou coletivas), a categorização dos sujeitos, as instituições e os atores envolvidos.

Os dados analisados nas pesquisas poderão servir de parâmetros para gestores educacionais identificar com maior precisão o que estão cumprindo ou não das políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, quais as fragilidades da gestão, ou seja, quais direitos são mais pleiteados, pode-se assim, desenvolver estratégias para diminuir a judicialização.

Neste sentido, se na pesquisa de Carvalho (2022) identifica-se, por exemplo, que a acessibilidade arquitetônica e adequação de prédios e espaços escolares, tem sido a principal causa das demandas coletivas em face das redes municipais e estaduais, já é possível aos gestores montarem um plano de trabalho para mapear se os prédios escolares estão dentro das normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, o que falta, quanto custaria a adequação, quais recursos financeiros existem etc.

Por seu turno, das pesquisas de Coimbra Neto (2019) e de Rocha (2024), de forma ilustrativa, pode-se indicar que das demandas individuais há uma predominância por pedidos por profissional/professor de apoio. Possibilita-se, assim, que os gestores se antecipem à eventuais judicialização, sendo recomendável que façam um levantamento nas escolas da rede de quantos alunos público da educação especial estão matriculados, quais as condições, quais as demandas (profissional de apoio, professor de apoio, atendimento educacional especializado, intérprete de libras etc.).

Os dados podem servir para que as celeumas relacionadas ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no âmbito escolar sejam resolvidas por medidas direcionadas à solução administrativa e outros métodos alternativos de solução de conflitos que não a judicialização.

Assim, o sistema educativo e as instituições responsáveis pela proteção dos direitos da pessoa com deficiência podem articular e buscar soluções, desta forma diretores, coordenadores, supervisores, professores, MPE, DPE, Poder Judiciário podem/devem, em conjunto buscar soluções e caminhos para garantir o acesso e a permanência dos estudantes público da educação especial nas escolas regulares de educação básica sul-mato-grossenses.

## Referências

AGRELOS, C. S. T.; CARVALHO, C. C.; NOZU, W. C. S. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. *In*: NOZU, W. C. S.; PREUSSLER, G. S. (orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 5-240.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

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

CARVALHO, C. C.; NOZU, W. C. S. Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência. *In*: SILVA, A. M.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 9-266.

CARVALHO, C. C. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

COIMBRA NETO, J. P. **Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DUTRA, L. **Direito constitucional essencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

LASCOUMES, P.; GALÈS, P. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução: George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

MAZZILLI, H. N. **A Defesa dos Interesses difusos em Juízo**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

ROCHA, A. C. S. **A Efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial.** 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

ROCHA, A. C. S. **A judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência: uma análise das decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.** 2024. Relatório de Estágio (Pós-Doutorado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. “arquivo doc”.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# **7. Configurações dos Serviços de Apoio na Classe Comum nas Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul**

Camila da Silva Teixeira Agrelos

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.7

## **Introdução**

As políticas educacionais federais têm privilegiado o atendimento educacional especializado (AEE) no espaço da sala de recursos multifuncionais (SRM) como suporte à inclusão escolar dos alunos público da educação especial (PEE). Entretanto, este tipo de serviço extraclasse tem se mostrado insuficiente para o atendimento à diversidade de condições específicas desse alunado, revelando a necessidade de se prover sistemas de apoio em salas de aula comuns, que, por não serem foco da política nacional de educação especial, têm se configurado de diferentes formas nas redes de ensino, como: professores de apoio, profissionais de apoio, estagiários, monitores/cuidadores etc.

A ausência de regulamentação federal deixa espaço para interpretações diversificadas da atuação desses serviços e para multiplicidade de perfis de profissionais neles atuantes, que, por sua vez, podem dar margem para precarização do trabalho docente e para o barateamento e a simplificação desse tipo de serviço especializado (Martins, 2011). Neste contexto, essa pesquisa teve como objetivo analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala

de aula comum na região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino.

## **Caminhos Metodológicos**

Quanto ao recorte geográfico, a pesquisa concentrou-se na região administrativa de Mato Grosso do Sul (MS) denominada Grande Dourados, localizada no sul do estado, na faixa de fronteira com o Paraguai, que compreende os seguintes municípios: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina (Mato Grosso do Sul, 2015).

Destes 11 municípios, 10 são considerados de pequeno porte, decorrente do baixo número de habitantes (Brasil, 2004), de modo que a maioria das redes de ensino municipais dispõe de poucas escolas. Em todos os municípios desse *locus* regional, há sistemática de apoio em sala de aula comum, sendo que, em alguns desses, este é o único serviço especializado disponível.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa teve abordagem qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2020, com 12 representantes indicados pelos gestores das secretarias e gerências de ensino municipais.

Para não comprometer o anonimato dos participantes, as redes municipais serão aqui denominadas numericamente por extenso, aleatoriamente, como municípios: Um, Dois, Três, Quatro, Cinco, Seis, Sete, Oito, Nove, Dez e Onze. Para facilitar a leitura e indicação dos entrevistados, estes serão identificados a partir da indicação dos municípios: Um = G1; Dois = G2; Três = G3; Quatro = G4; Cinco = G5; Seis = G6; Sete = G7; Oito = G8; Nove = G9; Dez = G10 e; em Onze, como são duas entrevistadas = G11A e G11B.

Os dados referentes à sistemática de serviço de apoio em sala de aula comum, nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, foram agrupados e analisados por meio de dois eixos temáticos, a saber: 1) perfil profissional e público-eleito para o serviço, e; 2) atribuições conferidas. Para problematização dos dados e análise das políticas educacionais, ancorou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Stephen Ball, Richard Bowe e seus colaboradores.

Para a ACP, as políticas educacionais sofrem processos criativos de tradução e interpretação dos agentes, para sua adequação ao contexto local. Neste processo, rompe-se com a ideia verticalizada de implementação, assim como com posições maniqueístas de certo e errado, enquanto se atenta aos processos criativos de interpretação e tradução política, atentando-se para os elementos diferenciais nas diversas dimensões contextuais (contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos) (Ball, Maguire; Braun, 2016).

## **Sistemática de Serviços de Apoio em Sala de Aula Comum na Região da Grande Dourados**

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as diversas configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, a partir das falas dos gestores entrevistados. A apresentação e a análise dos dados foram separadas conforme os eixos estabelecidos.

### *1. Perfil profissional e público-eleito para o serviço*

Nos municípios estudados, foram identificados os seguintes agentes atuando no apoio em sala de aula comum: professores, estagiários, monitores, profissionais de apoio escolar, Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI) e Auxiliares de Ensino. Para facilitar a apresentação dos dados, agruparemos da seguinte forma: primeiro, os municípios que trabalham com professores; segundo, os que trabalham com estagiários; terceiro, os municípios que trabalham com monitores e profissionais de apoio escolar, e; quarto, os municípios que trabalham com profissionais originários da educação infantil.

Como será possível perceber, nos municípios da região da Grande Dourados em que este suporte era prestado por mais de um personagem, geralmente, era o perfil do educando que definia quem iria lhe prestar apoio. Com exceção de Um, Sete e Oito, os demais municípios ofertavam serviço de apoio por meio de professores, dentro da sala de aula comum. O Quadro 1 apresenta de forma sintetizada o perfil, o vínculo empregatício desses professores e o público-eleito para o serviço.

**Quadro 1** – Perfil, vínculo empregatício e público atendido pelos professores de apoio (continua)

<b>Município</b>	<b>Nome</b>	<b>Qualificação</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Seleção</b>	<b>Público</b>
DOIS	Professor de Apoio	GP e Esp. em EE	CT	Convocação de especialistas, de acordo com a lista de aprovados no concurso vigente para pedagogo	-Alunos com casos mais graves de deficiência.
TRÊS	Professor de Apoio (especialista)	GP e Esp. em EE	CT e cargo efetivo como professor generalista	Cadastro de contratação (PS suspenso)	-Em regra, alunos com PC ou autismo, do EF, e casos mais severos da EI, como exceção.
QUATRO	Apoio Educacional (Professor Mediador em Sala de Aula)	- GP, para atuar na educação infantil e 1º ao 5º, e licenciatura em humanas ou exatas, para atuar do 6º ao 9º; -Esp. em EE, autismo ou AEE, e; -Experiência na educação nos últimos 5 anos.	CT	Cadastro de reserva sem fins classificatórios	-Alunos com TEA, a partir da fase de alfabetização; -Alunos com deficiências múltiplas e com AS.
CINCO	Professor de Apoio	NS e Esp. EE	CT	PS	-Casos mais graves de deficiência
SEIS	Professor de Apoio	GP e Esp.	CT	PS	-Alunos com solicitação do serviço em laudo médico

**Quadro 1** – Perfil, vínculo empregatício e público atendido pelos professores de apoio (conclusão)

NOVE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado	GP ou normal superior e Esp. em EE (em regra)	CT	PS	-Alunos elencados no Art. 21,1 da Resolução SEME n. 2/2017, quando havia necessidade; -Geralmente, casos mais graves de DI e TGD
DEZ	Professor Especialista	NS na área de educação e Esp. em Braille, Libras ou TEA	CT	Análise de currículo	-Geralmente, alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, TEA severo e PC
ONZE	Atendente Especializado	GP e Esp. em EE	CT	PS	-PEE (geralmente, alunos com deficiência, TEA, PC, algumas síndromes ou AS)

Legenda: GP – graduação em pedagogia; NS – nível superior; Esp. – especialização; EE – educação especial; CT – contrato temporário; PS – processo seletivo; EI – educação infantil; EF – ensino fundamental; PC – paralisia cerebral; DI – deficiência intelectual; TEA – transtorno do espectro do autismo; AS – altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

- 
1. “Art. 21. O professor na função de apoio pedagógico especializado deverá atender aos estudantes: I – com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência; II - com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; ausência significativa de capacidade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento” (Nove, 2017, art. 21).

Alguns municípios também ofertavam o serviço de apoio em sala de aula comum, por meio de estagiários. Para facilitar a apresentação dos dados, identificamos no Quadro 2 os cursos universitários admitidos e a forma com que estes estagiários eram selecionados para atuar nos serviços de apoio em salas de aula comum, bem como o público por eles atendido.

**Quadro 2** – Perfil, forma de seleção e público atendido pelos estagiários

Município	Nome	Curso	Seleção	Público
DOIS	Estagiário	GP	Não há PS	Casos mais leves de deficiência
TRÊS	Professor de Apoio (Estagiário)	GP	Não há PS	Alunos com deficiência ou TEA da EI
QUATRO	Apoio Educacional (Estagiário)	GP, para atuar na EI e 1º ao 5º ano, e licenciaturas de alguma das áreas específicas da educação, para atuar do 6º ao 9º ano.	PS	Alunos com as deficiências elencadas no Art. 3º2, Resolução/SEMED n. 6/2018, que não estivessem sendo atendidos por outro AE; geralmente, alunos com DI, baixa visão, deficiência física e SD
CINCO	Estagiário	GP	Não há PS	Casos mais leves de deficiência; Casos com suspeita de deficiência que aguardavam diagnóstico
DEZ	Estagiário	Graduação na área de educação	PS	Geralmente, alunos PEE: que apresentam dificuldade aprendizagem, déficit de atenção ou outro tipo de situação cognitiva; com grau leve de autismo; que estão iniciando na EI

Legenda: GP – graduação em pedagogia; EI – educação infantil; PS – processo seletivo; TEA – transtorno do espectro do autismo; SD – síndrome de Down.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2. “Art. 3º O Apoio Educacional da Educação Especial atenderá o seguinte público-alvo da Educação Especial: I – aluno com deficiência física [...]; II – aluno com deficiência múltipla [...]; III – aluno com deficiência auditiva ou surdez; IV – aluno com deficiência intelectual [...]; V – aluno com deficiência visual [...]; VI – aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) [...]; VII – aluno que apresenta dificuldade de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde, impossibilitado de locomoção e mobilização parcial ou total, temporária ou permanente.” (Quatro, 2018).

Nos municípios estudados, foram, também, identificados profissionais próprios da educação especial cujos nomes são encontrados nos documentos político-normativos nacionais, quais sejam: Monitor (Brasil, 2008) e Profissional de Apoio Escolar (Brasil, 2015). Sintetizamos, no Quadro 3, as informações quanto à qualificação, forma de contratação e público atendido por esses agentes que atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios Sete, Oito e Nove.

**Quadro 3** – Perfil, vínculo empregatício e público atendido pelos Monitores e Profissionais de Apoio Escolar

Município	Nome	Qualificação	Vínculo	Seleção	Público
SETE	Monitor	EM na modalidade normal médio	CT	Não há PS	Alunos com TEA, SD, PC e DI; Alunos com transtornos de aprendizagem
OITO	Profissional de Apoio Escolar	EM	CT	Não há PS (processo existente foi suspenso)	Alunos com deficiência
NOVE	Profissional de Apoio Escolar	EM e participação nas formações ofertadas pela rede ensino municipal.	CT	PS	Alunos que necessitam de apoio para alimentação, higiene e locomoção; Crianças PEE, de três meses a quatro anos

Legenda: EM – ensino médio; CT – contrato temporário; PS – processo seletivo; PC – paralisia cerebral; DI – deficiência intelectual; TEA – transtorno do espectro do autismo; SD – síndrome de Down.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em três municípios, foram encontrados profissionais originários da educação infantil atuando nos serviços de apoio em sala de aula comum. No Quadro 4, apresentamos de forma resumida os dados referentes à qualificação, à contratação e ao público atendido por esses profissionais.

**Quadro 4** – Perfil, vínculo empregatício e público atendido pelos profissionais da educação infantil

<b>Município</b>	<b>Nome</b>	<b>Qualificação</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Seleção</b>	<b>Público</b>
UM	ADI	EM normal médio ou magistério	CT/CE	PS/CP	PEE e alunos com TDAH
TRÊS	Professo de Apoio (Auxiliar de Ensino)	EM (graduação e Esp. em EE não exigidas para o cargo)	CE	CP	Alunos com deficiência e TEA da EI
DEZ	ADI	EM	CT/CE	PS/CP	Geralmente, alunos PEE: que apresentam dificuldade maior de aprendizagem, déficit de atenção, ou outro tipo de situação cognitiva; que tem grau leve de TEA; que estão iniciando na EI

Legenda: EM – ensino médio; EI – educação infantil; Esp. – especialização; EE – educação especial; CT – contrato temporário; CE – cargo efetivo; PS – processo seletivo; CP – concurso público; TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; TEA – transtorno do espectro do autismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mesmo em uma porção pequena de municípios, há diversas denominações atribuídas aos serviços de apoio em sala de aula comum. Notamos que, com pequenas variações, a nomenclatura mais utilizada é Professor de Apoio (Dois, Três, Cinco, Seis e Nove). Destacamos que, em Três, esse nome era utilizado para todo o conjunto de suportes em sala de aula comum. Mesmo quando esses não são os oficiais, os nomes “professor de apoio” e “profissional de apoio” são bastante usuais, nas falas dos gestores, e, muitas vezes, são utilizados como sinônimos.

Apenas Um, Sete e Oito ofertavam exclusivamente o serviço por profissionais cuja exigência era o ensino médio completo. Percebemos que, quando o serviço de apoio era ofertado por professor, havia exigência de que fosse um profissional especialista em educação especial ou em áreas correlatas. Quanto

ao curso de graduação a maioria dos municípios exigia que a formação fosse a Pedagogia.

Relevante, também, demonstrar os processos de contextualização da política identificados nos municípios de Um, Três e Dez que utilizavam profissionais que atuavam em cargos constantes em seus planos de cargos e carreiras, originários da educação infantil e que não foram criados para os serviços de apoio, especificamente. Entendemos que a utilização desses profissionais no serviço de apoio em sala de aula comum trata-se de uma tradução da política realizada pelos gestores dessas redes ensino, visto que, diante da necessidade de atuar o serviço, elegeram o remanejamento de seus servidores como estratégia.

Esse tipo de movimento, eventualmente, pode ser para evitar problemas com a contratação, como ocorrido no município Oito, visto que houve processo seletivo para o cargo de Profissional de Apoio Escolar, sem que estivesse previsto nos quadros funcionais da Prefeitura, incorrendo em irregularidade apontada pelo MPE.

No município Três, a gestão optou pelo aproveitamento de duas Auxiliares de Ensino especialistas em educação especial em função supostamente distinta daquela para qual foram contratadas, considerando a alegada incapacidade do município de custear Professores de Apoio (sentido estrito) na educação infantil, adequando, desta forma, a atuação política aos recursos humanos e financeiros disponíveis.

Com exceção das duas Auxiliares de Ensino e dos três Professores de Apoio (sentido estrito) concursados como professores generalistas, no município Três, e de alguns ADIs dos municípios Um e Dez, os demais profissionais dos serviços de apoio mencionados pelos entrevistados eram contratados temporariamente, quer seja por contratos profissionais, quer seja por contratos de estágio.

Em Dois, Três, Quatro e Dez, os professores que atuavam nos serviços de apoio eram contratados sem processo seletivo. Entretanto, no município Dois, vimos um processo criativo de seleção atuado, pelo aproveitamento de lista de candidatas aprovados em concurso, até que fosse instituído certame oficial. Importante refletir que a contratação de profissionais sem processo seletivo, concurso ou outras formas oficiais de seleção, com critérios objetivos e bem definidos, pode dar margem para indefinições quanto às atribuições dos pro-

fissionais, quando não há um instrumento que regulamente o certame, bem como pode favorecer apadrinhamentos, por indicação política, o que não coaduna com os princípios da legalidade e da impessoalidade que regem a Administração Pública (Brasil, 1988).

Um possível processo criativo de solução, identificado no município Dez, foi a criação de cargos efetivos com funções mais abrangentes. Neste município, a partir de 2014, o atendimento ao PEE passou a constar oficialmente nas funções do ADI. A existência de alguns profissionais no quadro efetivo do município, em cargos de ampla atuação, poderia garantir um mínimo de assistência aos alunos PEE que necessitassem de apoio em sala de aula comum, em eventuais problemas com os processos seletivos.

Nos municípios Dois, Três, Quatro, Cinco e Dez, o serviço de apoio em sala de aula comum era atuado também por estagiários, acadêmicos em formação. G4 (2020) problematizou o fato de que estes não são profissionais, mas sim profissionais em formação: “aí, você vai me questionar: ‘o Estagiário não é um profissional!’. E eu vou responder: ‘ele não é!’. Ele não é um profissional, ele está em processo de formação, mas a lei garante um profissional especializado, não fala quem deve ser esse profissional” (G4, 2020).

Parece-nos que a oferta do serviço de apoio em sala de aula por meio de estagiários era justificada pela própria generalidade dos textos da política nacional, que não é clara quanto ao perfil profissional desses personagens e que convida, portanto, os gestores a preenchê-los com suas próprias convicções, interesses e culturas. A LBI, ao prever um profissional de apoio escolar, diz apenas o que ele faz e o que ele não é<sup>3</sup>. De outro lado, deixa claro que não cabe a ele técnicas e procedimentos de profissões legalmente estabelecidas, como é a de professor (Brasil, 2015).

Considerando que o estagiário é um aprendiz de professor e que, portanto, deveria estar realizando atribuições de professor, de forma supervisionada, a fala de G4 (2020) pode demonstrar um processo de depuração do texto político,

---

3. Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

quando demonstra saber que o Estagiário não é um profissional, mas que a lei, quando menciona um “profissional”, não esclarece quem ele é.

Os municípios Dois, Três, Quatro, Cinco, Nove e Dez, que dispunham de mais de uma modalidade de suporte na sala de aula comum, não os ofertava a um mesmo aluno, não havendo desmembramento de função no apoio ao educando. Com exceção dos municípios Três e Dez, há indícios de que o serviço de apoio em sala de aula comum na Região da Grande Dourados era ofertado em sua maioria por professores com especialização em educação especial, sendo esta a única modalidade de serviço especializado na classe comum disponível em Seis e Onze. Parece-nos, portanto, que, até o início de 2020, a maioria das redes municipais de ensino estudadas estava privilegiando a contratação de mão de obra especializada para atuação nos serviços de apoio em sala de aula comum.

Também pudemos notar a influência de agentes externos na política de serviços de apoio em sala de aula comum atuada pelas redes de ensino municipais (Ball; Maguire; Braun, 2016). A atuação do MPE enquanto fiscal da lei tem influenciado na modulação da oferta dos serviços de apoio em alguns municípios, como Três, Quatro e Oito. Isto porque, nos municípios Três e Oito, o MPE encontrou irregularidades nos processos seletivos para a contratação desses profissionais o que, temporariamente, resultou na não oferta do serviço no município Oito e na falta de profissionais suficientes para o serviço em Três. No município Quatro, houve interferência do MPE no processo de contratação dos estagiários, que recomendou a realização de processo seletivo, ocasionando um rearranjo administrativo da Prefeitura, que resultou na falta de controle do serviço pelo Núcleo de Apoio à Inclusão.

No contexto de influência externa da política do município Seis, temos o processo de resistência dos pais dos alunos. Pelo que se extrai da fala de G6 (2020), a política de apoio em sala de aula comum vinha sendo interpretada e atuada por professores especialistas. Em 2019, reinterpretou-se que o serviço poderia ser ofertado por estagiários, todavia, mesmo diante dessa interpretação, tornou-se a ofertar Professores de Apoio, considerando a resistência dos pais à mudança e o acionamento do Poder Judiciário por eles. Ao menos naquele momento, a influência externa exerceu maior poder de modulação política.

Quanto ao público-eleito para os serviços de apoio, nos municípios Dois e Seis, era constituído a partir da deficiência diagnosticada, não da necessidade

educacional individual identificada, de modo que o diagnóstico médico era utilizado como um parâmetro objetivo para a concessão ou não do serviço. No decorrer das entrevistas, apenas as gestoras dos municípios Três, Cinco e Dez expressamente mencionaram que alguns alunos eram atendidos pelo serviço de apoio sem que tivessem laudo de deficiência. Quando identificadas as necessidades educacionais pelos profissionais da rede, o serviço já era ofertado, visto que, por vezes, o processo de diagnóstico era lento.

No município Quatro, de acordo com G4 (2020), o critério era a análise da necessidade dos serviços de apoio em sala de aula comum. Porém, quando necessários esses suportes, era a deficiência específica que determinava qual profissional iria atendê-lo, se Professor Mediador ou se estagiário, e não a sua necessidade de aprendizagem, de modo que, independentemente da carência pedagógica apresentada, somente alunos com TEA, deficiências múltiplas e altas habilidades/superdotação poderiam beneficiar-se do apoio de professor especialista.

No município Sete, também eram as deficiências específicas que davam direito ao apoio de Monitores. Contudo, a G7 (2020) mencionou que o município também atendia com Monitores alguns alunos com transtorno de aprendizagem. No município Um, também havia uma expansão do PEE para alunos com transtornos de aprendizagem. Mendes (2017) alerta que a utilização dos recursos e serviços da educação especial para atendimento desses alunos pode comprometer o acesso daqueles com maior necessidade do atendimento especializado, considerando as restrições orçamentárias impostas à educação especial.

O critério necessidade nortearia a determinação de qual tipo de serviço o educando receberia (se professor, estagiário, ADI ou Auxiliar de Ensino), nos municípios Dois, Três, Cinco e Dez. Os serviços de professores, geralmente, eram destinados aos alunos identificados como tendo maior comprometimento de suas funções, à exceção de Nove, considerando que neste município o Profissional de Apoio Escolar atuava somente quando a necessidade do aluno se limitava estritamente às ações de cuidado, especialmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

No município Um, a G1 (2020) explicou que os alunos eram atendidos após um período de triagem realizado pelo professor especialista do AEE, sem qualquer menção a apresentação de laudo médico como condicionante para a oferta deste serviço. Em Nove, o entendimento da gestora era de que todo aluno tem

direito à adequação de currículo, independente da existência de laudo médico, contudo, também mencionou que essa nem sempre era a cultura da escola. Por outro lado, nos municípios Dois, Quatro, Seis, Sete, Oito e Onze, a concessão do serviço de apoio tinha como pré-requisito a existência de laudo médico.

Da entrevista com G2 (2020), podemos perceber que, no próprio laudo, o médico já indicava se o aluno tinha ou não a necessidade do serviço de apoio em sala de aula. Esta cultura de direcionamento do serviço pedagógico especializado pelo profissional de medicina é uma prática recorrente no estado de Mato Grosso do Sul e tem causado problemas no gerenciamento dos serviços especializados pelas redes de ensino. Essa realidade pode ser percebida nos relatos das gestoras dos municípios Seis e Onze, que estavam enfrentando problemas para administrar a quantidade de laudos médicos indicando a necessidade de professores de apoio para acompanhar os alunos. G6 (2020) relatou que, em alguns casos, o laudo médico mencionava que o serviço foi direcionado a pedido da mãe do aluno.

A postura dos profissionais médicos de Mato Grosso do Sul de direcionar no laudo o tipo de serviço pedagógico necessário aos alunos, por ser recorrente, gerou manifestação do Conselho Regional de Medicina (CRM/MS), que, por meio do Informativo à Classe Médica – Emissão de Atestado e Laudos Médicos<sup>4</sup>, orientou aos médicos que se abstivessem “de opor [em laudos] recomendações alheias à área médica, tais como recomendações pedagógicas e/ou administrativas, sob pena de instauração de sindicância para apuração dos fatos” (CRM-MS, 2019, s.p.).

Todavia, aparentemente, essa recomendação não chegou aos médicos que atendem nessas cidades interioranas ou estava sendo deliberadamente descumprida, visto que, no período em que foram realizadas as entrevistas, o Informativo do CRM já havia sido expedido há mais de seis meses. Ao que parece, também não chegou ao conhecimento dos gestores das redes de ensino municipais, provavelmente porque a provocação ao referido Conselho partiu da rede estadual de ensino e as comunicações oficiais e providências podem ter ficado adstritas à sua própria esfera de atuação.

---

4. CRM-MS. Informativo à Classe Médica - Emissão de atestados e laudos médicos. Conselho Regional de Medicina de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://crmmms.org.br/noticias/informativo-a-classe-medica-emissao-de-atestados-e-laudos-medicos>. Acesso em: 06 nov. 2024.

É possível perceber que o laudo médico de deficiência tem sido o instrumento definidor do acesso aos serviços do AEE, em algumas redes de ensino da Região da Grande Dourados. Isto porque, os alunos identificados com necessidades educacionais específicas são compelidos a se submeterem à avaliação e ao diagnóstico médico e, somente após esse procedimento, os serviços de educação especial são mobilizados em favor deste educando.

Embora a triagem, por vezes, fosse realizada por equipes multiprofissionais, a medicina figura como saber protagonista dos processos de avaliação dos alunos PEE na região estudada, em alguns casos, como um único saber dominante. É notória a naturalização dos processos de indução dos alunos e familiares para busca de um diagnóstico que será utilizado como um passaporte para tais serviços, sem o qual o estudante não terá acesso.

É preciso refletir que, se a escolas encaminham esses alunos para avaliação médica por identificar alguma dificuldade no processo de escolarização, não é de se surpreender que a maior parte desses discentes receba diagnóstico positivo de deficiência. A concessão de serviços especializados, por sua vez, onera os cofres municipais, o que provoca resistência por parte dos gestores das redes de ensino. Desta feita, a vilania orçamentária é transferida pelos profissionais da escola aos médicos, o que pode até mesmo, eventualmente, evitar represálias administrativas da gestão da rede sobre os profissionais escolares.

Outro agente externo cuja atuação pode estar modulando a forma como os municípios elegem o público-alvo dos serviços de apoio em sala de aula comum, é o Poder Judiciário. Segundo G6 (2020), os pais solicitavam o serviço de apoio em sala de aula para os seus filhos e, quando a solicitação era recusada, recorriam àqueles órgãos a fim de terem a sua pretensão satisfeita, sendo que, de acordo com a mesma, sempre tinham provimento. No contexto exposto, a atuação da gestão de ensino municipal estava sendo no sentido de atender a todas as solicitações do serviço, de forma indiscriminada. Não apenas forneciam o serviço, como ofertavam da forma determinada pelo Poder Judiciário, visto que houve tentativa de se trabalhar com estagiários no serviço de apoio, mas esta questão também foi judicializada (G6, 2020).

Percebemos que a interpretação política não é estática e que, assim como mudam os fatores contextuais que influenciam a atuação, novas interpretações surgem ou são revisitadas:

Essas respostas políticas e emocionais a pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho em que os Diretores e Equipes de Liderança Sênior [no caso, gestores das redes de ensino] leem e interpretam as novas políticas e reinterpretem as velhas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 59).

## 2. Atribuições conferidas

No contexto das indefinições dos serviços de apoio em sala de aula comum, também são diversas as formas que estes suportes se configuram nos municípios brasileiros no tocante as funções que lhe são atribuídas e as exercidas. Nesta subseção, apresentaremos as atribuições destes serviços nos municípios da Região da Grande Dourados, de acordo com os gestores dos sistemas municipais de ensino, as quais foram dispostas no Quadro 5, no qual também constará se o entrevistado entende que esses profissionais exercem função pedagógica (FP), quando mencionado.

**Quadro 5** – Atribuições conferidas aos serviços de apoio em sala de aula comum (continua)

<b>Município</b>	<b>Serviço</b>	<b>Atribuições</b>	<b>FP</b>
UM	ADI	Trabalhar em conjunto com o professor regente; mediar a aprendizagem; facilitar a utilização das adequações de currículo; auxiliar nas atividades de locomoção, alimentação e higienização, quando necessário; trabalhar a autonomia e interação do aluno; ajudar na execução do planejamento; ser interlocutor entre família e professores regentes e especialistas; seguir o PDI e as orientações do professor especialista do AEE; ajudar no desenvolvimento do planejamento do professor do AEE; apoiar a turma da, no geral.	Sim
DOIS	Professor de Apoio	Trabalhar e planejar junto com o professor; intermediar de forma lúdica; acompanhar o aluno em todo momento; auxiliar na alimentação.	Sim
	Estagiário		

**Quadro 5 – Atribuições conferidas aos serviços de apoio em sala de aula comum (continua)**

TRÊS	Professor de Apoio	Adequar conteúdo; apoiar o professor regente; alfabetizar; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; fazer relatório das atividades desenvolvidas; confeccionar material lúdico; acalmar o aluno; buscar acompanhar o conteúdo dado pelo professor regente, no ensino fundamental; dar apoio pedagógico ao aluno; cuidar.	Sim
	Auxiliar de Ensino	Auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; cuidar; acalmar o aluno.	Sim
	Estagiário		
QUATRO	Professor Mediador em Sala de Aula	Mediar em sala de aula; contribuir com a produção e adaptação de materiais e seleção de recursos específicos; executar atividades lúdicas e recreativas; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Sim
	Estagiário		
CINCO	Professor de Apoio	Mediar em sala de aula; fazer adaptação de conteúdo; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; acompanhar o aluno em todo momento.	NM
	Estagiário		
SEIS	Professor de Apoio	Orientar, assessorar e alertar o aluno em sala de aula; auxiliar o professor regente; providenciar materiais solicitados; auxiliar na atividade de higiene; fazer relatório diário de atividade.	NM
SETE	Monitor	Atuar em consonância com o professor regente; acompanhar o aluno em todas as atividades; trabalhar a socialização; adaptar conteúdo; trabalhar autonomia; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Sim
OITO	Profissional de Apoio Escolar	Auxiliar o aluno nas atividades em sala de aula; apoiar o professor regente; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Sim
NOVE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado	Atuar em bidocência; trabalhar e estimular a autonomia e interação; confeccionar o PEI; avaliar as necessidades educacionais e progressos do aluno; propor atividades.	Sim
	Profissionais de Apoio Escolar	Auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte.	Não

### Quadro 5 – Atribuições conferidas aos serviços de apoio em sala de aula comum (conclusão)

DEZ	Professor Especialista	Apoiar o professor regente; adaptar material; traduzir atividade para o Braille e Libras; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização.	Sim
	ADI	Apoiar o professor regente; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização; prover auxílio ledor; acompanhar a realização das atividades propostas pelo professor regente.	Sim
	Estagiário	Apoiar o professor regente; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização; prover auxílio ledor; acompanhar a realização das atividades propostas pelo professor regente.	Sim
ONZE	Atendente Especializado	Adaptar conteúdo; atuar em conjunto com o professor regente; planejar.	Sim

Legenda: PDI – plano de desenvolvimento institucional; PEI – plano educacional individualizado; NM – participante não mencionou.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com exceção do Profissional de Apoio Escolar, em Nove, e dos Professores de Apoio (em sentido amplo) que atuavam na educação infantil, em Dois, o discurso dos entrevistados era de que se esperava uma atuação colaborativa em sala de aula comum, auxiliando, apoiando, contribuindo, colaborando com o professor regente em sala de aula em um trabalho que excedesse a centralidade na assistência ao aluno e promovesse uma atuação conjunta que não criasse setorizações, como se mini classes especiais fossem implantadas na sala de aula comum.

Todavia, o discurso de trabalho colaborativo se contradizia, quando escapava nas narrativas de alguns gestores que a função desses profissionais era de tomar conta do aluno. G3 (2020) mencionou a função desses profissionais de acalmar alunos agitados, de discipliná-los. A partir das narrativas das gestoras de Cinco, Seis e Onze, percebemos a interpretação de que a atuação dos profissionais que prestam suporte em sala de aula comum deveria ocorrer de um para um, centrada no aluno. Em Sete e Nove, embora as entrevistadas tenham demonstrado que seu entendimento era no sentido de que houvesse trabalho colaborativo, suas falas sugerem que não era o que estava acontecendo.

Apesar da utilização do termo em seus discursos, constata-se que apenas G9 faz referência ao ensino colaborativo proposto pela literatura (Mendes; Malheiro, 2012). Os demais gestores descrevem apenas a atuação de um ajudante que, na maior parte dos casos, não tem um horário específico para planejamento, tampouco, em conjunto com o professor regente.

Com exceção de Um, Sete e Oito, os demais municípios contavam com profissionais que poderiam desenvolver um trabalho colaborativo com os professores regentes. O incentivo ao ensino conjunto entre professor especialista e professor regente, em sala de aula, e até mesmo em conjunto com os estagiários, visto serem aprendizes de professor, poderia, eventualmente, amenizar problemas orçamentários, decorrentes dos alegados excessos de contratações para os serviços de apoio em sala de aula comum, oriundos da política adotada de um profissional para cada aluno que demande suporte na classe comum. Ademais, o trabalho colaborativo pode ser uma potente ferramenta para que os serviços de apoio em classe comum não incidam em pajeamento e segregação dos alunos PEE, dentro das salas de aula.

O Profissional de Apoio Escolar, no município Nove, tinha função específica de dar suporte físico ao aluno assistido, não requerendo dele uma atuação mediadora com o professor. Do mesmo modo, no município Três, os profissionais que atuavam nas creches trabalhavam como cuidadores, prestando suporte integral aos estudantes, que, nessa etapa escolar, ainda não estavam em fase de alfabetização (G3, 2020).

Da análise das atribuições conferidas, percebemos que, exceto o Profissional de Apoio Escolar de Nove, aos demais serviços de apoio em sala de aula comum eram comuns funções voltadas: à adaptação de material; mediação; apoio pedagógico ao aluno; apoio e auxílio ao professor regente; planejamento; promoção do desenvolvimento; atuação de forma lúdica. Este fato nos faz questionar a qualidade do serviço de apoio pedagógico ofertado por personagens que não tinham formação específica para a atividade realizada, pois, analisando as funções atribuídas, muitas destas têm caráter pedagógico.

A articulação com o professor regente, quanto ao conteúdo que seria abordado em aula, ocorria, na maioria dos casos, de forma improvisada, dentro das salas de aula ou nos corredores da escola, já que não havia tempo para o planejamento conjunto.

Com exceção do município Dois, que dispunha de monitores que permaneciam nos corredores e auxiliavam todos os alunos da escola, PEE ou não, nas atividades de higiene e locomoção, a função de apoio nas demandas de suporte físico era comum a todos os serviços de apoio, quando o aluno demandava tal serviço, sem distinção de escolaridade.

G10 (2020) argumentou que o serviço de apoio criava um vínculo de confiança entre o aluno assistido e os profissionais, sendo que a fragmentação das funções no trato desse alunado poderia prejudicar o desenvolvimento dessa relação. A gestora ainda afirmou que os próprios profissionais, pelo vínculo de afetividade desenvolvido, se propunham a realizar tais funções, bem como a acompanhá-los em outras atividades do cotidiano escolar, como festas e eventos. Essa perspectiva revela, mais uma vez, a política de suportes em sala de aula comum centrada no aluno e não no conjunto de serviços da escola. Além disso, pode ser indício de uma cultura caritativa no atendimento dos alunos PEE, o que subverte a própria lógica da inclusão escolar.

Na maioria dos casos estudados, os serviços de apoio em sala de aula comum acumulavam tanto funções pedagógicas como de cuidado, demandando a estes profissionais um leque de habilidades amplo. Os profissionais que atuam nas unidades escolares são confrontados com novas demandas de conhecimento e atuação, desrespeitando a eles tudo que envolve o aluno assistido no contexto escolar, havendo uma hipertrofia das funções dos profissionais, que passam a ter que se reinventar e constituir novas habilidades, para lidar com um público cada vez mais heterogêneo e com características ímpares.

Nas redes de ensino de Dois, Quatro e Cinco, os serviços eram atuados por professores com formação em ensino superior e especialização em educação especial, bem como por estagiários. Todavia, não existia qualquer distinção nas atribuições por eles desempenhadas. Desta forma, questionamos se o serviço de apoio em sala de aula comum exigia conhecimento de acadêmico de Pedagogia ainda em formação e, nesse caso, haveria uma hipertrofia formativa e custeio desnecessário com Professores Mediadores? Ou, ainda, se o serviço exigia conhecimento especializado e, neste caso, haveria precarização dos serviços de apoio em sala de aula comum e barateamento de mão de obra, com a contratação de estagiários?

O propósito do estágio é que o acadêmico vivencie a atividade na prática, supervisionado por um profissional habilitado, responsável pelo encargo.

Entretanto, o que percebemos são estagiários fazendo as vezes de professores especialistas, sendo responsabilizados pelo apoio pedagógico em sala de aula comum dos alunos PEE ou exercendo funções de cuidadores, que subvertem os propósitos do estágio que é aprender na prática a profissão de professor.

Os municípios Um e Dez ofertavam serviços de apoio em sala de aula comum com exigência de ensino médio, denominados ADI, que, no entender das respectivas gestoras entrevistadas, exerciam funções pedagógicas. Em ambos os municípios os planos de cargos e carreiras preveem atribuições de caráter pedagógico aos ADI, sendo que o documento do município Um ainda exige conhecimentos pedagógicos, o que nos leva a refletir se a escolaridade básica proporciona tais conhecimentos e habilidades.

Entretanto, no município Um, embora os ADIs tivessem escolaridade de ensino médio, havia a exigência de que fosse na modalidade normal médio ou magistério, a quem os documentos político-normativos ainda autorizam a atuação como professor. G1 (2020) frisou que todo serviço por eles realizados, no contexto da prática, era orientado pelo professor especialista responsável pelo AEE.

Sobre as Auxiliares de Ensino, que atuavam no serviço de apoio por serem especialista em educação especial, no município Três, G3 (2020) mencionou que as profissionais se mostravam insatisfeitas por trabalharem em desvio da função estabelecida em seu vínculo originário, cuja exigência era o ensino médio, o que, aparentemente, era endossado pela gestão municipal de Três, compensando-as com gratificações e redução de jornada. Contudo, G3 (2020) descreveu as funções por elas desempenhadas como sendo de cuidadores, consistindo em ajudar o professor em atividades de cuidado, como dar banho e refeição.

Desta forma, as atividades realizadas por essas duas Auxiliares de Ensino, aparentemente, são as inerentes ao cargo, só que no atendimento a alunos PEE. A ideia de desvio de função pode estar atada a concepção de que todo tipo de serviço ofertado aos alunos PEE é especializado. Isto porque, os “atores de política estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46).

Ainda que os fatores orçamentários e de recursos humanos – considerando a dificuldade relatada por G3 (2020) para obtenção de mão de obra qualificada

– tenham influenciado a escolha política pela utilização dessas duas Auxiliares de Ensino no serviço de apoio em sala de aula comum, não se pode ignorar a dimensão subjetiva que consiste na própria compreensão que os gestores têm dos serviços especializados e da política de inclusão escolar.

## **Considerações Finais**

Esse trabalho buscou analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala de aula comum, na Região da Grande Dourados, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino, sobretudo, a partir do perfil profissional, do público-eleito para o serviço e das atribuições conferidas, em cada microcontexto.

A pesquisa revelou as seguintes modalidades de serviço atuadas nas redes municipais: professor especialista, estagiário, monitor, ADI, Auxiliar de Ensino e profissional de apoio escolar. A maioria dos municípios ofertava o serviço de apoio em classe comum por meio de professores especialistas em educação especial, conhecidos como professores de apoio, sendo que, em alguns contextos, essa era a única modalidade de suporte de apoio disponível. Todavia, esses agentes eram contratados temporariamente, sem processo seletivo, o que poderia indicar alta rotatividade e favorecer apadrinhamentos políticos.

Outro ponto notório foi o serviço de apoio atuado por estagiários, principalmente do curso de Pedagogia, em cinco municípios. Em determinado contexto, percebemos a influência de fatores orçamentários na política educacional, especialmente, pela tentativa de substituição de professores especialistas por estagiários, no intuito de reduzir os custos dos serviços. Entretanto, houve resistência dos pais e acionamento do Poder Judiciário, demarcando a atuação desses agentes na política local.

Notamos que o tipo ou grau de deficiência eram os fatores determinantes para definição do profissional que atuaria no apoio do estudante PEE, nos municípios que ofertavam mais de uma tipologia, e não a análise da necessidade educacional apresentada. No mesmo sentido, o laudo médico de deficiência mostrou-se como instrumento definidor do acesso aos serviços do AEE, em algumas redes de ensino, sendo por vezes, o saber médico, expresso em laudo, que indicava a necessidade do serviço, a despeito do saber e da análise pedagógica.

Quanto às atribuições dos serviços de apoio em sala de aula comum, percebemos que o suporte era centrado no aluno, de modo que os profissionais atuavam como agentes disciplinares, a quem competia o controle do comportamento, acalmando-os e, por vezes, retirando-os da sala de aula. Ainda que o discurso de alguns gestores educacionais fosse no sentido de promoção de um trabalho colaborativo em sala de aula, havia indícios de que, no cotidiano escolar, isso não ocorria.

Da maioria dos serviços de apoio na classe comum era esperada uma atuação pedagógica, entretanto, muitos desses serviços eram atuados por profissionais que não tinham sequer uma primeira graduação e, na maioria dos municípios, não havia tempo formalmente destinado para planejamento e articulação com o professor regente. Por sua vez, aos professores especialistas eram atribuídas funções de cuidado, como o auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Assim, exigia-se dos serviços de apoio em classe comum uma atuação polivalente, com indícios de barateamento de mão de obra e precarização do trabalho docente. Essa situação pode ser favorecida pelo fato de que a maioria dos profissionais era contratada por vínculo precário, não tendo, portanto, estabilidade no cargo.

Esse cenário de barateamento de mão de obra coaduna com o discurso neoliberal de maior produtividade, com menor custo, que tem permeado a sociedade e especificamente as políticas de educação. Os profissionais que dependem do trabalho para obtenção do capital se submetem as atribuições que lhe são exigidas, mesmo quando não são formados e remunerados para tal (Veiga-Neto, 2018), exigindo do profissional uma postura proativa e polivalente, que encontra limites na capacidade formativa desse agente.

## Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. MDS. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Brasília: MDS, 2004. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento**. Campo Grande: Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: [http://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo\\_dimensao\\_territorial\\_2015.pdf](http://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

NOVE. **Resolução SEME n. 2, de 26 de outubro de 2017**. Dispõe sobre os serviços da educação especial em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Nove-MS. Nove-MS: Diário Oficial de Nove, 2017.

QUATRO. **Resolução/SEMED n. 6, de 16 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Quatro/MS e dá outras providências. Quatro-MS: Diário Oficial de Quatro, 2018.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, H. de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

# 8. Inclusão de Camponeses Público da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul

Eduardo Adão Ribeiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.8

## Introdução

A educação, conforme a Constituição Federal de 1988, é considerada um direito social, o qual deve ser assegurado a todos, sem qualquer distinção. Nozu, Bruno e Heredero (2016) ponderam que, embora todos tenham direito à educação, existem alguns grupos e populações que são privados, historicamente, do gozo desse direito. Destacam as pessoas com deficiência e aquelas que vivem no campo, tendo em vista a tímida atuação política no sentido de garantir tal direito social a esses sujeitos.

Em seu art. 208, inciso III, a Constituição Federal previu o dever do Estado em promover e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, inc. III). Todavia, é somente quase uma década mais tarde que serão percebidas ações governamentais com esse intuito.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui marco importante para estudantes Público da Educação Especial (PEE) e camponeses. Isto porque, ao passo que demarca a Educação Especial

como modalidade de educação escolar, também, garante adequação dos sistemas de ensino às peculiaridades da vida das populações rurais, de modo a considerar os conteúdos e metodologias que atendam às necessidades e interesses locais, bem como a organização escolar de acordo com o ciclo agrícola, condições climáticas e a natureza do trabalho rural (Brasil, 1996).

Tais disposições ficam mais evidentes com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, segundo a qual o poder público tem o dever de universalizar o acesso das populações do campo à Educação Básica. Neste sentido, as propostas pedagógicas dessas escolas devem orientar-se no sentido de contemplar toda a diversidade do campo, seja social, cultural, política, econômica, de gênero, geração ou etnia (Brasil, 2002).

Quanto à escolarização do PEE, o movimento pela inclusão desses estudantes na classe comum ganha força com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Em seu texto, encontramos definições de seu público, serviços e recursos a partir dos quais a escola pode ser reestruturada e atender as especificidades dos estudantes. Essas particularidades são expressas, no que tange ao foco de nosso estudo, pela garantia de projetos pedagógicos que contemplem a interface da Educação Especial com a Educação do Campo, assim como a indígena e quilombola, sendo elaborados com base nas diferenças socioculturais dessas populações (Brasil, 2008a).

A PNEEPEI delimita o PEE e estabelece a função dessa modalidade de ensino enquanto aquela capaz de promover ações para o atendimento às necessidades educacionais específicas. Para tanto, prevê diretrizes de seu funcionamento, que ocorre por meio do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE constitui-se como foco principal da atual política de Educação Especial, tendo como objetivo criar e organizar recursos que eliminem as barreiras para o acesso, a participação e a aprendizagem de seu público no processo de escolarização (Brasil, 2008a).

Buscando regulamentar a oferta do AEE, o Decreto nº 7.611/2011 o define como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, que deve ter caráter complementar ou suplementar à formação do PEE (Brasil, 2011). O espaço de realização do AEE é “prioritariamente” a SRM (Brasil, 2009), definida como “ambien-

tes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo, definindo como objetivos da Educação do Campo a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar. Quanto aos alunos PEE que residem no campo, salienta que sua escolarização deva ocorrer preferencialmente em escolas comuns da rede regular (Brasil, 2008b).

Importante destacar que é o Decreto nº 7.352/2010 que vai definir uma escola do campo, o que pode se dar a partir de sua localização ou seu público. Assim, são consideradas “do campo” as escolas que estiverem localizadas em área rural, conforme definição do IBGE, ou aquelas que atendam predominantemente populações do campo, mesmo situando-se em área urbana (Brasil, 2010). No que tange à conceituação dessas populações esse decreto define como:

[...] populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, art. 1, inc. I).

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, em sua meta 4, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE aos sujeitos PEE, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema inclusivo. Ao tratar da interface Educação do Campo e Educação Especial, propõe a organização de tecnologias pedagógicas que articulem essas especificidades; fomento de matrículas gratuitas ao ensino médio integrado à educação profissional; implantação de SRMs e formação continuada de professores para o AEE nessas escolas (Brasil, 2014).

Buscando reforçar o direito à acessibilidade desses alunos, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) adota a concepção social de deficiência enquanto impedimentos relacionados a barreiras ambientais e sociais. Esta lei define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização

segura e autônoma de espaços, mobiliários, instalações e outros serviços; desenho universal como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todos sem necessidade de adaptação; tecnologia assistiva ou ajuda técnica como dispositivos, produtos, estratégias ou recursos que tenham por objetivos promover a funcionalidade da pessoa com deficiência; barreiras como obstáculos, entraves, atitudes que limitem ou impeçam a participação da pessoa com deficiência ou o gozo de seus direitos (Brasil, 2015).

Desta breve análise, percebe-se que os documentos político-normativos para educação têm indicado que a garantia deste direito e a inclusão das pessoas PEE envolve mais do que a simples oferta de vagas nas instituições, englobando, além disso, a melhoria na qualidade e condições que favoreçam o acesso e a permanência desses alunos na escola. Partindo dessas premissas, pretendemos analisar os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos camponeses considerados PEE em escolas da região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018.

## **Metodologia**

A presente pesquisa possui abordagem quali-quantitativa, tendo como fontes dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Foi empreendido um levantamento dos microdados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para leitura dos dados, utilizamos o software *IBM SPSS statistics 24*, disponível no laboratório da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O recorte temporal foi 2008, 2013 e 2018. Após o levantamento dos dados, utilizando variáveis relacionadas a escolas, matrículas, tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação, SRM e AEE a nível nacional e também de cada município do local investigado, calculamos as médias entre os percentuais dos três anos de recorte. Os percentuais médios nacionais serviram como parâmetro comparativo para os municipais.

Quanto ao recorte geográfico, selecionamos a região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, cuja extensão compreende 11 municípios, quais sejam: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Itaporã, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina.

## Resultados

Nesta seção, analisamos os indicadores educacionais da região da Grande Dourados, com foco nas condições de inclusão do PEE que vive no campo. Os dados estão dispostos em quatro eixos: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas, caracterização dessas matrículas e AEE em escolas do campo.

### *a) Acessibilidade*

No eixo de acessibilidade, encontramos duas variáveis no Censo Escolar, uma de banheiros e outra de dependências adequadas. Cabe esclarecer que, de acordo com o Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2018, ambas estão relacionadas, dentre outros elementos à presença de alguma acessibilidade aos usuários com deficiência ou mobilidade reduzida (INEP, 2018).

Na esfera nacional, a média dos percentuais de escolas sem localização diferenciada<sup>1</sup> com banheiros adequados em 2008, 2013 e 2018 foi de 8,69%, enquanto a daquelas que possuíam dependências acessíveis foi 6,24%. Em assentamentos, o primeiro índice foi de 9,27%, sendo o segundo de 5,57%. Já em terras indígenas, os percentuais foram de 2,68% e 1,59%, respectivamente, para aquelas que tinham banheiros ou dependências adequadas.

Analisando os dados das escolas sem localização diferenciada da região da Grande Dourados, identificamos, em sua maioria, médias superiores às nacionais. Identificamos 72,22% em Caarapó, 88,89% em Deodápolis, 66,66% em Douradina, 56,41% em Dourados, 11,11% em Fátima do Sul, 55,55% em Itaporã, 50% em Maracaju, 33,33% em Rio Brillhante e 72,22% em Vicentina. Os percentuais de instituições com banheiros adequados somente foram inferiores nos municípios de Glória de Dourados e Jateí, que não registraram qualquer um desses itens no período. Em relação às dependências, os municípios de Jateí e Rio Brillhante detinham menores números, ambos com 0%, enquanto o restante possuía média acima da nacional (Caarapó: 16,66%; Deodápolis:

---

1. A localização diferenciada das escolas, no Censo Escolar, é dividida em seis grupos: área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo e “não se aplica” (aquelas que não estão em nenhuma localização diferenciada).

55,55%; Douradina, Dourados e Glória de Dourados: 33,33%; Fátima do Sul: 11,11%; Itaporã: 44,44%; Maracaju: 66,66%; Vicentina: 50%).

Em assentamentos, verificamos que somente as escolas do município de Maracaju detinham médias maiores que a nacional (33,33% para os dois indicadores). De outro lado, Jateí e Rio Brillhante não apresentaram banheiros ou dependências adequadas no período.

De outro lado, os municípios com escolas indígenas demonstraram médias percentuais maiores que a nacional, no que tange aos banheiros acessíveis (Caarapó: 50%; Douradina: 100%; Dourados: 19,04%; Maracaju: 33,33%). Já em relação às dependências, Caarapó (0%) e Douradina (0%) detinham índices inferiores, enquanto Dourados (4,76%) e Maracaju (33,33%) possuíam posições acima da média do país.

O panorama das condições de acessibilidade da região da Grande Dourados, como visto, não está isolado e faz parte de uma problemática que se estende por todo o Brasil. Apesar de inúmeros municípios, em média, terem indicadores superiores aos níveis mais amplos, não há como ignorar o percentual significativo de escolas que carecem qualquer condição de acessibilidade, haja vista que, mesmo nesta região, poucos são os municípios com médias acima de 60,00% no que tange a banheiros ou dependências adequadas.

Neste estudo, entendemos acessibilidade como um sistema que engloba a totalidade escolar. Sobre isso, há um ponto nos indicadores que precisa ser destacado. Identificamos que a maior parte das adequações de acessibilidade ocorreu nos banheiros, enquanto que as dependências permaneceram com menores índices. Nesse cenário podemos supor situações em que a escola possui um banheiro acessível em seu interior, mas o aluno sequer consegue adentrar sozinho ao ambiente escolar para utilizá-lo.

Isto nos leva a pensar que em um certo número de instituições ocorrem o que podemos denominar de acessibilidade meramente formal, ou seja, realizam-se adequações em ambientes específicos, a fim de atender alguma demanda "urgente" e mantém-se o entorno inacessível a estudantes com mobilidade reduzida, se utilizarmos o exemplo desses sujeitos.

## *b) Matrículas*

Analisando os dados nacionais, notamos que o percentual médio de matrículas de PEE foi de 45,98%<sup>2</sup>, no AEE de 24,97%, em classes comuns 97,40% e em classes especiais ou escolas exclusivas de 2,60%, nas escolas sem localização diferenciada. Em assentamentos, o primeiro valor foi de 3,23%, o segundo de 25,29%, 99,01% em classes comuns e 0,99% em classes especiais ou escolas exclusivas. Nas escolas situadas em terras indígenas, a média de matrículas foi de 0,75%, 22,85% no AEE, 99,94% em classes comuns e 0,42% em classes especiais ou escolas exclusivas. Já nas áreas urbanas, esses índices foram de 48,26%, 36,47%, 70,88% e 29,12%, respectivamente.

Em relação às escolas sem localização diferenciada na região da Grande Dourados, vemos que a média foi inferior à nacional em todos os municípios (Caarapó: 17,11%; Deodápolis: 35,17%; Douradina: 21,69%; Dourados: 41,22%; Fátima do Sul: 35,07%; Glória de Dourados: 27,09%; Itaporã: 36,82%; Jateí: 26,66%; Maracaju: 10%; Rio Brillhante: 7,95%; Vicentina: 43,43%). No AEE, esses percentuais foram maiores nos municípios de Caarapó (30%), Deodápolis (61,60%), Dourados (52,77%), Fátima do Sul (62,5%), Glória de Dourados (85,71%), Itaporã (80%), Jateí (54,16%) e Vicentina (65,07%), sendo que em Maracaju e Rio Brillhante não foram constatadas matrículas no AEE. No que tange ao tipo de turma, em todos os locais observamos médias acima da nacional, com 100% em classes comuns e o contrário em classes especiais ou escolas exclusivas.

Nas escolas de assentamento, em relação às matrículas do PEE, todos os municípios obtiveram taxas percentuais maiores que a nacional (Jateí: 25%; Maracaju: 3,70%; Rio Brillhante: 6,14%), assim como nas classes comuns (todos com 100%). Nas classes especiais ou escolas exclusivas essa média foi menor na totalidade. Ao tratar das matrículas no AEE, no entanto, vemos que o município de Rio Brillhante não apresentou registros, enquanto Jateí e Maracaju ficaram acima do percentual médio nacional, ambos com 50%.

Em terras indígenas, os municípios de Caarapó (33,03%), Douradina (78,30%) e Dourados (25,77%), apresentaram índices superiores no que se refere às matrículas do PEE, às matrículas no AEE (Caarapó: 51,73%; Douradina:

---

2. Este dado se refere à média de matrículas do PEE em determinada localidade em relação ao total de matrículas do PEE que reside no campo.

56,58%; Dourados: 61,57%) e nas classes comuns (todos com 100%), enquanto que Maracaju não apresentou registros de matrículas no período. Já nas classes especiais ou escolas exclusivas, todos sem registros de matrículas.

Ao comparar as médias de escolas urbanas, verificamos que somente o município de Dourados (33%) apresentou resultado inferior ao nacional, sendo que os demais mostraram maiores índices em relação às matrículas do PEE (Caarapó: 49,85%; Deodápolis: 64,82%; Douradina: 78,30%; Fátima do Sul: 64,92%; Glória de Dourados: 72,90%; Itaporã: 63,17%; Jateí: 48,33%; Maracaju: 86,29%; Rio Brillhante: 85,90%; Vicentina: 56,56%). No AEE, vemos que os municípios de Caarapó (66,48%), Deodápolis (52,69%), Douradina e Glória de Dourados (56,58%) e Rio Brillhante (56,07%) obtiveram médias superiores, enquanto Dourados (21,53%), Fátima do Sul (32,37%), Itaporã (30,73%), Jateí (33,33%), Maracaju (21,35%) e Vicentina (22,22%) demonstraram resultados abaixo do nacional. No que se refere ao tipo de turma, Douradina (80,95%), Jateí (100%), Rio Brillhante (93,32%) e Vicentina (91,66%) detinham médias maiores, sendo que as demais não atingiram essa base (Caarapó: 66,89%; Deodápolis: 57,18%; Dourados 66,27%, Fátima do Sul: 67,52%; Glória de Dourados: 65,57%; Itaporã: 65,76%; Maracaju: 61,53%) permanecendo com índices superiores em classes especiais ou escolas exclusivas.

Lozano (2019) chama a atenção para o fluxo de alunos que se desloca da zona rural para receberem escolarização na zona urbana, o que pode ser ocasionado por algumas possibilidades, dentre as quais o fechamento de escolas do campo e a consequente falta de vagas nesses locais.

### *c) Caracterização*

Neste eixo, analisamos a caracterização das matrículas do PEE. Em âmbito nacional houve predomínio de estudantes com deficiência intelectual, sendo que, nas escolas sem localização diferenciada registra-se uma média de 52,49% nas matrículas gerais e 76,59% no AEE. Em escolas de assentamentos, indica-se que esses índices foram de 52,28% e 78,17%. Nas localidades indígenas, aponta-se que esse público chegou a 48,05% e 76,84% respectivamente. Já na zona urbana, as escolas apresentaram médias de 62,81% para matrículas gerais e 76,05% para AEE.

Na região da Grande Dourados, considerando as escolas sem localização diferenciada, somente os municípios de Dourados, Itaporã e Maracaju não apresentaram maior incidência de PEE com deficiência intelectual nas matrículas gerais, sendo que Caarapó (60%), Deodápolis (49,40%), Fátima do Sul (87,5%), Glória de Dourados (95,23%), Jateí e Rio Brillhante (50%) e Vicentina (62,43%) seguiram o padrão macro de predominância desse tipo de deficiência. Sobre o AEE desses municípios, enquanto os demais mantiveram a tendência (Caarapó: 50%; Deodápolis: 100%; Dourados: 71,81%; Fátima do Sul: 85%; Glória de Dourados: 90%; Itaporã: 100%; Jateí: 83,33%; Maracaju: 37,5%, Vicentina: 97,06%) somente Rio Brillhante e Douradina não acompanharam a média, tendo em vista que não houve registros de matrículas nesse atendimento em escolas do campo.

Não acompanharam os resultados nacionais as escolas de assentamentos dos municípios de Jateí (66,66%) e Maracaju (25%) em relação às matrículas gerais na Educação Básica do PEE. No que se refere ao AEE, tais localidades possuíam maior frequência de pessoas com deficiência intelectual (Jateí: 50%; 37,5%), enquanto Rio Brillhante não registrou dados.

Em terras indígenas, seja com relação às matrículas gerais ou do AEE, os municípios que registraram essa caracterização do PEE como predominante foram Caarapó (44,44%) e Dourados (30,07%), enquanto Douradina (27,77%) possuía outra população (pessoas com surdez) com maior índice no período que foi analisado.

Essa tendência também foi verificada nas escolas da zona urbana, as quais, em todos os municípios, com exceção de Dourados nas matrículas gerais (66,89%), apresentaram como maior índice o de pessoas com deficiência intelectual (Caarapó: 75,71% geral e 78,75% no AEE; Deodápolis: 81,54% geral e 100% no AEE; Douradina: 45,55% geral e 50,79% no AEE; Dourados: 66,66% no AEE; Fátima do Sul: 80,06% geral e 80% no AEE; Glória de Dourados: 82,97% geral e 87,5% no AEE; Itaporã: 67,2% geral e 95,45% no AEE; Jateí: 77,77% geral e 100% no AEE; Maracaju: 89,85% geral e 94,44% no AEE; Rio Brillhante: 70,35% geral e 72,08% no AEE, Vicentina: 75,14% geral e 37,5% no AEE).

Em relação à caracterização das matrículas desse público, temos a prevalência da deficiência intelectual em maior parte dos casos, atingindo as maiores taxas de crescimento dentre os demais. Neste sentido, é importante questionar se

esse percentual de matrículas está coerente com o perfil censitário da população ou tem sido produzido com fundamento em características sociais e culturais desses indivíduos.

#### *d) AEE*

Nesta seção analisamos a disponibilização de AEE e SRM nas escolas da Grande Dourados. Na seara nacional, em relação às escolas sem localização diferenciada com SRM e AEE, as médias apresentadas foram 4,48% e 5,27%, respectivamente. Em áreas de assentamento, esses valores atingiram 4,06% para SRM e 5,55% para AEE. Já nas escolas indígenas, indica-se que a média percentual para o primeiro foi de 1,32% e, para o segundo, 1,85%.

Os municípios da região da Grande Dourados com escolas sem localização diferenciada apresentam percentuais, em sua maioria, superiores à média nacional. No quesito SRM, temos Douradina, Maracaju e Rio Brillhante que não registraram a presença desse ambiente, sendo que os demais estão acima (Caarapó: 11,11%; Deodápolis e Dourados: 33,33%; Fátima do Sul e Itaporã: 88,89%; Glória de Dourados: 100%; Jateí, 66,66% e Vicentina: 77,78%). Em relação ao AEE a mesma situação ocorre, de forma de Douradina, Maracaju e Rio Brillhante não registraram oferta de AEE e os demais apresentaram médias superiores às nacionais (Caarapó e Deodápolis: 33,33%; Dourados: 38,46%; Fátima do Sul: 83,3%; Glória de Dourados: 100%; Itaporã: 100%; Jateí: 100%; Vicentina: 50%).

Nas escolas de assentamentos, somente Jateí permaneceu com média superior (33,33% em SRM e 50% no AEE). Tanto Maracaju quanto Rio Brillhante obtiveram indicadores menores, não apresentando oferta de SRM e de AEE nessa localidade.

Em áreas indígenas, as escolas dos municípios de Douradina e Maracaju não registram disponibilização de SRM, enquanto Caarapó (16,66%) e Dourados (33,33%) permaneceram acima da média. No AEE, o único município abaixo do percentual nacional foi Maracaju (sem registros), sendo que os demais tinham resultados superiores (Caarapó e Douradina: 50%; Dourados: 57,14%).

Em síntese, vemos que o número de instituições de ensino situadas na zona rural da região da Grande Dourados e que dispõe de SRM e AEE em suas dependências tem aumentado de forma considerável na maioria dos municí-

pios, alguns inclusive com percentual de 100,00%. De outro lado, ainda persistem localidades em que não há qualquer oferta desses atendimentos em escolas do campo, o que vai de encontro com a ideia e defesa de uma educação do/no campo para as populações que lá produzem sua existência.

Neste sentido, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), em análise de teses e dissertações na interface Educação Especial – Educação do Campo, sintetizam alguns obstáculos para a oferta do AEE em escolas do campo: desconhecimento e falta de formação de professores sobre como lidar com as necessidades educacionais específicas dos diversos sujeitos PEE; falta de espaços adequados e de materiais e recursos específicos; não adequação dos serviços às necessidades e realidades das populações atendidas.

Corroborando com essa problemática, Palma (2016) e Silva (2017) encontraram algumas localidades no meio rural cujas escolas não possuem disponibilidade de SRM; outras, quando dispõem, têm seu funcionamento em locais improvisados. Destacam que existem casos em que, nos espaços previstos para este serviço, são realizadas atividades para os professores, sala de cópia de documentos ou acomodações de setores administrativos no local. Essa readequação do espaço da SRM para fins diversos ou sua inutilização, de acordo com os autores, vem demonstrando a falta de prioridade no atendimento dos estudantes PEE.

Além disso, Nozu (2017, p. 57) questiona se a atuação da Educação Especial tem se atentado, na “[...] elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios e valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial ‘urbano-cêntrico’ nas escolas do campo” (Nozu, 2017, p. 57).

## **Considerações Finais**

Em meio a esse panorama, o discurso internacional da inclusão ganhou forma e passou a orientar as políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir da elaboração da PNEEPEI, cujo documento prevê que a escolarização do PEE seja realizada em classes comuns de escolas da rede regular de ensino. Além disso, orienta a disponibilização de recursos e serviços que atendam às necessidades desse público, bem como contemplem as particularidades das diferentes populações atendidas em ambientes urbanos ou campesinos.

Mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar do PEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e profissionais tendem a restringir o direito à educação e à inclusão escolar desses estudantes.

Neste sentido, analisamos as configurações da inclusão do PEE que vive no campo nas escolas dos 11 municípios que compreendem a região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018.

Quanto à acessibilidade dessas instituições, podemos questionar como têm ocorrido tais adequações. Vimos que, em geral, existem mais escolas com banheiros acessíveis do que com dependências acessíveis. Dessa forma, alguns alunos, especificamente aqueles com mobilidade reduzida, não podem acessar todo e qualquer espaço da escola. A estrutura arquitetônica, neste sentido, parece cercar os ambientes onde podem ou não circular esses estudantes.

Os movimentos de matrículas do PEE também contribuem para compreendermos o cenário educacional da localidade. O discurso da inclusão tem prevalecido, nos últimos anos, nas políticas de educação do país, direcionando o foco das matrículas em salas de aula comuns do ensino regular e o atendimento a esses sujeitos nas SRMs, por meio do AEE. Nos contextos dos municípios não foram encontradas matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas no campo, porém, na zona urbana, os alunos camponeses continuam a frequentar esses ambientes, mesmo que em menor escala. Além disso, a concentração e aumento no número de alunos com deficiência intelectual acende o alerta para investigações mais detalhadas desse fenômeno, suas causas e consequências.

Também merecem atenção os resultados obtidos por meio dos indicadores de AEE em escolas do campo. Em que pese algumas médias mais altas que a nacional, ainda existe certo percentual de escolas na região que não possui SRM e AEE em suas dependências. Assim, caso existam alunos PEE que necessitem desses atendimentos nessas instituições, seu direito à educação não estaria sendo assegurado plenamente conforme prevê as legislações e políticas educacionais.

Sem a pretensão de chegar a uma resposta final e estanque, até então consideramos os dados de alunos matriculados, sendo que podem existir indivíduos

que sequer têm acesso à educação formal, escapando às estatísticas oficiais. Se, mesmo as pessoas já matriculadas encontram obstáculos e restrições para sua inclusão, qual a situação desses sujeitos que não têm garantido seu direito à educação? Quais os impactos civis, políticos, econômicos e sociais que essa violação causa em suas vidas? Esses questionamentos ficam em suspenso e sinalizam caminhos para futuras pesquisas.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira De Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2018:** caderno de instruções. Brasília: INEP; MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2024.

LOZANO, D. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista:** um estudo de caso. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDES, E. G; MALHEIRO, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In:* MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G; HEREDERO, E. S. Interface educação especial - educação do campo: Diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara. v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 08 nov. 2024.

## 9. Interfaceando Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo

Michel Leonardo Alves

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.9

### Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) consiste em processos formais e não formais para construção da cultura do respeito à dignidade humana, da qual promove uma vivência de valores voltados para os Direitos Humanos (DH), tratando-se de educação permanente e continuada (Marinho, 2012). Ela se multiplica a partir da década de 1990 por meio de organizações e movimentos sociais a inserindo na escola e sua inter-relação com o direito à educação existe porque a EDH é elemento de qualidade da educação que se pretende promover (Candau, 2012).

No Brasil, o marco da EDH foi a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, vinculado à então Secretaria de Direitos Humanos, com a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH), que compreende a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos com a apreensão de conhecimentos históricos, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, formação de uma consciência cidadã, desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor dos Direitos Humanos (Brasil, 2007).

A partir deste conceito, almeja-se a compreensão de como a EDH pode ser aplicada no âmbito da Educação do Campo, ambiente social e culturalmente diverso da educação urbana, emergente das lutas dos povos do campo, uma proposta que contrapõe o silêncio estatal e as propostas da Educação Rural no Brasil, na busca de uma escola que seja “do e no campo”, com vínculos de pertencimento político, cultural e evitando-se o deslocamento de alunos (Pires, 2012).

A Educação do Campo identifica-se com a luta pelo direito de todos pela educação. Uma luta por políticas públicas que garantam seu direito a uma educação que seja no local onde a população vive e pensada desde seu lugar, com sua participação e vinculada à sua cultura e necessidades humanas e sociais. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, tampouco como mercadoria. A luta é por políticas públicas, pois é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo à educação (Caldart, 2011).

Tanto a EDH como a Educação do Campo visam a formação de sujeitos de direito, críticos, que afirmem sua cultura e lutem, coletivamente, pela defesa de seus direitos por meio de uma educação comprometida “com o pleno desenvolvimento humano, com a atenção às pluralidades de ser e estar no mundo e com os outros, com o fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãs” (Nozu, 2023a, p. 18). Há, assim, uma aderência entre as temáticas da EDH e da Educação do Campo que podem se fortalecer mutuamente e é neste viés que a pesquisa se movimenta.

Com base neste cenário, esta pesquisa tem como objetivo discorrer sobre a evolução político-normativa, a conceituação teórico-normativa e apresentar possibilidades de construções entre a EDH e a Educação do Campo.

## **Abordagem Metodológica**

A abordagem adotada para esta pesquisa segue uma metodologia predominantemente qualitativa, com base pesquisa bibliográfica e documental. Essa abordagem visa aprofundar as concepções, princípios e normativas relacionadas à interseção dos temas pesquisados, considerando a complexidade e desafios da implementação da EDH no contexto campesino, das águas, das florestas, quilombolas e indígenas.

Relativamente à pesquisa bibliográfica, foram selecionados autores que se destacam nas discussões sobre EDH e que tratam da Educação do Campo, a permitir uma análise interdisciplinar. Já a pesquisa documental foi empregada com intuito de apurar diretrizes e políticas públicas, como o Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o PNEDH, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Estadual de Direitos Humanos (PEDH), ambos de Mato Grosso do Sul (MS), a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo), Decreto nº 7.352/2010, entre outros.

## **Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo: abordagem conceitual**

A EDH surge da necessidade de permanente construção de uma sociedade justa e equitativa. Visa promover a compreensão, respeito e aplicação dos DH em diversos contextos, integra princípios e valores e busca capacitar indivíduos para serem ativos na promoção e defesa de seus direitos e na busca por dignidade e justiça social.

A temática surge como um desdobramento do direito humano à educação presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A EDH enquanto assunto específico emergiu na Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), que deu origem ao Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), atualmente na quarta fase. O programa busca um entendimento comum sobre os princípios da EDH e o fortalecimento de parcerias internacionais e locais.<sup>1</sup>

A UNESCO, em seus Planos de Ação para o PMEDH, define a EDH como atividades de capacitação e disseminação de informações para criar uma cultura de direitos humanos, promovendo o respeito aos DH, o desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, além de fomentar a participação efetiva

---

1. OHCHR. **World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing)**. OHCHR, Geneva, 2024. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>. Acesso em: 10 ago. 2024.

em sociedades livres e democráticas e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2012a).

As fases do PMEDH são sucessivas: a primeira (2005-2009) focou na educação básica (OHCHR, 2010); a segunda (2010-2014) no ensino superior e na formação de educadores, servidores públicos e militares (UNESCO, 2012b); e a terceira (2015-2019) na formação de jornalistas e profissionais da comunicação (UNESCO, 2017). O Brasil, em seu relatório sobre a terceira fase, destacou o reforço dos objetivos das fases anteriores.<sup>2</sup>

Em sede regional, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) conduziu a Consulta Interamericana sobre EDH, sintetizada no *Informe Interamericano El Derecho a Educación en Derechos Humanos en Las Américas*. Esse relatório destaca a dificuldade de sistematizar dados sobre EDH, corroborando o que o Brasil relatou à ONU. Pesquisas indicam que o trabalho contínuo com EDH nas escolas melhora a convivência, criticidade e o compromisso com a comunidade.<sup>3</sup>

Embora o IIDH possua vasto material sobre EDH, sua disseminação no Brasil é limitada, em parte devido ao idioma, pois muitos documentos estão em espanhol ou inglês, e a maioria dos educadores brasileiros não tem fluência nesses idiomas. O IIDH sugere reforçar a colaboração com as secretarias de governo no Brasil para ampliar a influência da EDH.<sup>4</sup>

Nacionalmente, com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, houve o início da criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para a implementação dos objetivos do PNEDH, foram

---

2. BRAZIL. **Final National Report on the Implementation of the Third Phase of the World Programme for Human Rights Education (2015-2019)**. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Education/Training/thirdphase/NationalReports/brazil.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

3. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH). **Informe Interamericano de la Educación em Derechos humanos**. San José: IIDH, 2020. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/images/Publicaciones/EducaDH/Informe%20Interamericano%20de%20la%20Educacion%20en%20Derechos%20Humanos.%20Un%20estudio%20en%2019%20países.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

4. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH). **Informe Interamericano de la Educación em Derechos humanos**. San José: IIDH, 2020. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/images/Publicaciones/EducaDH/Informe%20Interamericano%20de%20la%20Educacion%20en%20Derechos%20Humanos.%20Un%20estudio%20en%2019%20países.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), pela Resolução nº 1/2012 (Brasil, 2012), que visa atender às fases do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). A transversalidade da EDH no currículo escolar é uma das suas principais diretrizes, incorporando uma compreensão de cidadania democrática e ativa (Brasil, 2012).

No estado de Mato Grosso do Sul, ainda não há uma Comissão Estadual de Educação em Direitos Humanos até 2024, mas a Comissão Estadual de Direitos Humanos, criada pela Lei nº 702/1987 e regulamentada pelo Decreto nº 11.853/2005, tem contribuído para o tema. O Plano Estadual de Direitos Humanos (PEDH), aprovado em 2013, também abarca a EDH, com o objetivo de fortalecer a cultura de DH e promover a inclusão e justiça social.<sup>5</sup>

Apresentado o histórico normativo, passamos à conceituação de EDH. Ela é diferente dos DH isoladamente analisados e, também, não pode ser confundida com o direito humano à educação, tampouco sobre o direito a ser educado sobre os DH. Inobstante ela integre o direito humano à educação e a educação sobre os DH também façam parte da EDH,

[...] a educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, cons-

---

5. MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEDHU/MS nº 5, de 31 de outubro de 2013.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEDHU/MS, 2013. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8564\\_27\\_11\\_2013](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8564_27_11_2013). Acesso em: 07 nov. 2024.

truir e reconstruir regras de convivência em sociedade (Silva, 2010, p. 49).

No que se refere à relação entre o direito à educação e a EDH, inicialmente as reflexões sobre estes campos se deram de forma independente e se aproximaram progressivamente sob a perspectiva que considera a EDH como parte do direito à educação e elemento da qualidade da educação que se pretende promover (Candau, 2012).

Em síntese de todo este processo de desenvolvimento da EDH, chegou-se ao consenso de que era importante reforçar três dimensões. A primeira, em relação à formação dos sujeitos, vez que têm entendimentos debilitados de seus direitos, concebidos como dádivas, entretanto um programa de EDH deve favorecer a formação de pessoas de direito, pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e práticas concretas. Outro elemento é o empoderamento orientado principalmente aos atores sociais, liberar a potência que cada pessoa tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social. O terceiro elemento diz respeito a processos de mudança, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade (Candau, 2007).

Há importância de não deixar que a expressão DH seja confundida por outras mais ambíguas ou, ainda, que ela seja reduzida a uma educação de valores, o que inibiria seu caráter político. O discurso acerca dos DH é polissêmico e é também a forma de entender a EDH. Pode ser marcado pela ideologia neoliberal, que se preocupa com os direitos como estratégia de melhorar a sociedade, mas sem questionar o modelo vigente; ou a partir de uma visão contra a hegemonia, vistos como meios para a construção de um projeto alternativo de sociedade, mais inclusivo, sustentável e plural (Candau, 2007).

Dentre os conceitos internacional e nacional apresentados neste trabalho, verificamos que o conceito nacional de EDH é mais próximo dos conceitos da Educação do Campo. A conceituação da temática apresentada no PNEDH é contextualizada na realidade e cultura locais, enquanto a conceituação internacional é mais genérica e adstrita aos DH internacionalmente reconhecidos.

O conceito internacional foca no indivíduo e suas liberdades individuais, quando vários objetivos são no sujeito e se focam nos DH de primeira dimen-

são<sup>6</sup> (UNESCO, 2012a). O conceito da UNESCO traz a sociedade na última finalidade, ao mencionar o desenvolvimento sustentável focado nas pessoas e justiça social, o que acaba por se aproximar inclusive do neoliberalismo, que atribui ao Estado o papel de mínimo interventor, se restringindo à garantia da segurança pública (garantindo a paz e as liberdades individuais).

O conceito nacional leva em consideração o contexto local, como forma de fomentar para além dos conhecimentos, também métodos participativos das pessoas para que atuem afirmativamente na defesa de seus direitos, de modo que possam efetivamente gozar deles e, com isso, ter dignidade; isso para além de mero reconhecimento de novos direitos que passem a integrar em instrumentos normativos (Brasil, 2007).

Embora a EDH esteja consagrada em instrumentos internacionais, regionais e nacionais, a efetividade dela depende de sua internalização e aplicação nos contextos locais, o que evidencia a necessidade de contínua adaptação de acordo com as demandas e vontade social e política.

Por sua vez, o gérmen da Educação do Campo passa a ser cultivado no final dos anos de 1980, com o envolvimento de movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, igreja e universidades nos debates sobre a escolarização para os povos dos campos (Antunes-Rocha, 2014). Ela surge como uma área de estudo e prática que busca compreender e atender as necessidades dos povos dos campos. Abrange uma gama de questões, como o acesso à educação formal até a valorização dos saberes locais e práticas sustentáveis. Esta temática desafia concepções tradicionalistas de ensino e de aprendizagem, com ênfase na importância de uma abordagem com contexto na realidade local e com sensibilidade na cultura para promover o desenvolvimento integral dos povos dos campos. Para entender este processo, é necessário compreender a trajetória da educação voltada aos povos dos campos (Caldart, 2011).

Tradicionalmente, a Educação Rural se constituiu como um processo de escolarização das populações pobres, cujas atividades estavam vinculadas ao

---

6. Os DH de primeira dimensão (ou geração) se referem às liberdades individuais, ou também liberdades negativas, em que o Estado tem o dever de não intervir nos direitos do cidadão. São exemplos o direito à vida, à liberdade, à propriedade, liberdade de expressão, religião, pensamento, etc. Exemplos também estão no art. 5º, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

meio rural e que dependiam fundamentalmente da terra para sobreviver. Esta concepção de educação surgiu como uma resposta ao êxodo rural, com o objetivo de manter o camponês fixado na terra, concedendo-lhe o mínimo de instrução que garantisse uma mão-de-obra especializada para o meio rural (Antunes-Rocha, 2014).

A primeira referência à educação como Educação Rural data de 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. É um modelo de educação do patronato, que privilegia o estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores. Os destinatários desta educação eram os menores pobres das regiões rurais e os das áreas urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura. Daí surge o “ruralismo pedagógico”, uma tentativa de responder à saturação das cidades e sua incapacidade de oferecer empregos no mercado a toda a população presente, visando a fixação do homem no campo, acarretando na necessidade de se adequar o currículo à cultura rural (Pires, 2012).

Conforme Antunes-Rocha (2014), a fragilidade da implantação se devia à transferência do modelo urbano para o rural, sem considerar as especificidades do campo, destruindo a cultura camponesa e contribuindo para o êxodo rural, numa tensão urbano/rural.

Na década de 1960, iniciam movimentos sociais organizados como atores importantes para a Educação do Campo, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), as ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, depois, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Além deles, o grande investimento na “educação sindical” para orientar dirigentes e lideranças rurais para o trabalho dos sindicatos e reivindicações de direito constituíram a base para a Educação do Campo (Pires, 2012).

Em 1996, o MST e a Contag criaram o “Movimento Por Uma Educação do Campo”, que reivindica a criação de políticas públicas e que priorizem a superação da precariedade das escolas e implementem um sistema escolar específico e diferenciado para as populações dos campos, alicerçada na concepção de educação como formação humana, comprometida como o desenvolvimento do campo (Antunes-Rocha, 2014).

Em 1997, houve o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que reuniu mais de 700 professores de assentamentos rurais e instituições universitárias atuantes em projetos educacionais de assentamentos. Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que estavam presentes as mesmas entidades do ENERA, bem como outros movimentos sociais. Nesta Conferência foi cunhado o termo “Educação do Campo” e, ao fim dela, houve um compromisso para iniciar uma luta junto ao governo e sociedade para mostrar a importância de políticas públicas com foco na educação da população do campo (Soares, 2018).

O debate “campo-cidade” se move em todas as reflexões da Educação do Campo, contra um imaginário que elegeu o espaço urbano como único caminho natural para o desenvolvimento individual e social. É necessário um olhar que tenha o campo como espaço de democracia e inclusão social, que tenha sua população como sujeitos de direito, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Em 2001 houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e preveem a universalização da educação básica e profissional às populações do campo (art. 3º), um projeto institucional de escola que seja fruto de trabalho compartilhado (art. 4º), com propostas pedagógicas que respeitem as diferenças e que contemplem a diversidade do campo – social, cultural, política, econômica, de gênero, geracional e étnica (art. 5º). Atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de regulamentar estratégias específicas ao atendimento escolar e a flexibilização da organização do calendário escolar nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem (art. 7º) (Brasil, 2002). Contemporaneamente, o país também foi um dos signatários da Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, que reforça a necessidade de uma Educação do Campo, pois considera a cultura um patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 2002).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 foram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) passou a ser legalmente institucionalizado por meio da Medida Provisória nº 455/2008, posteriormente convertida na Lei nº 11.947/2009, que autorizou o Poder Executivo a instituí-lo no art. 33. Esta lei foi regulamentada pelo Poder Executivo juntamente com a política de Educação do Campo pelo Decreto nº 7.352/2010. Quanto à política, o Decreto estabelece:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, s./p).

Em sede Estadual, o Mato Grosso do Sul não conta com um Programa específico para a Educação do Campo, mas o tema é abordado no Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei Estadual nº 4.621/2014. Na Lei Estadual a Educação do Campo é prevista em algumas metas, tais como na 1.19, para fomento da educação das populações do campo nas próprias comunidades, bem como das populações indígenas e quilombolas, limitando a nucleação de esco-

las e deslocamento de crianças, atendendo as especificidades das comunidades mediante consulta prévia e informada.<sup>7</sup>

O documento estadual que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo é a Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003. Para além de prever objetivos próximos aos estabelecidos nacionalmente, a Deliberação estadual prevê a organização curricular e carga-horária, formas de colaboração entre o ente estadual e outras instituições públicas e privadas, diretrizes para a Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, a forma de funcionamento das escolas do campo, a autorização das instituições de ensino, a forma de avaliação institucional e sobre a possibilidade de criação escolas polos do campo e extensões.<sup>8</sup>

A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo que reafirma ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, em sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade em que faz parte, projeto educativo este que reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido, com a pedagogia do movimento e a pedagogia da terra. Seu objetivo, diferente da Educação Rural, não é criar sujeitos preparados para o mercado de trabalho, tampouco ser uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos, mas criação de sujeitos de direito, conscientes e críticos, que se estabelecem no campo por escolha, que tiram do campo o seu sustento e conscientes que isso é fruto de uma escolha, não por uma falta de perspectiva melhor de futuro (Caldart, 2011; Costa, 2012).

A Educação do Campo identifica-se com a luta pelo direito de todos pela educação, uma luta por políticas públicas que garantam seu direito a uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas

---

7. MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 nov. 2024.

8. MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 7111, de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2003. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

e sociais” (Caldart, 2011, p. 149-150). Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, tampouco como mercadoria. A luta é por políticas públicas, pois é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo à educação (Caldart, 2011).

## **Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo: à guisa de construções?**

Neste tópico, buscamos encontrar e demonstrar os pontos de contato entre os temas da pesquisa, EDH e a Educação do Campo. Inicialmente, o que ambos têm em comum é a Educação. Esta Educação, no caso, entendida como um processo de formação e emancipação humana, em contraposição à mercantilização da educação (Nozu, 2023b).

Com isso, a Educação, tanto em Direitos Humanos como do Campo, tem um sentido filosófico, além da mera tradução literal da palavra. O direito à educação para todos, independentemente das diferenças, é previsto desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), art. 6º, regulamentada pelos art. 205 e seguintes, com base em princípios dos quais alguns são comuns à Educação do Campo e EDH.

A partir destes princípios e do que abordamos até aqui, verificamos que tanto a Educação do Campo quanto a EDH têm em si a ideia de conciliar a igualdade e a diferença. A Educação deve ser entendida como um direito de todos, garantindo-se da mesma forma aos que estão em situação similar (igualdade), todavia se atentando às especificidades que tornam alguma condição um fator para um acesso ou permanência com maior dificuldade em razão de alguma desigualdade (diferença). O que busca a Educação do Campo e a EDH é, justamente, manter o equilíbrio entre as igualdades e as diferenças encontradas em cada um dos seus respectivos campos de estudo, conhecimento, de práticas e de lutas.

O “nascido” da EDH e da Educação do Campo é a necessidade de emancipação humana. A primeira, das pessoas em desigualdade de modo geral e, a segunda, a partir das lutas dos povos do campo pelo direito à igualdade de condições em razão de suas diferenças socioculturais. Com isso, as duas visam o empoderamento individual e coletivo para atuação em uma sociedade de forma contra hegemônica.

O respeito às diferenças também é uma similitude entre elas. A Educação do Campo emerge dos próprios povos do campo em suas especificidades, enquanto a EDH nasce da necessidade de emancipação do ser humano de modo geral. Sob esta ótica, a EDH é mais ampla do que a Educação do Campo, uma vez que esta busca necessidades mais específicas, porém condizentes com os objetivos da EDH.

Outra aproximação que os temas têm diz respeito à democracia. A Educação do Campo, para ser entendida como tal, exige uma educação democrática, enquanto um dos alicerces da EDH é a própria defesa da democracia, tanto no âmbito educacional quanto na vida como um todo.

As pessoas são outra semelhança. Na Educação do Campo há um protagonismo dos povos do campo e sua diversidade cultural e social dos diversos saberes. A EDH visa, dentre outras coisas, a valorização da diversidade humana.

A interculturalidade da Educação do Campo também encontra similitude com EDH, considerando que as duas temáticas exigem um conhecimento interdisciplinar e transversal para sua concretização, sendo que elas também têm uma abordagem sociocultural da educação (Costa, 2012).

Ambas, de igual forma, também apoiam a sustentabilidade – a Educação do Campo no âmbito do trabalho dos povos do campo defende a agroecologia com a agricultura integrada ao meio para causar o mínimo de impacto ambiental, enquanto a EDH tem como um dos princípios a sustentabilidade em todas as formas. Uma forma de educação, assim, acaba por reforçar a outra.

A Educação do Campo visa a consciência dos povos do campo e visa o “enraizamento” de direitos das populações do campo, intenciona emancipar o indivíduo para ele entenda e se sinta pertencente àquele grupo, optando por permanecer no campo ou ir para a cidade por vontade própria, não por imposição social ou política. A EDH visa, de igual forma, a emancipação e o empoderamento das pessoas para torná-las críticas, cidadãs e conscientes. Enfim, ambas visam uma educação integral do sujeito com criticidade e dialogicidade.

## **Considerações Finais**

Neste capítulo buscou-se estabelecer as interfaces da EDH e a Educação do Campo, explorando as relações conceituais, políticas e normativas que susten-

tam esses campos no Brasil. O propósito foi analisar como essas duas abordagens educacionais podem convergir para a construção de uma educação emancipatória e crítica, capaz de atender às demandas sociais das populações marginalizadas, especialmente as do campo.

Os principais resultados revelam que tanto a EDH quanto a Educação do Campo compartilham um compromisso com a emancipação humana, a defesa da democracia e o respeito às diferenças. A EDH propõe uma formação crítica dos sujeitos de direito, promove a valorização da diversidade e o fortalecimento da cidadania ativa, ao passo que a Educação do Campo, ao contrário da tradicional Educação Rural, destaca a necessidade de uma educação contextualizada, que respeite as especificidades culturais e sociais dos povos do campo, assegurando o direito à educação de qualidade no e do campo.

Entre as lacunas identificadas, destacamos a necessidade de maior integração prática entre a EDH e a Educação do Campo nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. Além disso, o contexto rural exige uma abordagem específica que considere as particularidades das comunidades locais, o que muitas vezes não é contemplado de forma eficaz nas políticas públicas.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a investigação mais aprofundada sobre como a EDH pode ser incorporada de forma mais orgânica na formação dos educadores do campo e no currículo escolar do campo, das águas, das florestas, ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Também seria pertinente explorar metodologias participativas que engajem as comunidades camponesas na elaboração e implementação de programas educacionais, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M.I. Da Educação Rural à Educação do Campo: construindo caminhos. *In*: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, M. (orgs). **Educação rural e do Campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 13-32.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; S. MOLINA, M. C. **Apresentação**. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-18.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/10583/1/Plano%20nacional%20de%20educa%20c3%a7%20em%20direitos%20humanos%202007.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CANDAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

COSTA, L. G. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-135.

MARINHO, G. **Educar em Direitos Humanos e formar para cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

NOZU, W. C. S. Carta ao esperançar: por uma educação inclusiva e específica nas escolas do campo, das águas e das florestas. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023b. p. 49-54.

NOZU, W. C. S. Interfaceando Educação Especial e Educação do Campo: à guisa de apresentação. *In*: NOZU, W. C. S. (org.). **Educação especial e educação do campo**: sujeitos, movimentos e interfaces. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023a. p. 17-19.

OHCHR. **A/65/322: Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education**. OHCHR, Geneva, 2010. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a65322-final-evaluation-implementation-first-phase-world-programme-human>. Acesso em: 06 nov. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. Cortez Editora: São Paulo, 2012.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. A. M.; TAVARES, C. (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 41-63.

SOARES, S. B. Estado e Educação do Campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 240-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46081/26327>. Acesso em: 06 nov. 2024

UNESCO. **Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural**. Londres: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: primeira fase; Plano de Ação. UNESCO: Brasília, 2012a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por). Acesso em: 07 nov. 2024.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase; Plano de Ação. UNESCO: Brasília, 2012b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por). Acesso em: 07 nov. 2024.

UNESCO. **World Programe for Human Rights Education**: third phase; Plan of Action. UNESCO: New York; Geneva, 2017. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210602549/read>. Acesso em: 07 nov. 2024.

# 10. Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência

Kátia Pereira Petelin

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.10

## Introdução

O direito à educação é fundamental para a promoção da igualdade e da cidadania plena em qualquer sociedade. No contexto brasileiro, onde a diversidade cultural é um marco significativo, a inclusão educacional de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas e as pessoas com deficiência, apresenta-se como um desafio crucial. Quando se trata da interseção dessas duas identidades — indígenas com deficiência — a questão ganha ainda mais complexidade e relevância. Este escrito busca explorar as especificidades e os desafios enfrentados por indígenas com deficiência no acesso à educação, discutindo as políticas públicas existentes, as barreiras culturais e estruturais, e as possíveis estratégias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade que respeite as particularidades culturais desses grupos, atentando-se especificamente a esses quesitos na análise dos documentos político-normativos das interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

Para tanto, entender a Educação Especial, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é essencial para compreensão do objeto de pesquisa deste trabalho, pois é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e

modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizando recursos e serviços, e orientando seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas turmas regulares. Portanto, é essencial que a Educação Especial se integre transversalmente à Educação Escolar Indígena, à Educação Quilombola, à Educação de Jovens e Adultos, e à Educação do Campo.

O marco normativo conceituando a Educação Escolar Indígena vem por meio do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998, p. 24), o qual a reconhece como: a) “comunitária”, conduzida pela própria comunidade com base em seus “projetos, concepções e princípios”; b) “intercultural”, valorizando e preservando a diversidade cultural e linguística de todos os povos indígenas, já que o Brasil é formado por várias etnias indígenas distintas; c) “bilíngue e multilíngue”, devido à presença de várias línguas indígenas e do português em diversos contextos indígenas; d) “específica e diferenciada”, concebida e planejada para refletir as aspirações particulares de cada povo indígena no Brasil, com direito à autonomia, considerando as especificidades culturais de cada grupo.

No que diz respeito às interfaces entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, alguns aspectos precisam ser problematizados. A Educação Escolar Indígena se distingue do modelo eurocentrado de educação, pois possui particularidades próprias, exigindo que a Educação Especial atue nessa interface, refletindo sobre todas as questões sociais, culturais e linguísticas envolvidas.

Nesse sentido, buscou-se percorrer a seguinte problemática: como tem-se movimentado a produção político-normativa sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência?

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo geral descrever a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.

Além dos marcos normativos tanto nacionais quanto internacionais, é urgente valorizar as experiências vividas e buscar novas epistemologias que desafiem a produção de conhecimentos históricos com outras metodologias, que visem ao avanço na conquista de direitos sociais e possam ser usadas como ferramentas de luta pelo empoderamento de grupos sociais marginalizados, promovendo uma sociedade mais justa, empática e solidária.

## **Método**

Este texto descreve uma pesquisa qualitativa centrada na análise documental sobre o direito à educação de indígenas com deficiência. A abordagem qualitativa é escolhida para compreender e interpretar significados e experiências, focando na subjetividade e complexidade dos fenômenos estudados (Gamboa, 2013). Essa metodologia permite explorar normas, crenças, valores, atitudes e contextos sociais, utilizando dados descritivos e interpretativos para desenvolver teorias e novas perspectivas (Gil, 1999).

A pesquisa utiliza documentos como fonte primária de dados, sem análise prévia, como leis, diretrizes e declarações disponíveis online (Severino, 2007). A análise documental é estruturada em duas partes: os documentos internacionais, que tratam dos direitos humanos, e os documentos nacionais, que enfatizam os direitos fundamentais. A sistematização das informações segue o Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD), que organiza a análise em três partes: caracterização do documento, critérios de seleção e descrição, focando no estudo dos direitos educacionais de indígenas com deficiência.

Os documentos internacionais incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), percorrendo os demais documentos até a Declaração de Incheon (2015), enquanto os documentos nacionais abrangem desde a Constituição Federal de 1988 até as Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena de 2018. A análise dos documentos busca contextualizar e interpretar dados à luz dos Estudos Decoloniais, considerando as interfaces entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial.

## **A Base dos Estudos Decoloniais para o Fortalecimento da Educação de indígenas com Deficiência**

A história dos povos indígenas do Brasil e das pessoas com deficiência é marcada por lutas por direitos fundamentais, como o acesso à terra, reconhecimento cultural, acessibilidade e inclusão. No contexto de um Estado democrático, ambos os grupos buscam garantir seus direitos humanos à saúde, educação, dignidade e diversidade. A partir dessa perspectiva, os Estudos Decoloniais contribuem para a análise crítica da produção normativa educa-

cional, utilizando conceitos como colonialidade do poder, do ser e do saber, bem como a decolonialidade.

Essa teoria questiona as estruturas de poder colonial que persistem na modernidade e que continuam a excluir e subalternizar grandes parcelas da humanidade. Quijano (2005) argumenta que a colonização, mesmo após as independências políticas, continua a exercer influência sobre todos os aspectos da sociedade moderna, mantendo hierarquias raciais e de gênero que justificam a exploração e a exclusão.

Assim, a colonialidade do poder refere-se à imposição de um sistema de hierarquias raciais e culturais estabelecidas durante a colonização, onde o modelo europeu é considerado superior. Essa hierarquização serve como justificativa para a opressão e desvalorização de outras culturas e povos, incluindo indígenas e pessoas com deficiência (Quijano, 2005).

A colonialidade do ser, por sua vez, aborda o silenciamento e a marginalização dos grupos subalternos, cujas identidades e saberes são frequentemente desqualificados ou apagados (Maldonado-Torres, 2007).

Salienta-se que a colonialidade do saber está relacionada ao domínio do conhecimento hegemônico ocidental, que desvaloriza os saberes produzidos por povos colonizados. Esse domínio perpetua a ideia de que apenas o conhecimento ocidental é válido, marginalizando as epistemologias de outros grupos (Lander, 2005). A decolonialidade propõe uma ruptura com essas hierarquias, defendendo a valorização das diversas formas de conhecimento e a promoção de uma educação que respeite as especificidades culturais e identitárias de todos os indivíduos (Quijano, 2005).

Por fim, a educação decolonial enfrenta desafios políticos, econômicos e culturais, mas é vista como uma alternativa para desconstruir o pensamento eurocentrado (Mignolo, 2014) e promover uma educação inclusiva e democrática. Esse movimento é especialmente relevante para grupos historicamente oprimidos, como os povos indígenas e pessoas com deficiência, que lutam por reconhecimento e inclusão em um sistema que ainda carrega os resquícios do colonialismo. A decolonialidade, portanto, é uma chave de leitura da história que nos permite ouvir e valorizar as narrativas de todos os povos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## **Direito Humano à Educação**

O direito humano à Educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), é essencial em diversas etapas da vida, sendo fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação da cidadania. No contexto internacional, esse direito é universal e deve ser garantido a todas as pessoas, sem discriminação por qualquer condição, incluindo física, intelectual, social, cultural, ou de gênero (ONU, 1948). A Educação é vista como uma chave que abre portas para o acesso a outros direitos, destacando sua importância central na promoção do diálogo e respeito entre diferentes grupos sociais.

A relação entre Educação e processos sociais, culturais e econômicos, destaca-se na presença de uma lógica colonial na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Embora a DUDH proponha uma educação gratuita e obrigatória, o conceito de “mérito” implícito no artigo 26 sugere uma abordagem excludente e desigual.

Desde 1948, várias declarações e convenções têm buscado assegurar os direitos humanos, e, em 1990, a Declaração de Jomtien reforçou a necessidade de uma Educação inclusiva e acessível, refletindo os esforços internacionais para combater o analfabetismo e melhorar o acesso à educação.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) enfatiza a garantia de condições para que todos possam atender suas necessidades básicas de aprendizagem, incluindo habilidades essenciais como leitura, escrita e cálculo. O documento destaca a importância de adaptar políticas educacionais às realidades locais e culturais, promovendo uma Educação inclusiva e acessível.

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) amplia essa visão ao estabelecer metas específicas para melhorar a qualidade da Educação e atender grupos vulneráveis, como meninas e minorias étnicas.

Em 2015, a Declaração de Incheon reafirma o compromisso com a Educação inclusiva, gratuita e de qualidade, estabelecendo metas para 2030 e destacando a necessidade de atender a todos, especialmente os mais vulneráveis, com uma Educação que respeite a dignidade e a diversidade.

Nota-se um compromisso das políticas educacionais internacionais com a inclusão, equidade e qualidade na Educação, conforme estabelecido em documentos como a Declaração de Incheon (2015), o qual destaca que a inclusão e

a equidade são essenciais para uma Educação transformadora e que nenhuma meta educacional deve ser considerada cumprida sem atender a todos, especialmente os mais desfavorecidos e com deficiências (UNESCO, 2015). O documento também enfatiza a importância da igualdade de gênero e a eliminação da discriminação e violência nas escolas, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e reconhecer o conhecimento adquirido em contextos formais e informais (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon ressalta a necessidade de um sistema educacional inclusivo e resiliente, especialmente em áreas afetadas por conflitos e desastres (UNESCO, 2015). No entanto, a crítica não só a essa declaração, mas aos demais documentos internacionais, é devido a apresentação e abordagem universalista que muitas vezes não consideram as especificidades dos países em desenvolvimento e das populações indígenas.

Devido à falta de inclusão nos documentos anteriores, foi necessário a análise dos documentos internacionais direcionados aos povos indígenas. O recorte histórico é que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas (2007) reconhecem a importância da diversidade cultural e o direito dos indígenas de controlar seus sistemas educativos em consonância com suas culturas e idiomas. Contudo, a implementação desses direitos enfrenta desafios devido à persistência de práticas educacionais eurocêntricas e à falta de escolas adequadas em comunidades indígenas. O texto orientador defende a necessidade de uma Educação que respeite e valorize a diversidade cultural e promova a justiça social, enfatizando a importância de ouvir e integrar as perspectivas dos próprios povos indígenas na formulação e aplicação de políticas educacionais.

Assim como houve a necessidade de documentos específicos para os povos indígenas, houve o interesse na análise de documentos internacionais direcionados para pessoas com deficiência. O primeiro documento disciplina o conceito de deficiência. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em seu artigo 1º define essas pessoas como aquelas com impedimentos que, ao interagir com barreiras, podem impedir sua plena participação na sociedade (ONU, 2006). Este modelo social enfatiza a remoção das barreiras estruturais e sociais que limitam a autonomia e participação dessas pessoas (Carvalho, 2022).

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento-chave que promove a educação inclusiva, afirmando que “escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições” ou dificuldades (UNESCO, 1994, p. 3). Ela ressalta a necessidade de adaptar a escola às necessidades do aluno e inclui crianças com deficiências, bem como outras crianças marginalizadas (UNESCO, 1994), mas não menciona explicitamente os povos indígenas. A Declaração também reconhece a falta de serviços para alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 reitera o direito à educação para pessoas com deficiência, defendendo um sistema educacional inclusivo e igualitário. Destaca a importância de eliminar barreiras atitudinais e ambientais para garantir o acesso e a participação desses indivíduos na educação (Carvalho, 2022).

## **Direito Fundamental à Educação**

Um novo cenário surge na esfera nacional, a garantia do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988, destacando seu papel crucial na democratização e na proteção dos direitos humanos no Brasil.

O artigo 205 da Constituição define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovendo o desenvolvimento pleno da pessoa e sua preparação para a cidadania e o trabalho (Brasil, 1988). O artigo 206 estabelece princípios fundamentais da educação, como igualdade de condições, liberdade acadêmica, gratuidade, gestão democrática e garantia de qualidade (Brasil, 1988). O artigo 208 detalha as responsabilidades do Estado, incluindo a oferta obrigatória e gratuita da educação básica, a universalização do ensino médio, atendimento educacional especializado e acesso à educação infantil e superior (Brasil, 1988).

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforça a necessidade de programas bilíngues e interculturais para esses grupos. O bilinguismo e a interculturalidade são vistos como essenciais para a preservação das línguas e culturas indígenas (Brasil, 1996).

Importante mencionar que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998), visa adaptar o currículo escolar para aten-

der às especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Apesar dos avanços, a implementação da Educação Escolar Indígena ainda enfrenta desafios, com a necessidade de uma maior dedicação e adaptação para atender às demandas locais e respeitar a diversidade cultural (Sá; Caiado, 2015).

Sabendo que a educação é um relevante instrumento de contínua construção dialogada, houve a criação da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009, a qual trouxe avanços significativos, como a implementação dos Territórios Etnoeducacionais e a proposta de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena (Brasil, 2009a). Contudo, a prática ainda enfrenta obstáculos, como a resistência à adoção completa das diretrizes e a persistência de uma visão colonial (Quijano, 2005).

A partir de então, os povos indígenas organizam a II CONEEI em 2016 reforçando a necessidade de políticas específicas e adequadas, como a criação de leis para escolas e professores indígenas, e o fortalecimento de estruturas educacionais e culturais (Brasil, 2018). Apesar das políticas estabelecidas, a efetivação dos direitos educacionais indígenas ainda enfrenta desafios devido a tensões e barreiras sistêmicas (Baniwa, 2019). O documento destaca a necessidade de um reconhecimento real das diferenças e a igualdade de direitos na educação para todos.

Não obstante a educação para os povos indígenas, o direito à Educação Especial no Brasil evoluiu significativamente nas últimas décadas, refletindo a luta das pessoas com deficiência por reconhecimento e cidadania. A Constituição Federal de 1988 foi um marco, ao garantir a igualdade de todos perante a lei e realocar a Educação Especial no campo da Educação, não mais na Assistência Social. O artigo 208 assegura atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolidou a Educação Especial como uma modalidade que deve ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares. A política de AEE visa apoiar a inclusão dos alunos com deficiência e altas habilidades. Entretanto, a oferta desse atendimento ainda enfrenta desafios, como a falta de acessibilidade e recursos, especialmente em contextos indígenas e rurais (Ribeiro, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 reforça a inclusão e a oferta de AEE em salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2008). O Decreto

n.º 7.611/2011 enfatiza a necessidade de acessibilidade e adequação dos serviços de AEE, mas a realidade muitas vezes não corresponde a essas diretrizes (Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 destaca os direitos das pessoas com deficiência e reafirma o compromisso com um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015). Apesar dos avanços, as barreiras e desigualdades persistem, exigindo contínua atenção e adaptações para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos (Nozu, 2017; Silva, 2014).

## **As Pontes Dialógicas da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial**

As interfaces nos documentos político-normativos brasileiros no que se refere a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial são construtos elencados por Sá (2015) que

[...] abriram a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional. Assim, torna-se necessário discutir a educação especial com uma modalidade de ensino da educação escolar indígena, para isso os saberes indígenas e ocidental deverão dialogar na busca de alternativas (Sá, 2015, p. 119).

Nozu, Sá e Damasceno (2019) discutem as complexas interações entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no contexto da inclusão escolar. Eles definem essas interfaces como um processo de hibridização que busca atender a demandas específicas de grupos distintos, com o objetivo de promover a igualdade e a justiça na educação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência nas comunidades indígenas.

Sá e Caiado (2018) destacam que, embora a legislação brasileira reconheça a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena como direitos sociais, a implementação prática ainda enfrenta desafios. Documentos político-normativos são cruciais para garantir que as políticas atendam às necessidades específicas desses grupos e evitem a colonialidade que pode ignorar suas identidades e necessidades culturais.

A análise revela que, apesar dos avanços legais, a aplicação dessas políticas enfrenta dificuldades significativas, como a inadequação das infraestruturas e a falta de materiais e treinamento específicos (Silva, 2014). Isso compromete a inclusão plena e o atendimento adequado dos alunos com deficiência nas escolas indígenas.

As Deliberações Priorizadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, o quarto e mais recente documento discutido, reflete as vozes dos povos indígenas do Brasil. Elaborado após consultas a representantes indígenas em vários níveis, esse documento visa orientar políticas para uma Educação Inclusiva que respeite os princípios da Educação Escolar Indígena. Das 25 propostas aprovadas, a 20ª aborda especificamente a integração entre Educação Escolar Indígena e Educação Especial, definindo diretrizes para essa interface, como podemos analisar o documento dispõe

[...] que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena (Brasil, 2018, s./ p.).

Assim esse documento desempenha um papel crucial na melhoria da Educação Escolar Indígena com interface na Educação Especial por várias razões:

1. Reconhecimento das Necessidades Específicas: As Deliberações destacam a importância de adaptar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às particularidades culturais e educacionais dos povos indígenas. Isso é essencial para garantir que o AEE seja relevante e eficaz no contexto indígena, respeitando e integrando as tradições e práticas culturais locais (Pettlin; Nozu, 2024).

2. Contratação de Profissionais Indígenas: A previsão de contratação de um(a) professor(a) indígena auxiliar para o AEE é um avanço significativo. Este profissional pode atuar como um mediador cultural e pedagógico, facilitando a comunicação e a adaptação das estratégias de ensino às especificidades dos alunos indígenas com deficiência (Petelin; Nozu, 2024).

3. Equipes Pedagógicas Multiprofissionais: O apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas promove uma abordagem mais inclusiva e holística, permitindo uma melhor resposta às necessidades diversificadas dos estudantes com deficiência (Petelin; Nozu, 2024). No entanto, isso também levanta questões sobre como essas equipes serão compostas e como atuarão efetivamente no contexto indígena.

4. Atualização Terminológica: A mudança na terminologia para “transtorno do espectro autista” reflete uma maior precisão e atualidade nos termos usados para descrever condições específicas, alinhando-se às melhores práticas e avanços na área da Educação Especial (Petelin; Nozu, 2024).

5. Uso das Línguas de Sinais Indígenas: A inclusão das línguas de sinais indígenas nas aulas é um passo importante para garantir que as necessidades de comunicação dos alunos surdos indígenas sejam atendidas de forma mais adequada. Isso contrasta com a ênfase anterior na Língua Brasileira de Sinais, que pode não atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas (Petelin; Nozu, 2024).

6. Consulta Livre e Esclarecida: A ênfase na consulta livre e esclarecida com os povos indígenas para o desenvolvimento do AEE assegura que as políticas educacionais sejam desenvolvidas em colaboração com as comunidades indígenas, respeitando suas demandas e realidades específicas como meio de inclusão. Isso evita a imposição de modelos educacionais externos que podem não ser adequados ou eficazes, com margem tendenciosa a exclusão e revitimização dos sujeitos duplamente marginalizados (Nozu, 2017).

Portanto, as Deliberações Priorizadas na II CONEEI são fundamentais para promover uma Educação Escolar Indígena inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo que as políticas educacionais sejam culturalmente sensíveis e efetivamente aplicadas. Elas sinalizam um compromisso com a justiça social e a igualdade, ao mesmo tempo em que

reconhecem e valorizam a diversidade cultural e educacional dos povos indígenas (Petelin; Nozu, 2024).

Por fim, esses documentos evidenciam a necessidade de aprimorar a interface entre Educação Escolar Indígena e Educação Especial, levando em consideração as lacunas existentes e as realidades específicas das comunidades. Para avançar na efetivação de uma Educação Especial indígena, é crucial envolver diretamente os povos indígenas e pessoas com deficiência na formulação e implementação de políticas, garantindo que as soluções sejam adaptadas às suas necessidades e contextos específicos (Sá, 2015; Silva, 2014).

## **Considerações Finais**

A busca para compreender como a produção político-normativa tem abordado a escolarização dos estudantes indígenas com deficiência, considerando a persistente colonialidade nas relações sociais e seus impactos na educação surge como um pedido de socorro aos Direitos humanos.

A partir de uma análise de documentos internacionais e nacionais, a pesquisa ressalta a importância dos direitos humanos e a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade humana. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as Declarações de Jomtien, Dakar, Incheon, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas são destacados como marcos fundamentais na defesa do direito à educação, incluindo para grupos marginalizados como indígenas e pessoas com deficiência (Sá, 2015).

No contexto brasileiro, a Constituição de 1988 e vários documentos normativos, como a LDB (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) são citados como base legal para a garantia do direito à educação para todos. No entanto, a pesquisa aponta que, apesar dos avanços, as políticas públicas ainda são insuficientes para atender adequadamente os estudantes indígenas com deficiência, devido à falta de recursos, formação inadequada de professores, e outras barreiras estruturais (Nozu; Petelin; Sá, 2023).

A pesquisa conclui que é necessário reavaliar as relações de poder que afetam a educação desses grupos, evitando a perpetuação de práticas coloniais e exclusivas. Propõe-se a adoção de uma abordagem decolonial e inclusiva na

educação, que valorize as especificidades culturais e as necessidades educacionais dos povos indígenas com deficiência. A pesquisa destaca a importância de ouvir as vozes dos próprios indígenas nesse processo e sugere que novas políticas sejam baseadas nas propostas formuladas pela II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, como um passo para garantir uma educação mais inclusiva e justa, de maneira a atender às necessidades educacionais específicas e as diferenças socioculturais.

## Referências

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Morula: Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer n. 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO: CONEEI; MEC, 2009a. Disponível em: [https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO: CONEEI; MEC, 2018.

CARVALHO, C. C. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. p. 83-107.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, AR: CLACSO, 2005. p. 8-23.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, CO: Siglo del Hombre; Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Entrevistador: Javier Lorca. Entrevistado: Walter Mignolo. Tradução: André Langer. [S.l.]: **Revista IHU**, jul. 2014. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; PETELIN, K. P.; SÁ, M. A. Produção científica brasileira nas interfaces educação especial e educação escolar indígena. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 413-433, 2023, 413-433. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/19008>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 51-64, dez. 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/256>. Acesso em: 08 nov. 2024.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova Iorque, US: Assembleia Geral da ONU, 2006. Disponível em: [https://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios\\_a\\_convencao\\_sobre\\_os\\_direitos\\_das\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 08 nov. 2024.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova Iorque, US: ONU, 2008. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 08 nov. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

PETELIN, Kátia Pereira; NOZU, Washington Cesar Shoití. Direito à educação de indígenas com deficiência no Brasil. **Revista Videre**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 107-127, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/18037>. Acesso em: 08 nov. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, AR: Clacso, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da Região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SÁ, M. A. de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (org.). **Educação escolar indígena, diferença e deficiência: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2015. p. 115-137.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, TH: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 08 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, FR: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, SEN: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=b7a83360-181b-49ad-b41b-d25d96bc66a1>. Acesso em: 08 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon, KOR: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 08 nov. 2024.

# 11. Sistema de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro

Luana Rigotti Caiano Costalonga

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.11

## Introdução

O processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior emerge de um processo histórico de lutas em prol da garantia dos seus direitos fundamentais, principalmente pela busca da igualdade de oportunidades não apenas formal, mas material.

Nesta esteira, o direito à educação tem caráter fundamental e além de se constituir por si mesmo, pode ser compreendido como uma porta de entrada ao gozo de outros direitos, pois, de acordo com o artigo 1º da Lei n. 9.394/96, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996), devendo ser efetivado à luz das políticas públicas.

A educação escolar compõe-se da educação básica, composta pela pré-escola, ensino fundamental e médio, além da educação superior. Esta ganhou novos contornos no que tange a pessoa com deficiência em 1981, com base nos princípios promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o

Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, com a previsão do direito a educação em todos os níveis de ensino, levantando amplo debate sobre sua efetivação por meio de programas voltados à transição deste público da escola para a universidade e desta para o mercado de trabalho (Cabral, 2017).

É na década de 1990 que se iniciou a discussão sobre o déficit entre a oferta de vagas e matrículas das pessoas deste público. As universidades pioneiras a reservarem vagas foram a Universidade Estadual de Campinas em 2002, a Universidade de Goiás em 2004, a Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Paraná em 2007 (Cabral, 2017).

Fruto de um processo de democratização do acesso à educação superior, em 2012 o governo federal promulgou a Lei n. 12.711/2012 dispondo sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio ao reservar 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Todavia, essa lei não reservava vagas às pessoas com deficiência, mas somente aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas oriundos de escola públicas.

Posteriormente, atendendo às reivindicações e lutas desta população, o Governo Federal promulgou a Lei n. 13.409/16, incluindo essa população no rol do artigo 5º da Lei n. 12.711/12, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, **por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012a, grifos nossos).

Por meio desta ação afirmativa busca-se conferir igualdade a sujeitos que estão em situações de desigualdade, decorrente da vulnerabilidade deficiência, na disputa de uma vaga para ingresso na educação superior.

Assim, em virtude desse cenário pró inclusão das populações marginalizadas na educação superior, surgiu o seguinte questionamento: como tem se

dado o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro nos processos seletivos de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (Sisu)?

Com base neste questionamento foi traçado o seguinte objetivo para este estudo: analisar os editais de processos seletivos de universidades federais do Centro-Oeste, via Sisu, no que tange ao sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência.

## Metodologia

A pesquisa foi predominantemente documental, pois consistiu na análise dos editais dos processos seletivos de ingresso via Sisu das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro, chamados de “termos de adesão”, pois o artigo 4º da Portaria Normativa n. 21, de 05 de novembro de 2012, do MEC condiciona a participação das instituições públicas e gratuitas de superior no Sisu mediante a assinatura deste documento (Brasil, 2012b).<sup>1</sup>

Os recortes de análise do objeto foram: a) temporal, com foco nos termos de adesão dos anos de 2017, 2018 e 2019, tendo em vista a promulgação da Lei n. 13.409, em dezembro de 2016; b) espacial, tendo sido eleitos os editais das universidades federais da região Centro-Oeste, formadas pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), abordadas em ordem cronológica de criação;<sup>2</sup> c) modalidade de ingresso via Sisu, uma vez que as universidades estudadas oferecem outras formas como o vestibular tradicional, as provas de Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos etc., em que são elaborados editais específicos.

---

1. O artigo 4º da Portaria Normativa n. 21 de 05 de novembro de 2012 dispõe que “A participação das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Sisu será formalizada por meio da assinatura de Termo de Adesão, que observará o disposto nesta Portaria” (BRASIL, 2012b).

2. A UFR fica de fora da análise porque foi criada em 20 de março de 2018, por meio da Lei Federal n. 13.637, a partir do desmembramento do *Campus* Universitário de Rondonópolis da UFMT, não possuindo até o fechamento da pesquisa editais de processos seletivos para serem analisados, nem mesmo site oficial.

Com vistas a facilitar o entendimento, segue o quadro com o *corpus* documental utilizado:

**Quadro 1 – Corpus Documental da Pesquisa (continua)**

<b>Universidade</b>	<b>Documento</b>
UFG	Termo de Adesão 1ª edição de 2017 <sup>3</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018 <sup>4</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019 <sup>5</sup>
UnB	Termo de Adesão 1ª edição de 2017 <sup>6</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018 <sup>7</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019 <sup>8</sup>
UFMS	Termo de Adesão 1ª edição de 2017 <sup>9</sup>

3. UFG. **Termo de Adesão 1ª edição de 2017**. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: [https://sisu.ufg.br/2017/sistema/2017/editais/termo\\_de\\_adesao\\_2017.pdf](https://sisu.ufg.br/2017/sistema/2017/editais/termo_de_adesao_2017.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
4. UFG. **Termo de Adesão 1ª edição de 2018**. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: [https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2018/edital/termo\\_adesao\\_584\\_UFG\\_2018.pdf](https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2018/edital/termo_adesao_584_UFG_2018.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
5. UFG. **Termo de Adesão 1ª edição de 2019**. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em: [https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2019/anexos/ANEXO\\_I\\_TERMO\\_DE\\_ADESAO\\_1%C2%AA\\_EDICAO\\_2019.pdf](https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2019/anexos/ANEXO_I_TERMO_DE_ADESAO_1%C2%AA_EDICAO_2019.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
6. UNB. **Termo de adesão 1ª edição de 2017**. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU\\_17\\_1/arquivos/TERMO\\_DE\\_ADESAO.PDF](http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU_17_1/arquivos/TERMO_DE_ADESAO.PDF). Acesso em: 06 nov. 2024.
7. UNB. **Termo de adesão 1ª edição de 2018**. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU\\_18\\_1/arquivos/UNB\\_ACESSOSISU\\_18\\_1\\_TERMO\\_DE\\_ADESAO.PDF](http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU_18_1/arquivos/UNB_ACESSOSISU_18_1_TERMO_DE_ADESAO.PDF). Acesso em: 06 nov. 2024.
8. UNB. **Termo de adesão 1ª edição de 2019**. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU\\_19\\_1/arquivos/TERMO\\_ADESAO\\_SISU\\_2019\\_1.PDF](http://www.cespe.unb.br/ves-tibular/ACESSOSISU_19_1/arquivos/TERMO_ADESAO_SISU_2019_1.PDF). Acesso em: 06 nov. 2024.
9. UFMS. **Termo de adesão 1ª edição de 2017**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: <https://www.concursos.ufms.br/front/news/view/1508>. Acesso em: 06 nov. 2024.

### Quadro 1 – Corpus Documental da Pesquisa (conclusão)

UFMS	Termo de Adesão 1ª edição de 2018 <sup>10</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019 <sup>11</sup>
UFMT	Termo de Adesão 1ª edição de 2017 <sup>12</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018 <sup>13</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019 <sup>14</sup>
UFGD	Termo de Adesão 1ª edição de 2017 <sup>15</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018 <sup>16</sup>
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019 <sup>17</sup>
Total de documentos analisados: 15	

Fonte: Elaboração própria (2019).

- 
10. UFMS. **Termo de adesão 1ª edição de 2018**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: <http://concursos.ufms.br/front/news/view/1787>. Acesso em: 06 nov. 2024.
  11. UFMS. **Termo de adesão 1ª edição de 2019**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em: [https://ingresso.ufms.br/files/2018/12/sisu2019v\\_termo\\_adesao.pdf](https://ingresso.ufms.br/files/2018/12/sisu2019v_termo_adesao.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
  12. UFMT. **Termo de adesão 1ª edição de 2017**. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: [http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=19:termo-de-adesao-1-edicao-de-2017&Itemid=319](http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=19:termo-de-adesao-1-edicao-de-2017&Itemid=319). Acesso em: 06 nov. 2024.
  13. UFMT. **Termo de adesão 1ª edição de 2018**. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: [http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=188:termo-adesao-sisu-2018&Itemid=417](http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=188:termo-adesao-sisu-2018&Itemid=417). Acesso em: 06 nov. 2024.
  14. UFMT. **Termo de adesão 1ª edição de 2019**. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em: [http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=315:termo-adesao-sisu-2019&Itemid=461](http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=315:termo-adesao-sisu-2019&Itemid=461). Acesso em: 06 nov. 2024.
  15. UFGD. **Termo de adesão 1ª edição de 2017**. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/89\\_1480704323981\\_termo\\_adesao4504.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/89_1480704323981_termo_adesao4504.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
  16. UFGD. **Termo de adesão 1ª edição de 2018**. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/termo\\_adesao\\_SISU\\_2018.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/termo_adesao_SISU_2018.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.
  17. UFGD. **Termo de adesão 1ª edição de 2019**. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/termo\\_adesao\\_4504\\_UFGD\\_2019.1.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/termo_adesao_4504_UFGD_2019.1.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

Após o levantamento documental, foram feitas a sistematização, o tratamento e a análise dos dados para sua posterior apresentação. A análise partiu da construção de três unidades, a saber: 1) a concepção de pessoa com deficiência adotada pelo sistema de reserva de vagas; 2) a quantidade de vagas reservadas; 3) os procedimentos previstos para comprovação da condição de pessoa com deficiência.

## **Sistema de Reserva de Vagas nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro: análise dos editais**

Os termos de adesão de 2017 das cinco universidades da região Centro-Oeste não previram o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas somente para autodeclarados pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas em obediência ao mandamento original da Lei n. 12.711/12, e como consequência também não abordaram sobre a concepção de pessoa com deficiência.

Diferentemente, em 2018 e 2019 os termos de adesão dessas universidades reservaram vagas às pessoas com deficiência,<sup>18</sup> mas continuaram a não prever expressamente o conceito adotado, mencionando apenas a exigência de laudo médico de acordo com a CID 10 e com o Decreto n. 3298 de, 20 de dezembro de 1999, nas disposições sobre os requisitos para a realização da matrícula e comprovação das políticas de ações afirmativas.

Diante do cenário produzido pelos editais de 2018 e 2019, surgiram alguns questionamentos: quem seriam as pessoas com deficiência que poderiam fazer *jus* a utilizar essa política afirmativa? Seriam as mesmas que poderiam solicitar o atendimento especializado nas provas no Enem?<sup>19</sup> Seriam aquelas se enquadram

---

18. Com exceção da UFGD que em 2019 não trouxe a reserva de vagas para essa população.

19. O edital do Enem, que dispõe sobre as condições de realizações das provas, dispõe sobre o atendimento especializado destinado a “pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial” (INEP, 2016). Apesar de não aparecer a expressão “pessoa com deficiência”, essa população é abrangida no rol de sujeitos que podem solicitar esse atendimento especializado. É importante ressaltar ainda, que em 2017 e 2018 esses editais retiraram a expressão “com outra condição especial” do final do corpo do texto, não abrindo margens a outras interpretações (INEP, 2017, 2018).

no artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999?<sup>20</sup> Ou seriam as pessoas previstas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?<sup>21</sup> Destaca-se que as Leis n. 12.711/12 e 13.409/16 também não trouxeram a concepção de pessoa com deficiência.

Neste sentido, a fim de estabelecer uma definição a ser utilizada, o MEC publicou a Portaria n. 1.117 no dia 1º de novembro de 2018 dispondo que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam entender:

Art. 2º [...] VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (Brasil, 2018).

Em seguida, o inciso VIII do mesmo artigo buscou esclarecer o que se entende por Linha de Corte do Grupo Washington:

VIII - Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de esta-

---

20. Art. 4º. É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (Brasil, 1999)

21. Art. 1º. [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

tística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter “Muita dificuldade” ou “Não consegue de modo algum” em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.” (NR) (Brasil, 2018).

Essa portaria identifica como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que tenham muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum executar às questões apresentadas no Censo de 2010, colocando a condição “consoante Linha do Grupo de Washington” no enquadramento desta população. Desta forma, a leitura acerca do quantitativo de pessoas altera, pois o que antes representava 23,9% da população brasileira, agora representa 6,7% com a aplicação da linha de corte recomendada.

De acordo com a Nota Técnica 01/2018 do IBGE (2018), a metodologia chamada de linha de corte do Grupo de Washington “busca padronizar e harmonizar definições, conceitos e metodologias de modo a garantir a comparabilidade das estatísticas entre diferentes países” (IBGE, 2018, p. 2).

A adoção dos indicadores “muita dificuldade” ou “não consegue de modo algum” filtra ainda mais essa política de ação afirmativa, pois restringe a quantidade de vagas reservadas, uma vez que, de acordo com o artigo 3º da Lei n. 12.711, o quantitativo a ser fixado é proporcional ao número de pessoas com deficiência na região segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2012a), além de destoar dos conceitos adotados pela LBI<sup>22</sup> e pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ao prever sobre uma condição que estes documentos não dispõem.

---

22. Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

## Quantitativo de Vagas Reservadas aos Sujeitos com Deficiência

Optou-se por utilizar a mesma nomenclatura adotada nos termos de adesão do Sisu das universidades estudadas para classificar a reserva de vagas prevista pela Lei n. 12.711/2012, quais sejam: AC, L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14, sendo que estas quatro últimas (L9, L10, L13 e L14) são relacionadas às pessoas com deficiência (e adicionadas a partir da Lei n. 13.409/2016):

**Quadro 2** - Legenda do Sistema de Reserva de Vagas do Sisu

<b>Total</b>	<b>Total de vagas ofertadas pelo Sisu</b>
AC	Ampla Concorrência – Sisu
Lei n. 12.711	Total de vagas reservadas em decorrência da Lei n. 12.711/16, distribuído entre L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
<b>L9</b>	<b>Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.</b>
<b>L10</b>	<b>Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.</b>
<b>L13</b>	<b>Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.</b>
<b>L14</b>	<b>Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.</b>

Fonte: Elaboração própria (2019) (grifos nossos).

Em 2017, os termos de adesão das universidades analisadas não trouxeram o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, mas somente as chamadas “cotas sociais” instituídas pela Lei n. 12.711/2012, conforme demonstrado na Tabela 1:

**Tabela 1** – Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2017 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro

<b>IFES</b>	<b>Total de vagas</b>	<b>AC</b>	<b>Lei 12.711</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L5</b>	<b>L6</b>	<b>L9</b>	<b>L10</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
<b>UFG</b>	6.365	3.173	3.192	644	992	624	932	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>UnB</b>	1.988	874	1.010	198	323	177	312	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>UFMS</b>	4.575	2.279	2.279	520	653	480	643	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>UFMT</b>	5.964	2.960	3.004	538	991	522	953	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>UFGD</b>	969	477	492	103	156	89	144	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração própria (2019).

É importante ressaltar que todos os termos de adesão de 2017 foram elaborados no início de dezembro de 2016, ou seja, quando ainda não havia a inclusão da população com deficiência, ocorrida no dia 28 de dezembro de 2016 pela Lei n. 13.409. Em virtude dessa não obrigatoriedade legal no período em que foram elaborados, as universidades não previram a reserva de vagas a esse público, mas tão somente para candidatos de escola pública distribuídos entre e autodeclarados preto, pardo ou indígena.

Todavia, em que pese essa não obrigatoriedade em 2017, a não reserva de vagas diz muito sobre a inclusão desse público na educação superior via política de ação afirmativa, uma vez que estas universidades poderiam reservar vagas como política própria institucional, além de sinalizar uma ótica legalista na inclusão do outro “com deficiência”.

Já em 2018, com a nova redação dada pela Lei n. 13.409, as cinco universidades da região reservaram vagas aos sujeitos com deficiência oriundos de escolas públicas, conforme demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 2** – Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2018 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
<b>UFG</b>	6.365	3.173	3.192	641	866	619	225	<b>150</b>	<b>219</b>	<b>140</b>	<b>216</b>
<b>UnB</b>	1.988	874	1.010	171	234	164	225	<b>27</b>	<b>89</b>	<b>13</b>	<b>87</b>
<b>UFMS</b>	3.674	1.809	1.865	320	424	320	392	<b>105</b>	<b>101</b>	<b>102</b>	<b>96</b>
<b>UFMT</b>	5.964	2.960	3.004	45	767	406	732	<b>123</b>	<b>224</b>	<b>116</b>	<b>221</b>
<b>UFGD</b>	969	477	492	71	120	71	108	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaboração própria (2019).

Dentre as vagas distribuídas entre os candidatos com deficiência oriundos de escola pública, tomou-se como exemplo a UFG, que reservou 20,68% para candidato com a variante renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, 30,20% para as pessoas com baixa renda mais a condição preto, pardo ou indígena, 19,31% para candidato com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, e 29,79% aos com renda superior que se autodeclararem preto, pardo ou indígena. Há, portanto, nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro uma maior oferta aos que são triplamente vulneráveis (baixa renda + pessoa com deficiência + fator étnico racial).

Em 2019, o quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiência reduziu significativamente nas IFES da região Centro-Oeste em virtude da aplicação da linha de corte do Grupo de Washington, chegando a não haver reserva na UFGD.

**Tabela 3** – Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2019 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro (continua)

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711.16	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
<b>UFG</b>	6.450	3.214	3.236	641	866	619	808	<b>12</b>	<b>139</b>	<b>12</b>	<b>139</b>
<b>UnB</b>	1.988	874	1.010	191	234	172	223	<b>7</b>	<b>89</b>	<b>5</b>	<b>89</b>

**Tabela 3** – Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2019 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro (conclusão)

<b>UFMS</b>	3.646	1.796	1.950	357	461	452	428	<b>65</b>	<b>61</b>	<b>65</b>	<b>61</b>
<b>UFMT</b>	6.078	3.017	3.073	531	933	516	907	<b>13</b>	<b>80</b>	<b>13</b>	<b>80</b>
<b>UFGD</b>	909	447	462	97	147	82	136	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração própria (2019).

Com base nos dados apresentados, a Tabela 4 traz um comparativo do total de vagas reservadas às pessoas com deficiência nos termos de adesão nas universidades federais do Centro-Oeste em 2017, 2018 e 2019, via Sisu.

**Tabela 4** – Total de vagas reservadas às pessoas com deficiência por universidade federal do Centro-Oeste Brasileiro no Sisu em 2017, 2018 e 2019

<b>IFES</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>UFG</b>	0	725	302
<b>UnB</b>	0	216	190
<b>UFMS</b>	0	404	252
<b>UFMT</b>	0	684	186
<b>UFGD</b>	0	122	0

Fonte: Elaboração própria (2019).

Com base nos dados colhidos, foi possível a realização de uma análise comparativa da proporção de vagas reservadas às pessoas com deficiência: o último censo apontou que o estado de Mato Grosso do Sul possui 2.449.024 habitantes, desses, 525.979 pessoas diziam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, representando 21,47% da população; Mato Grosso possui 3.035.122, sendo que 669.042 são pessoas com deficiência (22,04%); Goiás possui 6.003.788, sendo 1.392.790 com deficiência (23,19%); enquanto o Distrito Federal tem 2.570.160 habitantes, 573.805 com deficiência (22,32%) (IBGE, 2010).

Em 2018 houve a reserva de vagas para as pessoas com deficiência na proporção respectiva dessa população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (2010), esse percentual

reduziu significativamente em razão da adesão a linha de corte do Grupo de Washington:

## **Procedimentos para a Comprovação da Condição de Deficiência**

Todos os termos de adesão das universidades federais do Centro-Oeste em 2017, 2018 e 2019 trouxeram em tópico intitulado *Documentos para matrícula e para comprovação das políticas de ações afirmativas* os requisitos que entendem necessários para a inscrição no sistema de reserva de vagas. Como em 2017 não houve a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, somente foram analisados os termos de adesão de 2018 e de 2019 neste quesito.

A UFG em 2018 trouxe como requisito obrigatório o laudo médico com formulário próprio previsto no site da instituição, com requisitos<sup>23</sup> a serem analisados por comissão interdisciplinar realizada por meio de entrevista, por meio da qual o candidato pode apresentar documentação que julgar pertinente com o intuito de comprovar o seu enquadramento na condição de pessoa com deficiência (UFG, 2018), que emitirá um parecer conclusivo. Em 2019 os prazos dos laudos exigiram a validade de 12 meses, além de ter sido incluído especificação do laudo para a pessoa com transtorno do espectro autista (UFG, 2019).

---

23. I - ser emitido no ano de 2017 ou de 2018; II - constar o nome e o número do documento de identificação do candidato bem como o nome, o número do registro no Conselho Regional de Medicina (CRM) e a assinatura do médico responsável pela emissão do laudo; III - descrever a espécie e o grau ou nível de deficiência, bem como sua provável causa, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID 10); IV - constar, quando for o caso, a necessidade de uso de próteses ou adaptações; V - no caso de pessoa com deficiência auditiva ou surdo, o Laudo Médico deverá ser acompanhado do original do exame de audiometria recente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU, acompanhado do relatório do otorrinolaringologista, informando se a perda auditiva do candidato é passível de alguma melhora com uso de prótese. Nos casos em que o relatório do otorrinolaringologista informar melhora da audição com o uso de prótese, o candidato deverá apresentar também exame de audiometria com o uso de prótese, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU; VI - no caso de pessoa com deficiência visual ou cega, o Laudo Médico deverá vir acompanhado do original do exame de acuidade visual em ambos os olhos (AO), patologia e campo visual recente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU; VII - no caso de pessoa com deficiência intelectual, o Laudo Médico e/ou Laudo Psicológico deverá ser acompanhado do original do teste de avaliação cognitiva (intelectual), especificando o grau ou nível de funcionamento intelectual em relação à média, emitido por médico psiquiatra ou por um psicólogo, respectivamente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU; (UFG, 2018).

A UnB, em 2018 e 2019, exigiu a autodeclaração, a apresentação de laudo médico e a submissão à perícia médica formada por equipe multidisciplinar da instituição, enfatizando que o não cumprimento dos requisitos elencados (laudo fora do prazo, não enquadramento como pessoa com deficiência ou reprovação na perícia) retira o direito do candidato a concorrer nas vagas reservadas (UNB, 2018, 2019).

Os termos de adesão da UFMS exigiram laudo médico e a autodeclaração (UFMS 2018, 2019). Todavia, quanto ao curso de educação física, esse laudo deve ser específico, comprovando que o candidato aprovado e convocado se encontra apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso, além de exigir o prazo desse atestado de trinta dias da data da matrícula.

A UFMT exigiu em 2018 e 2019 laudo médico e sua análise por comissão específica, não dizendo sobre a composição ou funcionamento dessa comissão. Em 2018 esse documento deveria ser elaborado por médico com Registro no CRM e Registro de Qualificação de Especialidade (RQE), sendo que este último requisito foi extinto no termo de adesão de 2019 (UFMT, 2018, 2019).

O termo de adesão da UFGD de 2018 exigiu como condição apenas o laudo médico para comprovação da condição de pessoa com deficiência, não trazendo maiores especificações e, em 2019, não trouxe requisitos para a matrícula dessa população em virtude de não reservar vagas.

Diante destes dados, é importante ressaltar que as cinco universidades tiveram como requisito o laudo médico balizado pela CID 10 e o enquadramento da deficiência no que dispõe o artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999, todavia, algumas estabeleceram prazos diferenciados para esses laudos: a UFG, em 2018, exigiu que este documento fosse de 2017 ou 2018, mas os exames para surdos, pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual deveriam ter sido realizados seis meses antes ao último dia das inscrições no Sisu, aumentando esse prazo em 2019 para 12 meses (UFG, 2018; 2019); a UnB (2018; 2019) estabeleceu o que laudo e exame audiométrico deveriam ter sido realizados nos últimos 12 meses; a UFMS (2018; 2019) dispôs sobre o prazo de 30 dias para o atestado médico exigido para matrícula no curso de Educação Física, não estabelecendo prazos para os laudos dos outros cursos; a UFMT (2018; 2019) não estabeleceu prazo em 2018 e 2019; enquanto a UFGD estabeleceu o prazo máximo de 24 meses de emissão em 2018, sendo omissa quanto a essa população no ano seguinte (UFGD 2018; 2019).

Com a finalidade de ilustrar e auxiliar o entendimento, foram elencados os principais requisitos exigidos pelas universidades no Quadro 3.

**Quadro 3** – Requisitos para comprovação da condição de pessoa com deficiência presentes nos termos de adesão do Sisu de 2018 e 2019 das Universidades Federais do Centro-Oeste

IFES	REQUISITOS
UFG	Laudo médico; avaliação por comissão interdisciplinar; parecer decisivo da comissão; entrevista; documento que o candidato julgar necessário.
UnB	Declarar-se com deficiência; laudo médico; submeter-se à perícia médica oficial promovida por equipe multiprofissional de responsabilidade da Fundação Universidade de Brasília (FUB), formada por seis profissionais.
UFMS	Atestado médico de aptidão para o curso de educação física; laudo médico e autodeclaração.
UFMT	Laudo médico; avaliação por comissão específica.
UFGD	Laudo médico.

Fonte: Elaboração própria (2019).

As comissões ou bancas de verificação são compostas por um grupo de pessoas que analisam os documentos dos candidatos ao sistema de reserva de vagas (laudos médicos, exames etc.) e verificam se eles se enquadram como pessoa com deficiência para fazer *jus* a ingressar pelo sistema de reserva de vagas. A UFMS e a UFGD não mencionaram a existência dessa banca/comissão. A UFG se difere das outras universidades ao mencionar a entrevista e documento que o candidato julgar pertinente como fatores determinantes no enquadramento do candidato como pessoa com deficiência.

Por fim, chama atenção o fato de os termos de adesão da UFMS, tanto o de 2018 quanto o de 2019, possuírem a seguinte peculiaridade em relação aos outros editais: “atestado médico que comprove que o candidato aprovado e convocado para o Curso de Educação Física, encontra-se apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso” (UFMS 2018, 2019). Ou seja, se a pessoa que optar pelo curso de Educação Física tiver uma deficiência incompatível com as atividades do curso, ela está *a priori* e expressamente excluída de ingressar por essa política de ação afirmativa.

## Considerações Finais

Por meio da análise dos termos de adesão, pudemos perceber que as pessoas com deficiência se encontram num terreno movediço diante do sistema de reserva de vagas nas universidades federais de Centro-Oeste Brasileiro, desde o conceito adotado para saber quem pode utilizar esta política, que influencia no quantitativo a ser fixado pelas universidades, até o ato de matrícula que exige os mais variados requisitos, dependendo da universidade.

A lei que incluiu essa população na política afirmativa não trouxe o conceito a ser utilizado, e somente no final de 2018 foi publicada a Portaria n. 1.117 do MEC para regulamentar o tema. Todavia, a nova metodologia Grupo de Corte de Washington instituída por essa normativa com discurso de padronização e coadunação com os preceitos internacionais restringe direitos dessa população ao selecionar num espectro de normalidade aqueles que estão no extremo (grau máximo) da anormalidade e excluir outros sujeitos com menor grau.

Ademais, por meio da análise dos dados é possível confirmar que essa nova metodologia reduziu efetivamente a quantidade de vagas ofertadas às pessoas com deficiência em 2019. A ilegalidade da Portaria n. 1.117 do MEC é latente, pois restringe os direitos das pessoas com deficiência a ingressar pelo sistema de reserva de vagas, seja porque exclui aquelas que possuem um menor grau de deficiência, seja porque é capaz de reduzir a quantidade de vagas ofertadas a todo esse público.

No que tange ao quantitativo de vagas reservadas, observou-se que os termos de adesão de 2017 não trouxeram vagas no Sisu às pessoas com deficiência em razão da não vigência da Lei n. 13.409/2016. Isso problematiza uma lógica legalista, e não de preocupação com “o outro”, porque estas universidades poderiam ter abordado sobre a reserva de vagas nos anos anteriores como política própria e/ou em virtude dos precedentes em outras IES, pois “quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem. Logo, pensar a reserva de vagas trazida pela Lei n. 13.409/2016 como um avanço, uma metamorfose, mascara a obediência legal e a mecanicidade de um processo de inclusão sem levar em consideração a pessoa com deficiência.

Quanto à comprovação de pessoa com deficiência, esta variou de universidade para universidade de modo que a mesma pessoa que pode ingressar por esse sistema em uma, não é a mesma que pode ingressar em outra. Aque-

la que optar por ingressar por meio dessa política de ação afirmativa no curso de Educação Física na UFMS não é a mesma que pode ingressar neste mesmo curso nas outras universidades.

Destaca-se o fato de o laudo médico ser presente e condição *sine qua non* em todo o processo seletivo do sistema de reserva de vagas, preponderando a concepção médica da deficiência e este saber como prática determinante desse processo de inclusão, deixando em suspenso a concepção social da deficiência dentro dessa dinâmica de diagnosticar se a pessoa se enquadra ou não no conceito de pessoa com deficiência.

O sistema de reserva de vagas constitui-se em um importante indutor de oportunidades de acesso da população com deficiência à educação superior, todavia, é necessária maior clareza e melhor regulação das normativas e dos termos de adesão, de modo que as pessoas possam gozar efetivamente deste direito. Do mesmo modo, é preciso avançar para outras questões com vistas à promoção da inclusão como a permanência e o sucesso acadêmico, além do enfrentamento de situações de vulnerabilidade, preconceito e discriminação presentes na cultura universitária.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

**BRASIL. Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

**BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

**BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

**BRASIL. Portaria n. 1.117, de 1º de novembro de 2018.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/doi-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/doi-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535). Acesso em: 06 nov. 2024.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo na Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3826>. Acesso em: 06 nov. 2024.

IBGE. **Censo demográfico 2010:** Nota técnica n. 01/2018. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Brasília: 2018. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/notas\\_tecnicas/nota\\_tecnica\\_2018\\_01\\_censo2010.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

INEP. **Edital nº 10, de 14 de abril de 2016.** Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, ed. 72, seção 3, 15 de abril de 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2016/edital\\_enem\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

INEP. **Edital nº 13, de 7 de abril de 2017.** Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, ed. 69, seção 3, 10 de abril de 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2017/edital\\_enem\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

INEP. **Edital n. 16, de 20 de março de 2018.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, ed. 55, seção 3, 21 de março de 2018. Disponível em: [https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/15569/enem\\_2018-edital.pdf](https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/15569/enem_2018-edital.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

## **12. Permanência de Estudantes com Deficiência em Universidades Federais de Mato Grosso do Sul na Pandemia de COVID-19**

Hevelym Silva de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.12

### **Introdução**

A inclusão do Público da Educação Especial na educação superior no Brasil é algo recente, que acompanhou uma tendência mundial, intensificada nos anos de 1980, com a criação da Década da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para Cabral (2018), no Brasil, as ações afirmativas são concebidas sob várias definições, como tratamento preferencial, discriminação positiva, discriminação reversa, ações positivas, medidas especiais, medidas específicas. Assim, tratam-se de ações que buscam a reparação de uma situação de discriminação e/ou desigualdade de determinados grupos sociais, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência.

No âmbito da educação superior, desde 2005, destaca-se o Programa Incluir como importante política de ação afirmativa, fomentando o debate sobre o papel social das universidades e a necessidade de alternativas viáveis para a garantia do acesso e da permanência dos alunos com deficiência, com a criação de novos métodos avaliativos e de ensino, adequações de recursos

pedagógicos e soluções de tecnologia que propiciem a efetiva formação acadêmica (Marques; Rios, 2017).

Contribuindo para ampliação da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, foi promulgada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que instituiu o sistema de reserva de vagas nas universidades federais, que, nas palavras de Costalonga (2019), constitui-se uma forma de incremento da democratização do acesso e reconhecimento das diferenças e da diversidade social.

Assim, considerando-se o processo de democratização da educação superior, com um crescente aumento de matrículas dos discentes com deficiência, entende-se ser necessário aprofundar as discussões sobre a implementação de políticas públicas para além do acesso, mas também propor uma reflexão sobre o atendimento adequado às necessidades específicas dos alunos e às condições para a garantia de sua permanência neste nível de ensino.

Ao analisar microdados do Censo da Educação Superior relativos à permanência de discentes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro, Nozu, Silva e Anache (2018) apontaram a necessidade de ampliação dos investimentos para potencializar as condições de permanência desse alunado, principalmente na infraestrutura, no currículo, em materiais de apoio, no sistema de informação e na disponibilização de profissionais para o atendimento das demandas.

Em decorrência da situação excepcional da pandemia de COVID-19, em março de 2020, com suspensão das aulas e adoção de formatos de ensino diversos nas universidades de todo o país, surgiu uma inquietação acerca do quanto as medidas emergenciais e os novos modelos adotados afetariam a permanência dos alunos com deficiência na educação superior.

A exigência de alteração dos modelos de ensino preestabelecidos, de maneira rápida e precária, ressaltou as desigualdades sociais preexistentes, sejam em escolas ou universidades, mas em ambos os casos, dada a mudança urgente, pouco foi tratado sobre as adequações necessárias para os estudantes com deficiência. Nesse contexto, esta pesquisa abordou o seguinte problema: quais ações foram desenvolvidas pelas universidades federais de Mato Grosso do Sul para a garantia da permanência de estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19?

O objetivo geral desta pesquisa foi explorar as ações adotadas por universidades federais de Mato Grosso do Sul para a permanência dos estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19.

## **Método**

O presente trabalho teve como base uma abordagem qualitativa, de modo a preponderar o exame da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado (Mezzaroba; Monteiro, 2016). Trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo propósito foi proporcionar maior familiaridade com o problema (Gil, 2008), considerando os enormes desafios ante o curso da pandemia, já que muitas informações sobre a temática ainda não haviam sido sistematizadas e/ou registradas pelas universidades.

Com esta pesquisa direcionamos a atenção para as universidades federais do MS: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Após a obtenção da autorização das universidades, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado com a CAEE n.º 52327921.0.0000.5160.

Considerando as suas fontes, este trabalho fez uso de informações indiretas e diretas (Marconi; Lakatos, 2003), com estudo documental, bibliográfico e de levantamento (Gil, 2008; Richardson, 2017).

Cabe destacar que os dados foram colhidos e sistematizados no curso da pandemia, isto é, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. A pesquisa ocorreu em um momento intermediário do contexto pandêmico, em razão do início e avanço da vacinação no Brasil, bem como da diminuição do número de casos mais graves, mas ainda se mantendo a necessidade das medidas sanitárias para prevenção e controle do contágio.

Para o estudo documental, foram utilizadas fontes primárias, constituídas por documentos escritos públicos (Marconi; Lakatos, 2003; Cellard, 2014), sobretudo os documentos político-normativos nacionais referentes à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, indicadores estatísticos do Censo da Educação Superior e também os documentos/registros elaborados por universidades brasileiras no período pandêmico.

A identificação da documentação político-normativa federal e de dados do Censo da Educação Superior deu-se em sites oficiais brasileiros. Por sua vez, para identificar os documentos/registros institucionais produzidos por universidades brasileiras que tratavam da permanência de estudantes com deficiência no contexto pandêmico, realizamos ampla pesquisa no buscador Google, no período de 5 a 15 de janeiro de 2022.

Para tanto, inspiramo-nos na análise documental proposta por Cellard (2014) e, após leitura, releitura e análise dos documentos, buscamos “produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto da sociedade” (Cellard, 2014, p. 304), considerando-se a permanência de discentes com deficiência em universidades durante a pandemia.

O estudo bibliográfico foi realizado com fontes secundárias (Marconi; Lakatos, 2003), principalmente com o uso de literatura especializada sobre o tema da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e, particularmente, de produções científicas relacionadas aos educandos com deficiência e sua permanência na educação superior, no decorrer da situação de emergência sanitária.

A análise da produção científica específica do tema universidade – pandemia – permanência – estudantes com deficiência foi inspirada na revisão narrativa. Esse tipo de revisão permite a descrição ampla do assunto, de modo rápido, não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, proporcionando atualização sobre o tema (Cavalcante; Oliveira, 2020).

O estudo de levantamento foi realizado com o desejo de “obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno” (Richardson, 2017, p. 59). Para tanto, a compreensão do fenômeno restringiu-se a duas universidades sul-mato-grossenses: a UFGD e a UFMS. Na UFMS, por conveniência, foram selecionados três *campi* (Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas) para a pesquisa.

Em razão dessa diferença de universidades e de campus, temos uma organização estrutural diversa, o que será fator importante para compreensão de algumas ações realizadas durante a pandemia. Para operacionalização da coleta, estabelecemos contato com os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão ou setores/comissões relacionados à inclusão e acessibilidade das duas instituições, doravante denominadas de Instituição 1 e Instituição 2, solicitando a indica-

ção de um servidor para participação na entrevista. Posteriormente, foi enviado e-mail para os servidores indicados, convidando-os a participar da pesquisa.

Da instituição 1 (UFGD) tivemos a contribuição de um participante, ao passo que da instituição 2 (UFMS) contamos com o auxílio de três participantes. Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, estes serão indicados como: participante 1 (da instituição 1), participante 2.1 (da instituição 2), participante 2.2 (da instituição 2) e participante 2.3 (da instituição 2), os três últimos sendo da mesma universidade (UFMS), apenas *campus* diferentes.

A entrevista foi semiestruturada, focada em um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas, podendo emergir informações de forma livre e respostas não condicionadas a uma padronização (Manzini, 2004). O roteiro de entrevista foi elaborado com 15 questões, divididas em eixos e uma contextualização inicial. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e textualizadas, de modo a suprimir expressões típicas da linguagem oral. As transcrições foram encaminhadas aos participantes por e-mail para anuência e confirmação dos dados registrados e/ou sugestão de alterações.

A análise dos dados do estudo de levantamento deu-se mediante a elaboração de quatro eixos analíticos, a saber: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico; e desafios durante e no pós-pandemia. Nesse processo, descrevemos as informações de modo a salientar as similitudes e diferenças entre os participantes, comparando-se as experiências e dados de outras universidades do país, bem como em diálogo à produção científica especializada.

## **Resultados**

Os dados da pesquisa serão apresentados em quatro eixos de análise, com vistas a perscrutar as estratégias desenvolvidas pelas universidades federais no MS para garantir o direito à permanência dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico.

## **Caracterização das universidades**

As universidades federais onde a pesquisa foi realizada, embora estejam situadas no mesmo estado e tenham como origem a mesma instituição, possuem

estruturas e organogramas diferenciados, o que será fundamental para analisarmos os dados obtidos nas entrevistas realizadas.

A UFGD foi criada em 2005, mediante desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD), campus da UFMS, por meio do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, conforme a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.

Atualmente, a UFGD possui 42 cursos de graduação, sendo 37 oferecidos na modalidade presencial e cinco na modalidade de educação a distância. Registra-se que a instituição não possui campus, mas possui polos de atendimento em 10 cidades para viabilizar o apoio presencial aos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na estrutura da UFGD, o órgão responsável pela inclusão e acessibilidade é o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), o qual foi constituído em 2015, como órgão suplementar à Reitoria.

A UFMS foi criada pela Lei n.º 6.674, de 5 de julho de 1979, possuindo atualmente 10 *campi* (Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Campo Grande). Cada um tem suas peculiaridades e organização administrativa própria, nem sempre havendo equivalência de setores nos diversos campus, incluindo aqueles que integraram nosso lócus de pesquisa.

As particularidades na organização de cada campus da UFMS devem ser consideradas para obtenção e interpretação dos dados aqui pesquisados, pois nem todos possuem um setor propriamente dito destinado à promoção da acessibilidade.

## **Eixos analíticos**

### *Financiamento*

O primeiro eixo a ser analisado visa compreender a aplicação dos recursos públicos durante o período pandêmico para a permanência dos estudantes com deficiência, bem como analisar a origem desses recursos: se viabilizados pelo

próprio Governo Federal, por algum órgão de fomento ao ensino e à pesquisa, ou se originários da realocação de recursos dentro do orçamento da própria universidade.

Quanto à origem dos recursos utilizados nesse período, o participante 1, da instituição 1, informou que, durante o ano de 2021, foram utilizados recursos do Programa Incluir para a aquisição de equipamentos. Por sua vez, os participantes 2.1 e 2.3, da instituição 2, não souberam informar se foi oferecido algum recurso financeiro para ações de permanência de estudantes com deficiência durante o período pandêmico e nem mesmo se os recursos do Programa Incluir ou da (Política Nacional de Assistência Estudantil) PNAES foram utilizados para ações nesse contexto. O participante 2.2, da instituição 2, informou dados semelhantes ao participante 1.

Analisando os dados e as informações obtidos junto aos entrevistados, percebemos que os recursos para ações referentes à inclusão, acessibilidade e permanência são em sua maioria oriundos do Programa Incluir e do PNAES, isto é, recursos que não são destinados especificamente aos alunos com deficiência.

No que se refere às ações e auxílios ofertados durante a pandemia, infere-se que as instituições mantiveram suas políticas de assistência estudantil, adequando as ações ao período de emergência sanitária, em que o ensino foi ofertado de maneira remota, todavia sem individualização das ações, atuando de maneira genérica e, portanto, não viabilizando ações e políticas específicas para os discentes com deficiência. Tal comportamento pode ser verificado em outras instituições brasileiras, mediante a pesquisa que fizemos sobre o tema, na qual constatamos que mesmo durante a excepcionalidade do período pandêmico, as ações voltadas para permanência ficaram adstritas ao recurso da PNAES.

Além disso, as instituições participantes da investigação disponibilizaram auxílio destinado à promoção do acesso à internet em razão das aulas *on-line*, o qual foi viabilizado com recursos da PNAES.

### *Acessibilidade tecnológica*

O eixo aqui abordado refere-se às ferramentas tecnológicas que foram utilizadas e/ou disponibilizadas aos estudantes com deficiência como instrumento facilitador durante o ensino remoto, compreendendo-se equipamen-

tos, *softwares* e acesso à internet. O presente eixo de análise busca identificar como a tecnologia e/ou as ferramentas por ela viabilizadas foram utilizadas para aumentar ou promover a inclusão do estudante com deficiência no período de aulas no contexto pandêmico.

Reiterando o comportamento já relatado em outros questionamentos, referente à ausência de sistematização das informações e dos dados quanto às necessidades dos alunos e aos atendimentos realizados, o participante 1 afirmou que não houve “levantamento específico. [...] Não foi feito um levantamento, mas a gente já tem esse acompanhamento com eles desde antes da pandemia” (Participante 1, 2021).

O participante 2.1 aduziu não ter tido um levantamento oficial sobre a necessidade dos estudantes, mas registrou que:

[...] a gente pensa que a internet está para todo mundo, que todo mundo tem acesso à tecnologia, que todo mundo sabe utilizar, mas temos percebido, pelas demandas que chegaram, [...] uma falta de acesso à internet, até por conta da questão econômica dos nossos alunos (Participante 2.1, 2021).

O participante 2.2 indicou a existência de registro oficial, contudo, novamente se referem às necessidades e solicitações de auxílio tecnológico aos estudantes de maneira geral, e não especificamente quanto aos alunos com deficiência. De acordo com o participante 2.2 (2021), foi feito “todo um levantamento, então eu me lembro que no primeiro levantamento houve mais de 4 mil alunos no âmbito geral, não da pessoa com deficiência, que estariam solicitando auxílios tecnológicos”. Já o participante 2.3 informou que os apoiadores ou tutores foram responsáveis por realizar o levantamento das necessidades de cada aluno.

Sobre as ferramentas disponibilizadas aos estudantes com deficiência, embora não tenha sido um apoio ofertado exclusivamente, devido às aulas remotas em decorrência da pandemia, o participante 1 afirmou que:

O núcleo empresta equipamentos. Até temos por volta de oito notebooks emprestados a estudantes com deficiência. O núcleo emprestou esses equipamentos, já emprestava antes, mesmo antes da pandemia, esses alunos

que não tinham computador para fazer trabalhos, acompanhar, por causa até da vulnerabilidade. Então eles já tinham esses notebooks emprestados pelo núcleo e permaneceu durante a pandemia, porque aí sim que eles precisavam mais ainda com as aulas remotas (Participante 1, 2021).

O participante 2.1 não detalhou a oferta de apoios específicos, informando que alguns “alunos relataram uma dificuldade em acessibilidade em relação à tecnologia. [Entretanto], eles mesmos possuem, por exemplo, o leitor de tela, possuem algum recurso por conta deles mesmos para acessarem os materiais nessas aulas a distância” (Participante 2.1, 2021).

O participante 2.2 (2021) relatou que “foi feita uma primeira filtragem dentro dessas expectativas e foram adquiridos os notebooks e chips que a universidade ofereceu”. Ele ainda registrou as ações do núcleo com o intuito de auxiliar os estudantes:

Vamos pensar na pessoa com deficiência, e assim alguns disseram “eu não sabia que tinha o edital”, “não sabia, então agora nós vamos atrás, você está precisando, vamos”, e eu ia direto no setor. Tanto que depois que a universidade optou por ter um edital contínuo, você pode solicitar a qualquer momento (Participante 2.2, 2021).

Quanto à capacitação de docente para acessibilidade tecnológica, o participante 1 informou que o núcleo não a ofereceu, não sabendo afirmar se foi oferecido por outro setor da instituição. Por outro lado, o participante 2.1 apontou que foi disponibilizada uma capacitação para tecnologias acessíveis, uma ação formativa proporcionada pela instituição, mas que foi um convite aos professores, e não uma convocação, de modo que nem todos foram capacitados.

Por sua vez, o participante 2.2 enfatizou que foi oferecida aos docentes uma capacitação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem, mas que não houve capacitação específica sobre tecnologia assistiva. Ainda sobre esse questionamento, o participante 2.3 (2021) registrou: “Foi uma capacitação que era ofertada para a questão do ensino remoto, dentro disso deviam ter as questões com as plataformas que poderiam ser usadas, ou até mesmo como é o acesso”.

## *Suporte pedagógico*

O suporte pedagógico do presente eixo refere-se aos apoios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem disponibilizados para a apropriação do conhecimento pelos estudantes com deficiência durante o período de pandemia. O participante 1 indicou a existência de apoio pedagógico e psicológico e afirmou: “não vou te falar que todos tiveram porque a gente perdeu alguns estagiários, então alguns estudantes ficaram sem atendimento por conta disso” e que “[...] durante a pandemia não tivemos nenhum caso que precisou” de serviços destinados à acessibilidade de materiais para deficiências específicas, como, por exemplo, a ampliação de fontes ou conversão em braile.

A realidade do participante 2.1 foi relatada dessa maneira:

Eles têm atendimento psicológico, inclusive vários alunos procuraram os psicólogos [...] justamente pela questão da dificuldade de lidar com a tecnologia. Eles também relataram o sentimento de solidão e de impossibilidade de troca durante esse período. Alunos com ansiedade também, [em] muitos casos, alunos que já eram considerados público-alvo da educação especial ou não, relataram isso. [...] [O] atendimento foi oferecido, foi realizado para os alunos que procuraram, [...] inclusive, alguns que relataram essa ansiedade, insegurança e esse desconforto todo por questões econômicas também. [...] A assistente social também tomou algumas providências (Participante 2.1, 2021).

Por sua vez, o participante 2.2 registrou que são oferecidas impressões em braile, lupa, lupa eletrônica e monitores em tamanhos maiores. Ele relatou o caso de um estudante com deficiência física que necessitava de microscópio adaptado e finalizou: “em termos de adaptações, o que precisar a gente busca fazer” — indicando o interesse da universidade em atender as necessidades específicas de cada aluno (Participante 2.2, 2021).

O participante 2.3 esclareceu que o acompanhamento é realizado para entender as melhores formas de aprendizado para cada aluno “para a gente ver quais são as habilidades, as vezes tem uma habilidade mais auditiva... a gente vai pensando ali junto com eles” (Participante 2.3, 2021).

Quanto à sistematização de dados dos alunos com deficiência, verificou-se na instituição 2 um levantamento sobre a situação curricular dos discentes com deficiência durante o período de aulas remotas: “nós temos esse levantamento acadêmico, quantas disciplinas foram matriculadas, quantas foram aprovadas no primeiro semestre, se abandonou, se não abandonou” (Participante 2.2, 2021). Em situação oposta, nas demais instituições constatou-se que não há dados formais sobre a situação curricular dos estudantes com deficiência durante a pandemia.

### *Desafios durante e no pós-pandemia*

O último eixo de análise destina-se ao relato das principais dificuldades enfrentadas pelas universidades federais do MS no período de ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, bem como sobre as perspectivas acerca dos desafios vindouros ao fim desse período de isolamento.

O participante 1 relatou que a falta de acesso à internet ou a falta de conhecimento sobre como manusear as ferramentas tecnológicas “colaborou bastante” para as dificuldades, assim detalhando:

[...] um estudante cego que mora na aldeia, que tem dificuldade de acesso à internet, porque pegava muito mal lá. Então, a gente teve essa barreira. Mas esse ainda continua, ele está matriculado. [...] Um deles que trancou a matrícula, ele tinha recém-chegado de São Paulo, começou a pandemia e ele voltou para a cidade dele. Ele falou assim “olha, não dá para eu assistir *online*, eu não consigo”, e ele trancou. Então assim, essa dificuldade em talvez se adaptar às tecnologias, porque é diferente, não é a mesma coisa de você estar ali na sala de aula. [...] Eu acho que a principal barreira foi essa tecnológica (Participante 1, 2021).

O participante 2.1 relatou outra perspectiva quanto aos desafios:

[...] a individualização da prática docente para mim é o pior aspecto, que mais dificulta. [...] A dificuldade de compreender o que pode ou não ser feito e que eu acho que é interessante do ponto de vista pedagógico, porque

também denota uma preocupação dos professores, com o que pode ser feito ou não. Não é só individualizar, não é só adaptar, mas o que que faz? Como faz? [...] Em relação à adaptação para os alunos, de modo geral em relação a: conteúdo, recursos e materiais (Participante 2.1, 2021).

O participante 2.1 destacou que:

[...] a pandemia, para nós aqui, [...] não trouxe novos problemas, ela não criou novos problemas. Ela trouxe à tona alguns problemas que sempre existiram na universidade e que às vezes não são tão problematizados, por exemplo: a dificuldade que os professores têm para lidar com os recursos de tecnologia (Participante 2.1, 2021).

Diferentemente do informado pelos participantes das instituições anteriores, o participante 2.2 argumentou que o isolamento foi um grande dificultador: “esse aluno com deficiência dentro de casa se isolou, ele ficou isolado, por mais que a gente tenha a condição *on-line*, as aulas, ele se isolou. [...] Com a pandemia nós perdemos isso, fomos restringidos à nossa caixinha aqui: que é a frente do computador” (Participante 2.2, 2021).

Sobre o isolamento, o participante 1 também registrou que: “eles [os estudantes com deficiência] estudaram em casa sem o contato com o professor, sem o contato com os colegas. Talvez isso foi uma barreira, porque eles se viram muito solitários, de repente se viram em casa tendo que assistir aula, fazer tudo sozinho” (Participante 2.1, 2021). O participante 2.3, tal qual o participante 1, afirmou que o principal desafio foi o acesso à internet.

O participante 2.1 não trouxe um desafio específico para o período pós-pandêmico, mas registrou a importância de aproveitarmos as lições trazidas durante esse contexto e argumentou que “questões que geraram tantos problemas durante a pandemia, sejam resgatadas e problematizadas agora, para a gente pensar em ações formativas para aproveitar o que deu certo, ampliar isso”. E ainda complementou: “a minha expectativa é que essas questões que nos desafiaram tanto na pandemia sirvam agora para a gente trazer para o debate, para o planejamento educacional” (Participante 2.1, 2021).

A quebra das barreiras atitudinais foi relatada como o grande desafio pós-pandemia pelo participante 2.2, que afirmou que “[a] quebra de barreiras atitudinais, eu acho que é o maior desafio para a gente avançar” (Participante 2.2, 2021).

De modo semelhante ao desafio relatado pelo participante 1, o participante 2.3 (2021) disse que “ocupar o espaço da Universidade” será o grande desafio, retomando os apoios e auxílios que eram ofertados de maneira presencial anteriormente.

Embora os participantes tenham indicado diferentes desafios durante e no pós-pandemia, verificamos que a preocupação com o acesso à internet foi um destaque entre as dificuldades relatadas, dado que as atividades de ensino e aprendizagem dependiam das ferramentas tecnológicas oriundas da conexão com a internet.

Tal qual relatado pelos participantes, entende-se que o retorno ao convívio presencial no ambiente universitário, em que pese ter grandes benefícios, pode representar um desafio, pois será um novo período de adaptação, principalmente para aqueles alunos que ingressarão nesse ambiente pela primeira vez.

## **Considerações Finais**

A epidemia causada pelo novo coronavírus identificado na China, no final do ano de 2019, e que teve o primeiro caso confirmado no Brasil em fevereiro de 2020, tendo sido classificada como pandemia pela OMS, em março de 2020, afetou toda população mundial e fez necessária a imposição de medidas de isolamento e distanciamento social como forma de controlar a disseminação da doença, alterando as rotinas até então estabelecidas das atividades comerciais, educacionais e sociais.

A alteração dos sistemas estabelecidos acarretou a potencialização dos desafios para as políticas de inclusão na educação superior brasileira, posto não ser uma proposta efetivamente consolidada nas instituições e a qual necessitou de novas ações e práticas que propiciassem a permanência dos estudantes com deficiência durante esse período. Nesse sentido, esta pesquisa teve o objetivo de explorar as ações adotadas por universidades federais do MS para a permanência de discentes com deficiência durante a pandemia de COVID-19.

Todos os participantes apontaram a oferta de bolsas/auxílios para viabilização de acesso à internet, seja para pagamento de pacote de dados ou compra de chip, a denominada “bolsa inclusão digital” foi criada para possibilitar o acesso às aulas remotas. A análise dos dados informados pelos participantes evidenciou que não houve suplementação de recursos financeiros em razão da pandemia e que os recursos utilizados pelas universidades foram os do Programa Incluir e da PNAES, os quais já eram disponibilizados anteriormente à emergência de saúde pública.

Dessa forma, nas instituições pesquisadas notou-se que todas disponibilizaram algum recurso facilitador de aprendizagem durante o período de aulas remotas, contudo, dada a inexistência de dados sistematizados sobre as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, os instrumentos de acessibilidade tecnológica ficaram adstritos aos alunos que buscaram auxílio.

No que se refere ao suporte pedagógico, os participantes 1 e 2.1 informaram que os estudantes tiveram apoio psicológico e pedagógico, os denominados apoiadores ou monitores. O participante 2.2 registrou a oferta de impressão braile, lupa eletrônica, monitores adaptados e intérpretes, enquanto o participante 2.3 relatou os atendimentos individualizados para viabilizar o acompanhamento pedagógico conforme a necessidade específica do aluno.

A adaptação, individualização e adequação das atividades e avaliações sem prejuízo de conteúdo, com orientação aos docentes também foram práticas ressaltadas pelos participantes 2.1, 2.2 e 2.3, reiterando-se tratar-se de prática avaliativa inclusiva e não de menor exigência para com os estudantes com deficiência.

No último eixo tratamos dos principais desafios durante e no pós-pandemia. Os participantes 1 e 2.3 relataram a dificuldade de acesso à internet como o principal desafio, dada a necessidade da ferramenta para viabilizar o acesso às atividades *on-line*, bem como a falta de familiaridade de alguns discentes e docentes com as ferramentas tecnológicas.

O isolamento exigido durante o período pandêmico e a falta de socialização foram relatados pelos participantes 2.1 e 2.2 como adversidades para a aprendizagem, pois em casa os estudantes não possuíam um ambiente propício ao estudo e não podiam contar com o apoio imediato de colegas e professores nas dificuldades encontradas. Esse mesmo isolamento foi relatado pelo

participante 1 como desafio no pós-pandemia, havendo necessidade de nova adaptação às aulas presenciais e à rotina de estudos no ambiente da universidade, principalmente para os alunos que ingressarão nesse ambiente pela primeira vez.

Em face dos resultados, concluímos que as universidades federais do MS, embora não tenham sistematizado os dados com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, buscaram viabilizar a permanência destes com uso de orientações verbais. Percebemos que muitas práticas não foram destinadas especificamente aos universitários com deficiência, mas a todos os discentes das instituições, já que os recursos financeiros utilizados pelas universidades não receberam aporte em razão da pandemia e as verbas do Programa Incluir e do PNAES foram empregadas principalmente para viabilizar o acesso à internet, com concessão de auxílio financeiro para custear pacote de dados, havendo o empréstimo de equipamentos para os alunos contemplados em editais específicos para esse fim.

Importa registrar os desafios existentes durante toda a pesquisa, realizada no período pandêmico, e a própria pesquisadora, que muitas vezes sofreu com as dificuldades relatadas neste trabalho, como o abalo psicológico em razão do medo e do isolamento social, a falta de ambiente propício para o estudo, o acúmulo de atribuições domésticas, profissionais e familiares com a jornada acadêmica.

A opinião dos estudantes com deficiência, enquanto viventes das dificuldades e desafios do contexto pandêmico, bem como a contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas oferecidas, é uma lacuna que merece ser objeto de pesquisas futuras, assim como os benefícios do ensino remoto e as necessidades individuais de adaptação em razão de cada tipo de deficiência.

De todo modo, espera-se que a investigação contribua para aprimorar ações e políticas de permanência para estudantes com deficiência a serem desenvolvidas pelas universidades, servindo de reflexão e ponto de partida para o aperfeiçoamento das condutas praticadas, além de subsidiar a gestão de eventuais momentos de crise futuramente.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 6.674, de 5 de julho de 1979.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1979. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6674.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.674%2C%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201979&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,11%20de%20outubro%20de%201977](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6674.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.674%2C%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201979&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,11%20de%20outubro%20de%201977). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11153.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.153%2C%20DE%2029,UFMS%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11153.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.153%2C%20DE%2029,UFMS%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 08 nov. 2024.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 08 nov. 2024.

CAVALCANTE, L. T.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005>. Acesso em: 08 nov. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 295-316.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do centro-oeste brasileiro**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. H; RIOS, V. S. Análise da inclusão e da acessibilidade no ensino superior: um sonho que se tornou realidade. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 24-54, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/235080>. Acesso em: 08 nov. 2024.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11652>. Acesso em: 08 nov. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

# 13. Análise das Práticas Discursivas e Não Discursivas do Programa BPC na Escola: reflexões sobre saber, poder e inclusão social

Fernanda Martins Castro Rodrigues

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.13

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido um desafio contínuo nas políticas sociais brasileiras. Independentemente dos partidos que ocupam, em cada momento, os poderes executivo e legislativo, o debate político nunca foge de definir corpos sobre os quais deseja intervir.

Afinal, áreas como educação, saúde e assistência social “constituem-se em direitos dos cidadãos, mas também são instâncias que operam na condução das condutas dos sujeitos tornando-os governáveis” (Rodrigues; Lockmann; Nozu, 2022, p. 215). Contudo, para governar é preciso, antes, conhecer.

O Estado precisa conhecer as condições de vida da população para que possa monitorar e gerir os riscos que surgem para a sociedade e a racionalidade econômica (Lopes, 2009). Compreender as particularidades, capacidades e necessidades da população e de seus membros facilita o seu governo e a definição de estratégias de governo em cada espaço de circulação (Thoma; Kraemer, 2011).

E, nesse contexto, o Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola surgiu em 2007 como uma das estratégias de governo do Estado, focando

na inclusão escolar de crianças e jovens beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). No entanto, a análise das práticas discursivas que sustentam esse programa revela complexidades e contradições que merecem uma atenção crítica.

O programa se insere em uma lógica de governamentalidade, onde o Estado busca conduzir a conduta dos indivíduos, promovendo sua autonomia e inclusão, mas ao mesmo tempo perpetua formas sutis de controle e normalização. Essa contradição é evidente na maneira como o programa lida com a noção de inclusão, que, embora tenha o objetivo de incluir as pessoas com deficiência na sociedade, muitas vezes acaba reforçando padrões de exclusão ao estabelecer critérios normativos de participação e desempenho escolar.

Com isso, esse trabalho tem como objetivo analisar as práticas discursivas e as estratégias de poder envolvidas na implementação do Programa BPC na Escola, considerando os discursos médico, social e biopsicossocial sobre a deficiência. Busca-se explorar as implicações dessas práticas na inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva foucaultiana.

## **Método**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, com inspiração em ferramentas teóricas de Michel Foucault, especialmente nas suas reflexões sobre poder, saber e subjetivação. A análise dos discursos médico, social e biopsicossocial, bem como do Programa BPC na Escola, foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica e documental, incluindo textos legislativos e normativos.

O foco do estudo esteve nas práticas discursivas e não discursivas que moldam essa política de inclusão social e escolar para pessoas com deficiência, buscando compreender como suas práticas influenciam a implementação do programa e a condução dos sujeitos por ele acompanhados.

## **Discursos Médico, Social e Biopsicossocial e a Produção Discursiva da Deficiência**

Segundo Nozu (2014), os discursos têm o poder de produzir coisas e sujeitos, pois, “como produto e produtor da humanidade, é dinâmico e mutável,

construído nas teias de múltiplos sentidos e significados, com potência para engendrar o silenciamento ou a materialidade dos enunciados que o compõem” (Nozu, 2014, p. 41).

O discurso médico tem historicamente definido a deficiência como uma condição patológica, requerendo intervenção para normalização do indivíduo. Essa perspectiva reforça a ideia de que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são intrinsecamente relacionadas às suas limitações corporais, sendo utilizada para legitimar práticas assistencialistas e medicalizantes (Nozu, 2014).

É por meio dele que se estruturou um conjunto de práticas discursivas e dispositivos de poder que estabelecem um jogo de verdade ao introduzir, por meio dos conhecimentos da área, a universalização do não patológico como normal e do patológico como anormal, gerando uma pretensa desconformidade que deveria, portanto, ser corrigida (Morais, 2017).

Os processos de normalização se espalham pela sociedade, e as normas estão presentes ao mesmo tempo em todos os lugares e em nenhum, aparecendo de forma explícita (como nos parâmetros de normalidade aplicados em testes clínicos para identificar desvios ou a sua inexistência) ou de modo implícito (nos casos de normas que são naturais ou internalizadas, como as relacionadas ao gênero) (Feder, 2018). Daí porque “a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (Foucault, 1999, p. 302).

Por outro lado, o discurso social reconfigurou a deficiência como uma questão de desigualdade social, onde as barreiras (sociais, culturais, políticas e econômicas) impostas pela sociedade são vistas como a verdadeira causa das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Essa visão propôs uma mudança de foco, da intervenção no indivíduo para a transformação das condições sociais que perpetuam a exclusão (Nozu, 2014).

O corpo com deficiência não seria, então, caracterizado pela opressão em si; essa seria uma consequência dos obstáculos criados pela sociedade, que ignoram as diferenças e, em seus movimentos discursivos, produzem a desigualdade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Compreendeu-se, assim, que “não era a

natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 69).

Enquanto no modelo médico a deficiência é vista como resultado de doenças ou limitações físicas do indivíduo, ou seja, como sinônimo de lesão, o modelo social atribui a causa da deficiência à intolerância das estruturas sociais, entendendo-a como um fenômeno sociológico. Dessa forma, a deficiência não é tratada como uma questão apenas individual, mas que impacta a vida em sociedade e demanda, portanto, abordagem política em vez de intervenção médica ou terapêutica (Bampi; Guilhem; Alvez, 2010).

O modelo biopsicossocial, por sua vez, entendendo que o modelo social estabelecia um dualismo ao prescindir da corporeidade da deficiência, buscou integrar aspectos dos discursos médico e social, reconhecendo tanto as limitações individuais quanto as barreiras sociais e apreendendo a deficiência como tema multifacetado (Santos, 2018). Ele propõe uma multidirecionalidade que permite entender a doença como resultado, e não causa, de alterações da funcionalidade. Além disso, possibilita compreender que pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de incapacidade, pois essas diferenças são influenciadas por contextos variados que são diferentes para cada indivíduo (Araújo, 2013). Essa abordagem tem influenciado as políticas de inclusão, promovendo uma visão mais holística das necessidades das pessoas com deficiência.

Nota-se que a deficiência, então, “foi alvo de compreensões e construções epistemológicas diversas. A sociedade criou terminologias que influenciaram a maneira como a deficiência seria tratada social, política e cientificamente” (Santos, 2018, p. 01). A deficiência, portanto, só se tornou uma “coisa”, algo que estaria em desconformidade com o corpo social, quando foi marcada por determinados regimes de verdade, que as retirou do lugar da não-existência:

Trata-se de mostrar por que interferências toda uma série de práticas – a partir do momento em que são coordenadas a um regime de verdade –, por que interferências essa série de práticas pôde fazer que o que não existe (a loucura, a doença, a delinquência, a sexualidade, etc.) se tornasse porém uma coisa, uma coisa que no entanto continuava não existindo. [...] eu gostaria de mostrar [é] que foi certo regime de verdade e, por conseguinte, não um erro que fez uma coisa que não existe possa ter se

tornado uma coisa. Não é uma ilusão, já que foi precisamente um conjunto de práticas, e de práticas reais, que estabeleceu isso e, por isso, o marca imperiosamente no real (Foucault, 2008a, p. 26-27).

Conforme analisam Diniz, Barbosa e Santos (2009), apesar dos discursos social e biopsicossocial, a deficiência continua sendo simbolizada pelo ícone de uma pessoa em cadeira de rodas nos sinais de trânsito. Isso demonstra que, em uma sociedade onde as pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras físicas e atitudinais ao tentarem acessar seus direitos, não podemos ignorar que a cultura da normalidade continua sendo reforçada por essas e outras enunciações.

Logo, apreender a circulação dos discursos médico, social e biopsicossocial sobre a deficiência, bem como suas diversas manifestações nas políticas voltadas para as pessoas com deficiência, requer a análise das relações de saber e poder que as situam em um determinado (ou nenhum) lugar na sociedade, atribuindo-lhes signos (Nozu, 2014).

## **O Programa BPC na Escola: estrutura e implicações**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 203, inciso V, assegurou à pessoa com deficiência e ao idoso que não forem capazes de prover sua subsistência, ou de tê-la provida pela família, um benefício mensal no valor de um salário-mínimo (Brasil, 1988). Esse benefício foi regulamentado e batizado de Benefício de Prestação Continuada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Foram definidos os seguintes critérios para sua concessão: i) ser pessoa com deficiência ou idoso com 65 anos ou mais; ii) por enquanto, possuir renda familiar *per capita* de até  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo; e iii) possuir inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) (Brasil, 1993).

Dentre eles, chama a atenção, especificamente, a necessidade de inscrição no CadÚnico, que é uma exigência recente, incluída pela Lei n. 13.846/2019, que instituiu programas de revisões de benefícios no âmbito do INSS (Brasil, 2019). Não se ignore, no entanto, que antes de aparecer na LOAS tal previsão já havia sido inserida no regulamento do BPC por meio do Decreto n. 8.805/2016 (Brasil, 2016). E, para aqueles que não se inscrevessem no CadÚni-

co, foi aberta a possibilidade de suspensão de seus benefícios por meio da Portaria n. 2.651/2018 (Brasil, 2018).

Essa insistência de que todos os beneficiários fossem capturados pelo CadÚnico tem uma razão (e possivelmente outras, não consideradas aqui): ele possibilita a coleta de uma ampla variedade de dados sobre a população, especialmente a população vulnerável, que, sob a perspectiva da governamentalidade neoliberal, é vista como um risco para a sociedade, que precisa ser identificado e gerenciado.

O regulamento do BPC já exigia que quem solicitasse o benefício preenchesse um formulário que coleta informações pessoais e de renda de todo o grupo familiar. O CadÚnico, porém, é ainda mais denso e colhe dados que não apenas identificam, mas também descrevem detalhadamente as famílias, considerando as características específicas de seus domicílios (como quantidade de cômodos, material de construção, coleta de lixo, forma de iluminação, pavimentação, entre outros), despesas mensais, rendimentos, escolaridade, situação no mercado de trabalho e participação em programas e serviços.<sup>1</sup>

Para Foucault (2008b), a governamentalidade é o Estado de governo regido por uma forma específica e complexa de poder e saber econômico-político, que se exerce sobre a população por meio de um conjunto de instituições, procedimentos, análises, cálculos e táticas.

Veiga-Neto e Lopes (2007) observam que, com a palavra “governamentalidade”, o teórico “designou os procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, têm como objetivo promover a vida da coletividade na qual o indivíduo se insere; trata-se de uma coletividade que a partir daí vai ser entendida como uma população” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 955).

Na sociedade contemporânea, as ações governamentais são moldadas e restringidas por práticas liberais e neoliberais, cujos princípios sustentam que os processos de ensino e aprendizagem devem ser contínuos. Essas práticas orientam o governo a promover a inclusão na rede de consumo, até mesmo de indivíduos incapazes de se sustentar, para que possam adquirir os recursos

---

1. A listagem de documentos e formulários necessários está disponível no seguinte endereço: <https://www.gov.br/mds/pt-br/aceso-a-informacao/carta-de-servicos/avaliacao-e-gestao-da-informacao-e-cadastro-unico/cadastro-unico>. Acesso em: 06 nov. 2024.

mínimos necessários para participar do mercado, contribuindo para sua movimentação (Lopes, 2009).

Nesse sentido, ao passo que o BPC, mediante a transferência de renda, fornece recursos financeiros mínimos para que a população com deficiência integre o jogo de mercado, o CadÚnico produz conhecimento acerca dessa população para que, por meio dele, possa conduzi-la aos locais tidos como desejados, fora da área de risco. Exsurge, então, Programa BPC na Escola como um instrumento de condução desses indivíduos.

O Programa BPC na Escola foi instituído pela Portaria Interministerial n. 18/2007 com o objetivo de monitorar e acompanhar a inclusão escolar dos beneficiários do BPC com deficiência. A análise das suas diretrizes revela um esforço para identificar e superar as barreiras que impedem a escolarização desses indivíduos (Brasil, 2007). No entanto, ao examinar mais de perto a execução do programa, emergem críticas quanto à sua efetividade e ao seu foco, que parece deslocado da escola em si para uma ampla gama de ações intersetoriais.

É o que revelou a pesquisa de campo realizada por Rodrigues (2020), em que foi possível identificar que as ações do BPC na Escola, no Município em que foi desenvolvida a pesquisa, restringiam-se ao diagnóstico e avaliação dos sujeitos e de suas famílias, por meio da aplicação de um novo questionário, extremamente amplo,<sup>2</sup> que objetivaria identificar as áreas de risco em que inseridos para então conduzi-los para fora delas. Em razão da escassez e rotatividade dos recursos humanos empenhados no BPC na Escola, o programa se limitava apenas à aplicação do questionário, e ações efetivas não eram realizadas com vistas a transpor as barreiras identificadas (Rodrigues, 2020).

O BPC na Escola utiliza diversas práticas discursivas para justificar sua existência e operacionalização, partindo do pressuposto de que as crianças e adolescentes com deficiência estão marginalizados e, por isso, precisam de um acompanhamento mais próximo para garantir seu acesso à educação. Essa narrativa reforça estigmas ao associar deficiência e marginalização, mantendo uma perspectiva assistencialista e que vincula a deficiência à incapacidade (Rodrigues, 2020).

---

2. É possível acessar esse questionário em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Aplicacao\\_Questionario\\_Identificacao\\_Barreiras\\_Programa\\_BPC\\_Escola.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Aplicacao_Questionario_Identificacao_Barreiras_Programa_BPC_Escola.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

Adicionalmente, o programa estabelece mecanismos de vigilância e controle sobre os beneficiários, monitorando sua inserção e progresso no ambiente escolar. Essas práticas estão alinhadas com a lógica neoliberal, que busca transformar esses indivíduos em sujeitos produtivos e autossuficientes, adequados ao mercado de trabalho e menos dependentes do Estado (Rodrigues, 2020).

Assim, além dos discursos, o BPC na Escola também engendra práticas não discursivas, como a implementação de políticas de acompanhamento e monitoramento que coletam dados dos beneficiários para promover sua inclusão escolar. Essas práticas refletem o interesse do Estado em gerir a população de maneira eficiente, utilizando a educação como meio de moldar comportamentos e assegurar a participação dos indivíduos nas estruturas sociais e econômicas vigentes (Rodrigues, 2020).

O programa, embora tenha como objetivo declarado a inclusão de pessoas com deficiência, opera dentro de um conjunto complexo de práticas discursivas e não discursivas que tanto possibilitam a participação social quanto reforçam a normalização e o controle dos sujeitos. Ao promover a autonomia dos beneficiários, também os submete a um sistema de governamentalidade que exige conformidade a padrões pré-estabelecidos, o que levanta importantes questões sobre a verdadeira natureza da inclusão promovida por essa – e outras – política de assistência social.

Há que se notar que o BPC na Escola foi criado pouco após o Censo de 2000, que concluiu que “as pessoas com incapacidade têm níveis mais baixos de educação, de rendimentos e de participação no mercado de trabalho. Além disso, a inserção na força de trabalho se concentra em ocupações e atividades que exigem menor especialização” (Brasil, 2000).

Embora o desenvolvimento das capacidades educacionais do indivíduo não resulte necessariamente em repercussões em seu benefício (conforme o artigo 21, § 3º, da LOAS), não se pode ignorar que o programa BPC na Escola, ao promover a inserção e permanência desse público na escola (uma instituição disciplinar), busca alcançar a docilidade, a flexibilidade e a utilidade das pessoas com deficiência de zero a 18 anos. Isso porque,

Nas sociedades modernas, o poder assume formas locais e concretas extremamente eficientes, com o objetivo de fazer, do indivíduo e da população, entidades normais e

saudáveis. Isso consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e normalização (Lasta; Hilleheim, 2011, p. 93-94).

O BPC e o BPC na Escola integram políticas de normalização cujo objetivo central é direcionar uma população considerada desviante — idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade, que não conseguem participar do jogo de mercado — para o campo da normalidade e para o controle do Estado e seus dispositivos de segurança, permitindo assim a gestão dos riscos sociais, eis que “o risco da exclusão, na sociedade contemporânea, possivelmente terá consequências graves e desastrosas às engrenagens econômicas e políticas” (Thoma; Kraemer, 2011, p. 207).

É por esse motivo, inclusive, que recentemente o governo Lula anunciou que o BPC na Escola seria uma das principais ações do Plano Novo Viver Sem Limite, prevista no Eixo 4 (Promoção de Direitos), visando a garantir 425 mil matrículas de jovens com deficiência, beneficiários do BPC, na rede regular de ensino.<sup>3</sup>

O número é interessante, já que parece pressupor que, mesmo após quase duas décadas de existência do BPC na Escola, muitas crianças e adolescentes com deficiência, beneficiários do BPC, ainda estariam tendo seu acesso e permanência na escola prejudicados. O que isso indicaria senão que o programa não tem buscado efetivamente transpor barreiras e efetivar a inclusão, mas sim conhecer e, por meio desse conhecimento, gerenciar essa população?!

Não se sabe exatamente com base em quais dados essa estimativa de matrículas foi feita, já que o Estado Brasileiro tem enfrentado dificuldades até mesmo para definir a quantidade de pessoas com deficiência que compõem, atualmente, a sua população.

Nesse sentido, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022 (IBGE, 2023), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), haveria 18,6 milhões de pessoas de dois ou mais anos com deficiência no Brasil. O resultado é totalmente desproporcional

---

3. O painel de ações do Novo Viver Sem Limite se encontra disponível em: <https://novoviver-sem limite.mdh.gov.br/painel-das-acoes>. Acesso em: 06 nov. 2024.

ao levantamento do Censo Demográfico 2010, segundo o qual 23,9% da população brasileira (mais de 45 milhões de pessoas) era composta por pessoas com pelo menos algum tipo de deficiência (Brasil, 2012).

Sabe-se que o Censo de 2022 enfrentou inúmeras críticas e dificuldades em sua aplicação, que não serão necessariamente aqui abordadas, contudo, é importante mencionar que o IBGE ainda não divulgou os dados do último Censo Demográfico em relação à população com deficiência, estimando fazê-lo no último trimestre de 2024.<sup>4</sup>

Assim, é preciso que sigamos atentos aos movimentos discursivos e não discursivos realizados pelo BPC na Escola para “pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início” (Foucault, 2008c, p. 24). É apenas saindo das sombras que chegaremos, com sorte, à luz do sol.

## **Considerações Finais**

A análise das práticas discursivas e não discursivas promovidas pelo Programa BPC na Escola revela uma complexa rede de poder e saber que influencia a vida dos jovens com deficiência no Brasil. Embora o programa tenha como objetivo promover a inclusão social e escolar, ele também perpetua formas de controle e normalização que podem limitar a verdadeira autonomia e participação desses indivíduos na sociedade.

Ainda que discursos inclusivistas tenham sido reproduzidos nas legislações voltadas à população com deficiência, eles ainda estabelecem normas e a sociedade continua a se apoiar em discursos segregacionistas e integracionistas, perpetuando a visão da deficiência fundamentada no modelo médico.

É necessário repensar as políticas de inclusão a partir de uma perspectiva que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade humana, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso real e significativo aos

---

4. Informação extraída da seguinte notícia: <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/resultado-do-censo-2022-sobre-pessoas-com-deficiencia-so-deve-sair-no-ultimo-trimestre-de-2024/>. Acesso em: 13 de agosto de 2024.

seus direitos, sem que isso implique em sua conformidade a normas previamente estabelecidas.

Considerando que, mesmo depois de quase duas décadas de existência do Programa BPC na Escola, o governo federal ainda prevê ações que visam a garantir mais 425 mil matrículas escolares de jovens beneficiários do BPC, é de se questionar o que efetivamente foi feito, ao longo dos últimos anos, se esses jovens ainda não estão incluídos na rede regular de ensino.

Essas questões apontam para a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na análise das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para populações historicamente marginalizadas, como as pessoas com deficiência. Ao compreender as práticas discursivas que sustentam essas políticas, é possível vislumbrar caminhos para uma inclusão mais justa e efetiva.

Por mais que não possamos elucidar a solução dos problemas do mundo, podemos debater novos caminhos possíveis. Seguindo contribuições como as de Veiga-Neto (2011), sem receio do poder das palavras, buscamos lançar um olhar crítico sobre as práticas de governo – na busca por outras formas de fuga, outras possibilidades de existência e resistência –, entendendo-as como construções históricas que, uma vez descritas e compreendidas, podem ser transformadas, rompidas ou redirecionadas através de um trabalho político de pequenas insatisfações diárias.

Abandono a terceira pessoa que acompanha o meu dizer acadêmico para registrar, então, a minha.

## Referências

ARAÚJO, E. S. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. **Rev Fisioter S. Fun.**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 6-13, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/fisioterapiaesaudefuncional/article/view/20552>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2000:** características gerais da população. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd\\_2000\\_caracteristicas\\_populacao\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd_2000_caracteristicas_populacao_amostra.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Saúde. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: [http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port\\_Norm\\_Inter\\_018\\_2007\\_04\\_24.pdf](http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_Norm_Inter_018_2007_04_24.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010:** pessoas com deficiência, 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 8.805, de 07 de julho de 2016.** Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto n. 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8805.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8805.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Portaria n. 2.651, de 18 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre procedimentos relativos ao Benefício de Prestação Continuada - BPC cujos beneficiários não realizaram inscrição no CadÚnico no prazo estabelecido na legislação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <https://blog.mds.gov.br/redesuas/portaria-no-2-651-de-18-de-dezembro-de-2018/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.846, de 18 de junho de 2019.** Institui o Programa Especial para Análise de Benefícios com Índícios de Irregularidade, o Programa de Revisão de Benefícios por Incapacidade, o Bônus de Desempenho Institucional por Análise de Benefícios com Índícios de Irregularidade do Monitoramento Operacional de Benefícios e o Bônus de Desempenho Institucional por Perícia Médica em Benefícios por Incapacidade; [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13846.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13846.htm). Acesso em: 06 nov. 2024.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/>. Acesso em: 06 nov. 2024

FEDER, E. K. Poder/saber. *In:* TAYLOR, D. **Michel Foucault:** conceitos fundamentais. Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Pessoas com Deficiência 2022. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, S. S.; HILLESHEIM, B. (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8297>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MORAIS, R. M. O. **Direito e Norma em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NOZU, W. C. S. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 41-59.

RODRIGUES, F. M. C. **Programa BPC (na Escola?)**: biorregulamentação no Município de Dourados/MS. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RODRIGUES, F. M. C.; NOZU, W. C. S.; LOCKMANN, K. O Benefício de Prestação Continuada como estratégia biopolítica da assistência social. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, [S. l.], n. 125, p. 211-242, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/864>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SANTOS, F. L. **História da deficiência**: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: TEMPOS DE TRANSIÇÃO, 16., 2018, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 198-224.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

## 14. Interseccionalidade, Deficiência e Educação

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-097-9.14

### Abrindo Caminhos

A escrita deste capítulo se deu durante o meu estágio de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A partir dessa experiência tão potente, foi possível construir confluências de saberes para refletir sobre a interseccionalidade e o campo dos estudos da deficiência. De acordo com Nego Bispo, confluência significa “a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Santos, 2023, p. 4-5). E foi nesse encontro, entre flores e afetos, que pude aprofundar o conhecimento acerca de temas tão relevantes para nossa sociedade.

Enquanto uma mulher negra lésbica candomblecista e trabalhadora, tenho desenvolvido pesquisa acadêmica de maneira localizada, metacrítica e visceralmente comprometida com as pessoas que foram subalternizadas historicamente. Vinda de uma família de professoras, aprendi desde muito cedo o valor da educação. É nesse contexto que me vinculo à UFGD como pós-doutoranda, ou seja, me comprometendo com as transformações sociais que necessitam ocorrer nesse país. Desse modo, pude ministrar uma disciplina para o PPGFDH/UFGD que teve como objetivo discutir sobre o conceito de intersecciona-

lidade e os efeitos das múltiplas opressões sobre os processos de constituição da subjetividade humana.

A disciplina de *Direitos humanos entre Margens e Fronteiras: Sujeitos, Coletividades e Autonomias* foi elaborada em perspectiva interseccional, buscando proporcionar reflexões epistemológicas para pensarmos as margens e como construímos autonomias como ato transgressor. Pensar a educação em perspectiva interseccional é também elaborar críticas à academia. Isto porque, o racismo institucional, o machismo, o capacitismo, a xenofobia, o elitismo, também alicerçam os espaços de ensino superior. Assim, este texto também se constrói como uma possibilidade de reflexão endógena de nossas próprias práticas nas universidades desse país, possibilitando metacríticas para avançar em pautas tão importantes. É na poeira de nossos livros que repousam saberes? Ou em nossos próprios corpos atravessados por tantas lutas e desejos de transformação social?

Desenvolver o pós-doutorado pela UFGD tem sido uma experiência marcante de reaproximação com a história do Mato Grosso do Sul em minha formação profissional. Foi nesse estado que me torno psicóloga, mestra, e agora pós-doutora. Conhecer a cidade de Dourados e promover palestras, oficinas e aulas durante esse período foi também sinônimo de fortalecimento das linhas que este território escreveu em minha própria vida. Com as experiências proporcionadas a partir do pós-doutorado, pude ressignificar algumas violências institucionais por ser uma mulher negra, lésbica de ancestralidade africana e filha de Oxalá, ou seja, sendo ousada e uma negra metida por desejar realizar pesquisas em um espaço que é majoritariamente branco e que ainda é norteador pela colonialidade e pelo eurocentrismo.

Este capítulo tem como objetivo ressaltar algumas reflexões sobre interseccionalidade, os estudos da deficiência e educação. O conceito de interseccionalidade tem sido amplamente utilizado por profissionais de áreas distintas, a fim de compreender as complexidades inerentes à subjetividade e às relações humanas. Trata-se de uma ferramenta teórico-metodológica importante para a inclusão de pessoas com deficiência e tem sido difundido a fim de complexificar as análises acerca da elaboração de políticas públicas e desenvolvimento de estratégias no combate às desigualdades sociais.

Nesse sentido, pensar sobre a educação e as experiências de pessoas com deficiência em perspectiva interseccional é também tecnologia de resistência

ancestral africana e indígena. Dito de outro modo, o texto se constitui como um convite à descolonização da educação e do campo de estudos sobre deficiências por meio do pensamento de intelectuais negras e negros, quilombolas, indígenas na construção de novos horizontes que superem a lógica colonial.

Esta pesquisa possui caráter descritivo e explicativo com metodologia de abordagem exploratória. Cabe ressaltar que, os estudos acadêmicos que investigam e entrelaçam a interseccionalidade, o pensamento contracolonial e a inclusão de pessoas com deficiência, são escassos no Brasil. Nesse sentido, o presente capítulo se fundamenta em noções interdisciplinares, através de uma visão sistêmica da realidade, contrapondo-se aos princípios cartesianos de fragmentação dos fenômenos. Entende-se aqui que a interdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar epistemologias e metodologias de diferentes disciplinas a fim de abordar questões complexas, as quais não se restringem somente a uma área do conhecimento científico (Frigotto, 2008).

A longa história de exclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, é sustentada por um conjunto de leis e regulamentos que parecem muito promissores no papel, mas com pouca eficácia na prática: “Um dos grandes desafios impostos à Pessoa com Deficiência na atualidade é o de garantir que as leis sejam colocadas em prática no Brasil” (Eugênio; Da Silva, 2022, p. 37). Assim, faz-se necessário desconstruir estigmas, preconceitos, estereótipos, por meio de lutas antidiscriminatórias em vários âmbitos. Defendemos neste texto que, para que a inclusão escolar de pessoas com deficiência ocorra de fato, é imprescindível a descolonização do pensamento e o alicerce da interseccionalidade.

Desse modo, algumas perguntas atuaram como bússolas para a elaboração deste texto, na busca por saberes do eixo sul: De que modo as trajetórias de vida das pessoas com deficiência são impactadas pelas relações de gênero, raça/etnia, classe social, religiosidade/crença, regionalidade/nacionalidade, orientação sexual, entre outras? Como se dá a inclusão escolar de pessoas com deficiência em territórios colonizados? De que maneira o pensamento contracolonial pode auxiliar no combate ao capacitismo e o enfrentamento às demais formas de opressão? Como desaprender o conhecimento hegemônico e colonial? Como desenvolver uma sensibilidade analítica para acessar as vivências de pessoas com deficiência que sejam mulheres negras, lésbicas, trans, indígenas, de espiritualidades africanas e afrodiaspóricas, compondo

diversas formas de existência? É possível contracolonizar o campo epistemológico dos estudos sobre deficiência?

Neste texto, também serão elaboradas análises acerca do modo como a colonialidade fortalece o capacitismo, racismo e outras formas de opressão. Para além do paradigma biomédico, que avalia o corpo humano com base em critérios de normalidade, o paradigma sociológico ainda mantém intactas as relações políticas, econômicas e, sobretudo, jurídicas que perpetuam a exclusão. Sobre a definição de capacitismo, temos:

[...] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

O conceito de capacitismo, volta-se à ideia de celebrar as diferenças e a defesa da pluriversidade, como prática de descolonização das relações de poder, substituindo uma perspectiva universal de existência. Com base nestas noções, este capítulo é um convite à reflexão sobre as experiências de pessoas com deficiência por meio da descolonização do saber colonial e eurocêntrico-cristão, no qual prevalece a brancura ontológica como verdade irrefutável nos campos dos saberes científicos, filosóficos e teológicos. Buscamos romper com as diversas modalidades de hierarquias baseadas em critérios étnico-raciais, de gênero, sexual, em favor de cosmologias diversas e da pluralidade existencial de pessoas com deficiência.

## **Interseccionalidade como Ferramenta Inclusiva na Educação**

A interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica e conceitual bastante utilizada na área das ciências humanas no que tange às discussões sobre justiça social e igualdade de direitos frente à diversidade de identidades sociais. A teórica afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw foi responsável por cunhar o termo interseccionalidade (Crenshaw, 1989), e elaborou uma definição que tem sido amplamente incorporada nos estudos feministas (Chaveiro, 2024; Crenshaw, 1997) como uma ferramenta e abordagem teórica-metodológica capaz de analisar a estrutura de opressões que sobrepõem identidades, e como elas interagem entre si na criação de experiências únicas de discriminação e privilégio. Em suas palavras:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempenho (Crenshaw, 2002, p. 177).

No Brasil, Carla Akotirene (2018), pesquisadora da área de interseccionalidade, afirma que é necessário sempre se perguntar de que lugar social cada indivíduo fala. Segundo a autora, “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2018, p. 14), podendo-se acrescentar o capacitismo como uma opressão que propaga a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores. Para alcançar o conceito de interseccionalidade, é necessário entender que a pessoa é um ser social e culturalmente constituído em tramas discursivas compostas por gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe, religião/crença, nacionalidade/regionalidade, geração/idade,

classe social, entre outras. Estas categorias se entrelaçam compondo o eixo de diferenciação da pessoa (Brah, 2006).

Desse modo, o conceito de interseccionalidade é utilizado como ferramenta para compreender de forma mais ampla tais experiências, a fim de elucidar novos contornos oriundos da intersecção entre marcadores sociais da diferença. Ou seja, uma pessoa com deficiência não está inserida somente neste lugar social, mas também precisa que sua identidade étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual, religião e/ou crença espiritual, cultura regional/nacional, geração, classe social, sejam consideradas e respeitadas de maneira integral. Em outros termos, a interseccionalidade possibilita o (re)conhecimento da diversidade das pessoas com deficiência e possibilita complexificar a educação.

Por exemplo, imaginemos a realidade social no espaço escolar em que esteja uma pessoa com deficiência, que seja também uma mulher negra, transgênero, lésbica, idosa, do candomblé, nordestina, da classe trabalhadora. As experiências desta mulher, muito provavelmente, são construídas a partir da amálgama de exclusões, opressões e violências intrínsecas à suas vivências. Isso significa que o próprio processo de construção de subjetividade de pessoas com deficiência está alicerçado no entrecruzamento de múltiplos marcadores sociais, sendo assim, nenhum deve ser desconsiderado para análises complexas voltadas à construção de saberes na educação e no campo da deficiência.

O sistema patriarcal, o qual alicerça o machismo e sexismo, é uma cultura a qual estabelece contexto para regras de hierarquia, favorecendo a dominação-exploração sobre as mulheres e outros homens que não se adequam às normas de masculinidades hegemônicas (Connell; Messerschmidt, 2013). Pensar sobre a inclusão de pessoas com deficiência é compreender como elas se localizam na categoria de gênero, a fim de atender suas especificidades. Para discutir o entrelaçamento dos segmentos interseccionais da relação entre gênero e deficiência, tem-se a seguinte análise:

As ciências humanas e sociais em geral, e em particular os estudos feministas e de gênero, têm muito a ganhar ao se dedicar ao tema da deficiência, uma vez que os dispositivos e as significações sociais têm grande potencial de fazer esse campo científico avançar em seus temas mais fundamentais. ou seja, estudar a deficiência é tão

importante para as ciências humanas e sociais quanto para os estudos feministas e de gênero, especialmente quando se considera a deficiência um fenômeno/experiência transversal a cada cultura, como o fazemos com gênero, raça/etnia, classe, entre outras categorias (Mello; Nuernberg, 2012, p. 647).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a relevância de considerar os diversos atravessamentos que uma pessoa com deficiência vive, de modo que a interseccionalidade seja utilizada como ferramenta para analisar e enfrentar o capacitismo e suas intersecções com o racismo, machismo/sexismo, lgbtqiapn+fofia, xenofobia, etarismo e outras formas de opressão. Afinal, ao reconhecer as experiências interseccionais das pessoas, pode-se construir movimentos mais inclusivos (Mazzotta; D'antino, 2011; Garcia, 2022) e eficazes na luta por um mundo mais justo e igualitário.

Pessoas com deficiência, que sejam também pertencentes ao povo negro no Brasil, são alvo de capacitismo e racismo simultaneamente. O racismo estrutural, define como as relações político-sociais são interferidas pela hierarquia racial, de modo que isso se apresenta inclusive em âmbitos institucionais, conseqüentemente, dificultando o acesso à educação, saúde e lazer. O racismo estrutural produz efeitos muito severos sobre a subjetividade negra e é arquitetado desde o âmbito dos operadores jurídicos: “a Hermenêutica Jurídica da Branquitude é o fenômeno pelo qual, em qualquer possibilidade de interpretação, quando a matéria se refere as questões raciais, a interpretação na enormidade das vezes, prejudicará o avanço do combate ao racismo” (Diallo; Siqueiro, 2022, p. 28-29).

Assim, ele atua como uma forma sistemática de discriminação alicerçada pelas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. As heranças racistas e capacitistas da sociedade brasileira, impõem uma série de desigualdades sociais que carecem de políticas inclusivas para promoção da equidade e diversidade na educação. Pensando nesse ponto, é elementar que as estratégias de inclusão social para pessoas com deficiência sejam também antirracistas em sua base, pois o mito da supremacia racial branca também se reflete de maneira prática no exercício do capacitismo. Isso porque, o racismo também está ligado à uma ideia discriminatória entre os seres humanos baseada nas diferenças externas e corporais que possuem: o corpo é colocado como critério

para acesso a direitos, e esta ideologia é historicamente fortalecida por meio dos aparelhos ideológicos do Estado.

Assim, considerando que as instituições sejam hegemônicas, nota-se que os espaços de poder são acessados majoritariamente por: i) pessoas brancas, devido às barreiras impostas estrategicamente pelo racismo estrutural; e ii) por pessoas que não possuem deficiência, em função de barreiras impostas estrategicamente pelo capacitismo. Esta relação de poder é estrutural e estruturante impondo sistematicamente uma ideia de superioridade de homens brancos, heterossexuais, cristãos, que não possuem deficiência, burgueses, a fim de fortalecer a colonialidade e continuar concedendo privilégios simbólicos e materiais a esse grupo específico (Bento, 2022).

Na esteira desta análise, Carla Akotirene afirma que a interseccionalidade é capaz de promover intervenções políticas e letramentos jurídicos que abordam condições estruturais como o racismo, sexismo, capacitismo, dentre outros segmentos que se atravessam e causam maiores violência e discriminação conforme se encruzilham, ou seja, quanto mais segmentos estruturais um indivíduo se classifica, maiores as intersecções e as questões sociopolíticas envolvidas em sua experiência (Akotirene, 2018).

Outro ponto relevante acerca da inclusão de pessoas com deficiência em perspectiva interseccional, é a construção de conhecimento sobre suas religiosidades/crenças para além do sentido judaico-cristão. Dito de outro modo, como são as trajetórias de vida de pessoas com deficiência que pertencem ao Candomblé, Umbanda, Terecô, União do Vegetal, por exemplo? Como uma pessoa com deficiência, negra e iniciada no candomblé é tratada nas escolas brasileiras? Como as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência têm abordado o campo das crenças espirituais e religiosidades não hegemônicas?

Estes questionamentos são intrínsecos à perspectiva interseccional das experiências de pessoas com deficiência e eles devem ser considerados para uma análise mais complexa de suas experiências. Nesse sentido, entende-se que o capacitismo e racismo religioso precisam ser simultaneamente combatidos, a fim de elaborar práticas inclusivas. De acordo com Sidnei Nogueira (2020): “O racismo religioso quer matar a existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens” (Nogueira, 2020, p. 123). Em oposição a esta ideia é imprescindível fortalecer as epistemologias africanas e indígenas como possibilidade de desconstrução do racismo religioso, oferecendo maior

visibilidade às perspectivas espirituais e cosmo-sentidos de matriz-africana, praticadas por pessoas com deficiência. Por exemplo, no candomblé, o orixá Oxalufã, um dos mais importantes para os adeptos desta religião, é criador de todas as coisas e também protetor das pessoas com deficiência.

A invisibilização do racismo religioso vivenciado por pessoas com deficiência é um aspecto que necessita ser mais difundido, pois as opressões não existem de maneira isolada e recortada. O capacitismo e o racismo (estrutural, religioso, estético, institucional) são fenômenos que coexistem simultaneamente. Desse modo, para combatê-los é necessário um esforço de perceber o mundo de maneira interconectada, ou seja, de modo contrário à ideia de ciência positivista. A elaboração de propostas de inclusão exige que se entenda também das dinâmicas existenciais da cosmologização ancestral africana. Isso porque, muito frequentemente as pessoas com deficiência que se iniciaram no candomblé sofrem racismo religioso e capacitismo na escola, em hospitais, nos transportes coletivos, no trabalho. A sociedade eurocristã monoteísta que fundamenta a colonialidade não é o único modo de existência e, por isso, os saberes plurais de cosmologias múltiplas devem ser valorizados.

Os tensionamentos sociais e históricos de sistemas estruturais de opressão como capacitismo, racismo, machismo, lgbtqiapn+fobia, xenofobia, etarismo são amplificados por meio desta ferramenta teórico-metodológica, colaborando com a construção da justiça social no Brasil. Ao identificarmos os sistemas interseccionais de subordinação, aos quais as pessoas com deficiência podem estar submetidas, torna-se mais plausível construir estratégias anticapacitistas que incluam também táticas antirracistas, antissexistas, reinventando saberes e práticas capazes de orientar metodologias bem distantes do pensamento colonial.

Desse modo, a partir da ferramenta da interseccionalidade, torna-se possível a elaboração de políticas públicas na educação, as quais contemplem a situação de pessoas com deficiência que sejam negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, a fim de remover as barreiras estruturais que as impeçam de ingressar e permanecer em espaços como as universidades e o mercado de trabalho formal, por exemplo. Isto porque, com a perspectiva interseccional, todos os marcadores sociais serão contemplados para se pensar em propostas de inclusão. Por fim, a interseccionalidade constitui um importante campo teórico-metodológico para a inclusão social da pessoa com deficiência neste país tão

plural, e instrumentaliza os movimentos antidiscriminatórios a fim de lidar com as pautas peculiares de indivíduos que possuam alguma deficiência.

A proposta central deste capítulo foi elaborar reflexões acerca da diversidade e da pluralidade de experiências vividas por pessoas com deficiência. A interseccionalidade e a contracolonialidade caminham por territórios epistêmicos os quais validam os saberes plurais e ancestrais para desfazer a compreensão herdada da modernidade colonial. Buscamos discutir sobre a importância de aprender a desaprender, e de se distanciar da subalternização do outro. Frantz Fanon em sua obra *Os Condenados da Terra* (1961) afirma que “a descolonização é sempre um fenômeno violento” (Fanon, 1961, p. 30). Nesse sentido, mesmo que seja difícil desconstruir perspectivas tão rígidas como os paradigmas eurocentrados, tal exercício faz-se necessário para a busca por inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Voltamos nossos esforços neste texto (e na vida), para expor perspectivas cognitivas contracoloniais imprescindíveis que fortaleçam a luta anticapacitista que rompa também com os moldes coloniais e eurocentrados. Ora, se o capacitismo é um produto da colonialidade, torna-se urgente que a contracolonialidade se instaure enquanto um marco para pensarmos em inclusão de pessoas com deficiência nesta sociedade alicerçada em valores ocidentais e epistemicidas. Carla Akotirene propõe que a interseccionalidade deveria rejeitar o academicismo excludente, definindo este conceito como uma “[...] sensibilidade analítica capaz de oferecer instrumentos para uma investigação social centrada na inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2018, p. 14).

Sendo assim, para aplicar este instrumento, é necessário desaprender sobre dualismos, noções reducionistas e fixação na razão, passando a sentir mais a vida em sua complexidade. Em suma, não há como construir uma análise interseccional sem, contudo, priorizar o sentir, pois relações humanas exigem tal movimento. A interseccionalidade pode ser entendida como oferta analítica em afroperspectiva, elaborada por mulheres negras e representa a luta de feministas negras por direitos políticos. Para que a inclusão da pessoa com deficiência realmente ocorra, é necessário promover meios em que haja autonomia, empoderamento, independência e equiparação de oportunidades (Paiva; Bendassolli, 2017). Também se faz necessário validar o local de fala de pessoas

com deficiência na construção do conhecimento. Na esteira desta análise temos a seguinte discussão de Anahí Guedes de Mello e Gisele de Mozzi (2018):

A análise da deficiência a partir de uma perspectiva social, preocupada em refletir em torno da produção de verdades, discursos e práticas sociais sobre a deficiência, bem como o reconhecimento da autoridade do “lugar de fala” dos (- das) sujeitos(as) com deficiência, permitem-nos incluir a deficiência como uma categoria de análise indispensável às ciências humanas e sociais (Mello; Mozzi, 2018, p. 19).

Nesse sentido, buscamos orientações ancestrais em saberes quilombolas e afrocentrados para pensar sobre possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência, por meio das seguintes possibilidades: 1) Desenvolver políticas públicas para pessoas com deficiência em uma perspectiva racializada; 2) Elaborar e fomentar políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência em perspectiva interseccional, ou seja, considerando os atravessamentos de gênero, raça/etnia, nacionalidade/territorialidade, religiosidade/espiritualidade, geração, orientação sexual, classe social; 3) Fortalecer a pesquisa sobre relações étnico-raciais e relações de gênero na academia; 4) Desenvolver críticas e metacríticas sobre supremacia racial branca e colonialidade na pesquisa, ensino e extensão acadêmica; 5) Elaborar reflexões sobre o impacto do machismo, patriarcado e masculinidades hegemônicas nas experiências de pessoas com deficiência; 6) Desenvolver reflexões sobre a intersecção entre racismo e capacitismo na sociedade brasileira; 7) Construir definições afrocentradas sobre o conceito de deficiência.

## **Considerações Finais**

Concluimos, com esta pesquisa, que o racismo estrutural, o machismo, o elitismo, xenofobia e o capacitismo estão tão cristalizados no tecido social, que suas dinâmicas de opressão se tornam naturalizadas na sociedade brasileira. Sendo assim, em função das consequências da articulação entre racismo e capacitismo, há poucos pesquisadores, políticos, professores, juízes, médicos, que sejam pessoas com deficiência e negros/indígenas. Considerando que as elaborações epistemológicas e metodológicas, as quais possam

embasar políticas públicas de inclusão para pessoas negras e indígenas com deficiência, são produzidas em sua maioria por pesquisadores brancos e sem deficiência, faz-se necessário pensar sobre os alcances e limites a partir da noção de lugar de fala (Ribeiro, 2017).

Desse modo, defendemos nesta pesquisa que se torna fundamental a auto-crítica de pesquisadores brancos que estejam desenvolvendo estudos sobre o campo das deficiências, a fim de repensarem sobre seus privilégios simbólicos e materiais em suas práticas, ressaltando o ponto que de não há neutralidade científica na construção de saberes.

De acordo com Leticia Mello e Luiza Cabistani (2019):

Apesar dos avanços conquistados pelas lutas travadas pelos movimentos das pessoas com deficiência, este grupo social ainda ocupa poucos lugares nas universidades, na política institucional, nos cargos de chefia e nas mídias, ou seja, nos lugares onde os discursos são produzidos e mais amplamente disseminados. Assim sendo, o objetivo principal ao trazer estas publicações para o debate foi mostrar o quanto esses discursos escondem um entendimento restrito acerca dos sujeitos com deficiência (Mello; Cabistani, 2019, p. 133).

Concordando com o exposto acima, sugerimos a partir dos resultados desta pesquisa, que mais estudos acerca da supremacia racial branca e os efeitos da colonialidade, sejam realizados em intersecção com o campo da deficiência. Isto porque, as consequências do epistemicídio (Carneiro, 2005) e da necropolítica (Mbembe, 2016) se incidem na construção de saberes científicos, priorizando as teorias eurocentradas para o debate sobre a deficiência. Em suma, o levantamento bibliográfico realizado evidencia a escassez em estudos sobre negritude e ancestralidade africana/indígena em diálogo com o campo das deficiências.

Devido o processo histórico e social de subalternização de pessoas negras com deficiência, este grupo encontra-se vulnerável à violência. Por exemplo, mulheres negras, com deficiência, de classe social baixa, são o grupo mais propenso a sofrer opressões múltiplas em um território colonial. Tal aproximação entre pensamento contracolonial, interseccionalidade e o campo da inclusão de pessoas com deficiência, requer o exercício de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) enquanto prática transgressora.

Em nossa análise, consideramos importante que as experiências de pessoas negras com deficiência e demais pessoas subalternizadas historicamente, sejam interpretadas por sua condição ontológica de promover: autonomia do pensamento, desobediência epistêmica crítica ao autoritarismo, liberdade de expressão, resistência à opressão e revolução cultural na educação (Chaveiro, 2020, 2021, 2023, 2024). Pensar esses aspectos é essencial para promover políticas de educação inclusiva que sejam realmente eficazes e coerentes com nossa realidade social, não ignorando o racismo ao lutar contra o capacitismo e machismo.

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

BENTO, C. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, [S. l.], v. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAVEIRO, M. M. R. S. **Cabelos crespos em movimento(s): infância e relações étnico-raciais.** 2020. 194 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CHAVEIRO, M. M. R. S.; MINELLA, L. S. Infâncias Decoloniais, Interseccionalidades e Desobediências Epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 99-117, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43661>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CHAVEIRO, M. M. R. S. Infâncias afrofuturistas, cabelo crespo e sankofa: a estética como estratégia de resistência. **ODEERE**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 176-191, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/12338>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CHAVEIRO, M. M. R. S. **Psicologia Clínica Africana: Teoria e Prática.** 1. ed. São Paulo, SP: Editora Dialética, 2024.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CRENSHAW, K. W. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **The legal response to violence against women**, v. 5, p. 91, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CRENSHAW, K. W. Documento para encontro de especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp4SFXPnJZ397j8fSB-QQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>. Acesso em: 06 nov. 2024.

DIALLO, A. O.; SIQUEIRO, R. S. Aspectos jurídicos dos privilégios da branquitude. **Revista Videre**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 12-35, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/13038>. Acesso em: 06 nov. 2024.

EUGÊNIO, J.; DA SILVA, A. S. “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 27-42, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12854>. Acesso em: 06 nov. 2024.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Lisboa: Editora Uliseia Limitada, 1961.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 06 nov. 2024.

GARCIA, V. R.; LUCAS, P. J. Capacitismo e racismo: uma abordagem interseccional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DESIGUALDADES, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 7. 2022, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UNISINOS, 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anti-capacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, L. K.; LOPES, P. H. (org). **Estudos da Deficiência anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 19-29.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, [S. l.], v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, [S. l.], n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 20, p. 635-655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MELLO, A. G.; MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. *In: NARDI, H. C. et al. (org.). Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. p. 17-30.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. *Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PAIVA, J. C. M.; BENDASSOLLI, P. F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. *Psicologia em Revista, [S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 418-429, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a25.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SANTOS, A. B. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAM, 2023.

# Os Doze Rios que Transbordam

Arthur Ramos do Nascimento<sup>1</sup>

Um provérbio africano afirma que “um pouco de chuva a cada dia encherá os rios até transbordarem”. Esse provérbio remete à paciência, persistência, constância e permanência. Acima de tudo, fala sobre uma força natural em ação. Ao ler o livro “Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas”, é impossível não se deixar tocar por esse provérbio, especialmente pelo papel central do Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu, que, para mim, representa essa força da natureza.

Os capítulos do livro são testemunhos genuínos da generosidade, dedicação e comprometimento do orientador com os projetos que supervisionou — como a chuva que fortalece os rios e os faz transbordar. Cada pesquisador e pesquisadora que apresenta seus resultados de pesquisa neste livro são como rios tocados por essa força da natureza, recebendo dia após dia o benefício da “chuva” (às vezes tempestuosa), que os ajudou a se tornarem mais do que eram.

Mais do que uma coletânea sobre o direito à educação de pessoas com deficiência e dos povos dos campos, das águas e das florestas, esta obra possui um valor humano profundo, com um potencial transformador significativo. O livro reflete apenas uma fração da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal

---

1. Doutor em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados.

da Grande Dourados (PPGFDH/UFGD), diretamente influenciado pelo Prof. Nozu. Chamo de “pequena parte” porque reúne “apenas” as reflexões, inquietações e resultados de pesquisa de dez orientandos de mestrado e duas supervisionadas de pós-doutorado. Há inúmeras outras pesquisas e pessoas (eu me incluo nesse grupo) que também foram direta ou indiretamente tocadas pela “chuva” que influenciou o PPGFDH.

Cada capítulo apresentado aqui resulta de um diálogo contínuo e produtivo entre pesquisadores, orientador e as comunidades que dão vida e sentido a este projeto. Entre 2017 e 2024, essas dissertações de mestrado e relatórios de estágio pós-doutoral abriram caminhos para compreender e desafiar as fronteiras que ainda restringem o pleno acesso à educação para essas populações.

Este livro vai além de uma simples coleção de trabalhos acadêmicos, constituindo uma obra carregada de afeto, que reflete um compromisso com a justiça social, com a pluralidade de vozes e com a luta pela inclusão. As reflexões aqui presentes lembram-nos de que as barreiras educacionais não são apenas físicas, mas também discursivas e estruturais. A obra nos convida a refletir sobre os desafios e avanços na inclusão de pessoas com deficiência e das populações dos campos, das águas e das florestas. Evidencia, ainda, a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, ajustando-se às demandas e especificidades de grupos sociais frequentemente negligenciados.

Quer ao se debruçarem sobre contextos regionais, como o Mercosul, quer ao observarem como o discurso jurídico trata a educação especial ou como os Tribunais analisam o direito à acessibilidade e a judicialização do direito à educação, as reflexões presentes no livro demonstram uma preocupação social urgente. As pesquisas mostram sensibilidade ao analisar esses contextos a partir da realidade concreta, como ocorre ao explorar o programa BPC, as salas de aula e o serviço de apoio, ou ao focar na inclusão de camponeses na educação especial. Valorizam, ainda, a educação do campo, a educação indígena, as vagas para pessoas com deficiência em universidades públicas e suas políticas de permanência. Os direitos humanos e as interseccionalidades necessárias para investigar esses fenômenos atravessam todas as páginas e vivências representadas.

Ultrapassando uma simples contribuição acadêmica, este livro coletivo é um convite à ação: que cada leitor, ao percorrer estas páginas, sintam-se movido

a questionar, transformar e construir um mundo onde o direito à educação seja pleno, acessível e respeite a dignidade de todos. Que as sementes plantadas por esta obra continuem a frutificar em novas pesquisas, debates e, sobretudo, em práticas que façam da educação um direito concreto para todos.

Minhas sinceras homenagens aos autores e autoras desta obra e, especialmente, aos três organizadores: Washington Nozu, Eduardo Adão Ribeiro e Camila da Silva Teixeira Agrelos. Espero que este livro se torne um marco na busca por uma educação mais inclusiva, plural e humana. Que seja também uma lembrança do valor do afeto e do compromisso coletivo, que movem não só a academia, mas a sociedade como um todo, para que mais pessoas possam se tornar “chuva-e-rio”.

Que as reflexões e contribuições do querido e inspirador Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu — cuja Carta e relato de experiência vivida no PPGFDH apenas materializam a grandiosidade de sua atuação — continuem reverberando e transbordando rios e oceanos por onde ele vá. Esta força da natureza não conhece limites!

## Sobre as autoras e os autores

### **Albert Vinicius Icasatti**

Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Direito pela UFGD. Assessor na Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1204369121773004>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-246X>

E-mail: [albert\\_ksat@hotmail.com](mailto:albert_ksat@hotmail.com)

### **Ana Cláudia dos Santos Rocha**

Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Educação pela UFGD. Mestre em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduada em Direito pela Instituição Toledo de Ensino. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7426727277939545>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-1341>

E-mail: [ana.c.rocha@ufms.br](mailto:ana.c.rocha@ufms.br)

### **Camila da Silva Teixeira Agrelos**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela UFGD. Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Servidora Pública Efetiva da UFGD. Advogada. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0919247369775470>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4330-5117>

E-mail: [camilateixeira@ufgd.edu.br](mailto:camilateixeira@ufgd.edu.br)

### **Cristiane da Costa Carvalho**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela UFGD. Graduada em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco. Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717784913195342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7559-9842>

E-mail: [criscarvalho@hotmail.com](mailto:criscarvalho@hotmail.com)

### **Eduardo Adão Ribeiro**

Doutorando em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Advogado. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5313090370148729>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>

E-mail: [ribeiro.edu01@gmail.com](mailto:ribeiro.edu01@gmail.com)

### **Fernanda Martins Castro Rodrigues**

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Advogada. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822619344675546>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6614-5929>

E-mail: [fecastro@outlook.com](mailto:fecastro@outlook.com)

### **Hevelym Silva de Oliveira**

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Direito pela UFGD. Advogada. Servidora Pública Efetiva da UFGD. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1748369139284973>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2781-1252>

E-mail: [hevelymoliveira@ufgd.edu.br](mailto:hevelymoliveira@ufgd.edu.br)

### **João Paulo Coimbra Neto**

Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Direito pela UFGD. Tabelião e Registrador no Distrito de Itahum, Dourados, Mato Grosso do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1083606296492200>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1260-8051>

E-mail: [j\\_p\\_c\\_net@hotmail.com](mailto:j_p_c_net@hotmail.com)

### **Kátia Pereira Petelin**

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Advogada e Professora na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6366578370152063>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6540-0027>

E-mail: [katpetelin@gmail.com](mailto:katpetelin@gmail.com)

### **Luana Rigotti Caiano Costalonga**

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Direito pela UFGD. Advogada e Controladora Geral da Câmara Municipal de Itaporã, Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9181193848754406>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9984-5841>

E-mail: [lu\\_rigotti@hotmail.com](mailto:lu_rigotti@hotmail.com)

### **Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro**

Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Psicologia pela UFMS. Psicóloga Clínica e Supervisora. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0617185690120819>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-105X>

E-mail: [maylla.chaveiro@gmail.com](mailto:maylla.chaveiro@gmail.com)

### **Michel Leonardo Alves**

Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Advogado. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057631147370515>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5738-3637>

E-mail: [michel@alvesms.com](mailto:michel@alvesms.com)

### **Washington Cesar Shoiti Nozu**

Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Direito e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

E-mail: [WashingtonNozu@ufgd.edu.br](mailto:WashingtonNozu@ufgd.edu.br)

# Índice remissivo

## A

- Abordagem do Ciclo de Políticas 32, 97
- Acessibilidade 32, 39, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 89, 90, 93, 120, 121, 123, 124, 130, 151, 156, 157, 158, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 196
- Albert Vinicius Icasatti 31
- Ana Cláudia dos Santos Rocha 33, 85
- Atendimento educacional especializado 58, 90, 92, 93, 96, 119, 120, 121, 150, 155, 158

## B

- Benefício de prestação continuada 200, 201, 204

## C

- Camila da Silva Teixeira Agrelos 32
- Covid-19 32, 184, 185, 193, 195
- Cristiane da Costa Carvalho 32, 85

## D

- Direitos Humanos 16, 30, 32, 39, 40, 41, 58, 68, 83, 133, 135, 136, 137, 144, 151, 153, 155, 160, 214, 215

## E

- Eduardo Adão Ribeiro 31
- Educação do campo 32, 120, 121, 129, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150
- Educação especial 21, 27, 31, 32, 37, 38, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 69, 73, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 129, 130, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 183, 192
- Educação inclusiva 31, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 47, 56, 58, 69, 86, 91, 93, 120, 149, 152, 153, 155, 158, 226
- Educação indígena 32
- Educação superior 165, 166, 174, 181, 183, 184, 185, 186, 195
- Estudos decoloniais 151

## **F**

Fernanda Martins Castro Rodrigues 32

Foucault 36, 41, 43, 46, 51, 52, 53, 56, 63, 86, 201, 205

## **H**

Hevelym Silva de Oliveira 32

## **I**

Inclusão escolar 21, 32, 43, 69, 73, 74, 75, 78, 79, 84, 85, 91, 96, 114, 116, 130, 157, 201, 206, 207, 216

Indicadores educacionais 122, 123

Indígena 120, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 173, 174, 175, 216, 225

Interseccionalidade 33, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225

## **J**

João Paulo Coimbra Neto 31, 85

Judicialização da educação especial 69, 86

## **K**

Kátia Pereira Petelin 32

## **L**

Luana Rigotti Caiano Costalonga 31

## **M**

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro 33

Mercosul 31, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47

Michel Leonardo Alves 32

Modelo biopsicossocial 203

Modelo médico 203, 209

Modelo social 69, 77, 78, 80, 84, 86, 91, 154, 203

## **N**

Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade 188

## **P**

Professor de apoio 53, 58, 60, 61, 62, 73, 78, 87, 88, 92, 93, 99, 100, 101, 103, 110, 111

Profissional de apoio 64, 90, 93, 102, 103, 104, 105, 107, 111, 112, 113, 116

## **Q**

Quilombola 120, 150

## **R**

Racismo 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226

## **S**

Serviços de apoio em sala de aula comum 96, 98, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117

Sistema de reserva de vagas 31, 167, 170, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 184

## **W**

Washington Cesar Shoiti Nozu 83, 85

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

O papel de orientar pesquisas na pós-graduação exige de nós, professores, mais que conhecimento sobre temas, teorias e método científico. Somos desafiados a estabelecer uma relação de confiança e de colaboração, que será construída e fortalecida, desde a elaboração do projeto de pesquisa, até a publicação dos resultados do estudo desenvolvido. Nos casos em que o desafio é cumprido com êxito, é possível reunir os resultados alcançados e contemplar o conjunto da obra com alegria e satisfação. No livro *Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas*, somos todos convidados a nos deliciar em tal contemplação. Destaco que a obra não apenas reúne textos de grande relevância para as áreas do Direito e da Educação. Trata-se também de um retrato, em muitos tons, da sensibilidade, da dedicação e da competência do Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu, em sua trajetória como docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGFDH/UFGD).

**Aline Maira da Silva**

Professora da Universidade Federal da Grande Dourados



encontrografia

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia