



## Escola de Rua: Educação Inclusiva para crianças e adolescentes em situação de rua e a Agenda 2030

Street School: Inclusive Education for Homeless Children and Adolescents and the 2030 Agenda

Escuela de Calle: Educación Inclusiva para Niños y Adolescentes en Situación de Calle y la Agenda 2030

Vanessa Vasques Assis dos Reis   
Universidade Católica de Santos, Santos - SP, Brasil.  
[vanvasques@hotmail.com](mailto:vanvasques@hotmail.com)

Marli dos Reis dos Santos   
Universidade Católica de Santos, Santos - SP, Brasil.  
[marlicubatao@gmail.com](mailto:marlicubatao@gmail.com)

Luiz Sales do Nascimento   
Universidade Católica de Santos, Santos - SP, Brasil.  
[luiz.sales@unisantos.br](mailto:luiz.sales@unisantos.br)

*Recebido em 03 de agosto de 2024*

*Aprovado em 30 de março de 2026*

*Publicado em 17 de abril de 2026*

### RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sistemática quanto a oferta de Educação (não) prestada às minorias brasileiras, sobretudo ao grupo de pessoas em situação de rua, não na forma de silogismo, mas por meio da análise conectiva de material teórico transdisciplinar, documentos e estudos práticos já produzidos, buscando verificar se o Objetivo nº 04 para o Desenvolvimento Sustentável, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) estaria sendo aplicado para todos e todas. Pressupõe-se que existem barreiras materiais, sociais e psicológicas que impedem as pessoas em situação de rua de frequentarem as escolas e universidades e conseqüentemente ampliam um estado de necessidade no qual estes vivem, que se propaga para as gerações futuras. O estudo traz a teoria social de Erving Goffman que apresenta justificativas que podem ser aplicadas ao “estigma” vivenciado por pessoas em situação de rua, aliada às ideias de Paulo Freire, como possibilidade de entender a realidade vivida atrelada a Educação Humanizada. Discute-se se a Educação não formal, aplicada de forma intencionada e direcionada a população carente seria capaz de suprir as lacunas existentes e servir como condutor dessas

peçoas para a Educação formal. Levando em conta estas reflexões, percebe-se que a manutenção do sistema educacional, sem os ajustes necessários às necessidades específicas de grupos marginalizados, impede a concretização não apenas do objetivo não 04 para o desenvolvimento sustentável, que se refere a Educação de qualidade para todos e todas, como atinge diretamente outros objetivos como o no 01 (erradicação da pobreza extrema), o no 02 (fome zero) e o no 10 (redução das desigualdades).

**Palavras-chave:** Pessoas em situação de rua; Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Teorias da Representação Social; Escola não formal; Equidade; ODS no 04.

## ABSTRACT

This paper proposes a systematic reflection on the (lack of) education provided to Brazilian minorities, especially the group of people experiencing homelessness. It is not approached in the form of syllogism but through the connective analysis of transdisciplinary theoretical material, documents, and practical studies already produced. The aim is to verify whether Sustainable Development Goal number 4, proposed by the United Nations (UN), is being applied to everyone. It is assumed that there are material, social, and psychological barriers that prevent homeless people from attending schools and universities, consequently amplifying a state of necessity in which they live, which propagates to future generations. The study brings in Erving Goffman's social theory, which presents justifications that can be applied to the "stigma" experienced by homeless people, combined with Paulo Freire's ideas as a possibility to understand the reality lived linked to Humanized Education. It discusses whether non-formal education, applied intentionally and directed at the underprivileged population, would be able to fill the existing gaps and serve as a conduit for these people to formal education. Taking these reflections into account, it is perceived that maintaining the educational system without the necessary adjustments to the specific needs of marginalized groups prevents not only the achievement of Sustainable Development Goal number 4, which refers to quality education for all, but also directly affects other goals such as number 1 (eradication of extreme poverty), number 2 (zero hunger), and number 10 (reduction of inequalities).

**Keywords:** People experiencing homelessness; Inclusive Education; Human Rights; Theories of Social Representation; Non-formal Education; Equity; SDG No. 04

## RESUMEN

El presente trabajo propone una reflexión sistemática sobre la oferta de Educación (no) prestada a las minorías brasileñas, sobre todo al grupo de personas en situación de calle, no en forma de silogismo, sino mediante el análisis conectivo de material teórico transdisciplinar, documentos y estudios prácticos ya producidos, buscando verificar si el Objetivo no 04 para el Desarrollo Sostenible, propuesto por la Organización de las Naciones

Unidas (ONU), estaria sendo aplicado para todos y todas. Se presupone que existen barreras materiales, sociales y psicológicas que impiden a las personas en situación de calle asistir a las escuelas y universidades y, consecuentemente, amplían un estado de necesidad en el cual viven, que se propaga para las futuras generaciones. El estudio trae la teoría social de Erving Goffman que presenta justificaciones que pueden ser aplicadas al “estigma” experimentado por personas en situación de calle, aliada a las ideas de Paulo Freire, como posibilidad de entender la realidad vivida vinculada a la Educación Humanizada. Se discute si la Educación no formal, aplicada de forma intencionada y dirigida a la población necesitada, sería capaz de suplir las lagunas existentes y servir como conductor de estas personas hacia la Educación formal. Tomando en cuenta estas reflexiones, se percibe que el mantenimiento del sistema educativo, sin los ajustes necesarios a las necesidades específicas de los grupos marginados, impide la concreción no solo del objetivo nº 04 para el desarrollo sostenible, que se refiere a la Educación de calidad para todos y todas, sino que también afecta directamente a otros objetivos como el nº 01 (erradicación de la pobreza extrema), el nº 02 (hambre cero) y el nº 10 (reducción de las desigualdades).

**Palabras clave:** Personas en situación de calle; Educación Inclusiva; Derechos Humanos; Teorías de la Representación Social; Escuela no formal; Equidad; ODS nº 04.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva; conforme defendida pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96 (LDB); deve estar ao alcance de todas as pessoas, assegurando mecanismos hábeis de proteção legal a fim de minimizar dificuldades que possam ser percebidas no processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se por Educação Inclusiva uma Educação de qualidade para todos e todas, ultrapassando as dificuldades impostas pelas deficiências físicas, mentais e sensoriais, e, assim, alcançando também as barreiras psicológicas, sociais, culturais e econômicas que afetam a Educação.

Intenciona-se com este trabalho analisar se a Educação Inclusiva praticada no Brasil, no tocante as pessoas em situação de rua, está em consonância com os princípios democráticos de igualdade e equidade pelo que se adotou uma base

analítica, com pesquisas sobre a Legislação protetiva à Educação e a efetividade das práticas educativas a essa população.

Parte-se do pressuposto que a Educação Inclusiva abrange um leque de ações que possibilitam a inclusão de alunos com deficiência, alunos de baixa renda, alunos que não tiveram oportunidade de estudo na idade adequada (EJA); educação indígena e do campo, entre outras que viabilizem o acesso à educação formal para todos.

O objetivo específico deste trabalho se relaciona a discussão sobre os ajustes necessários para que a Educação seja de fato Inclusiva, alcançando às necessidades específicas de grupos marginalizados, bem como, verificar e propor medidas que auxiliem na concretização não apenas do objetivo nº 04 para o desenvolvimento sustentável, que se refere a Educação de qualidade para todos e todas, como também outros objetivos como o nº 01 (erradicação da pobreza extrema), o nº 02 (fome zero) e o nº 10 (redução das desigualdades), que são diretamente afetados pela ausência de uma Educação de qualidade para todos e todas.

Com a finalidade de verificar a realidade e força destas premissas, adotou-se a metodologia hipotético-dedutiva de Karl Raimund Popper (Popper, 2001), segundo a qual se submete criticamente a prova as proposições apresentadas, fazendo um comparativo das conclusões alcançadas com a base de dados obtida para o Estado de São Paulo em comparação com a legislação internacional e nacional existentes sobre o tema e com as Teorias de Erving Goffman e Paulo Freire, visando descobrir relações lógicas entre a ausência de uma Educação Inclusiva de fato e os estigmas vivenciados pela população em situação de rua, verificando os reflexos negativos para a concretização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na prática, em caráter dedutivo (Popper, 2001, p. 33).

Esta falseabilidade será introduzida como um critério aplicável ao caráter empírico de um sistema de enunciados, considerando-se falseada a teoria que apresentar enunciados básicos que a contradigam (Popper, 2001, p. 91).

Assim, o presente estudo visa contribuir para o rompimento do consenso de que basta a existência de uma norma para que um direito esteja garantido (Bobbio,

2004), ou de que basta a criação de vagas em escolas formais para que a Educação de qualidade alcance a todas as pessoas.

## 2. CONCEITOS, ESTIGMA E OS DIREITOS HUMANOS

### 2.1 Conceito de Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva no Brasil está arraigada na concepção de ensino formal que abarca a garantir o direito à educação para todos. Significando a efetiva materialidade do Inciso 5º da CF/88, em relação à educação, quanto trata de igualdade, oportunidade e valorização das diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, de gênero. Dessa forma, educação inclusiva implica perceber que é preciso garantir não apenas o acesso à Educação, mas, principalmente, a participação, permanência e aprendizagem de qualidade para todos, sem exceção.

Todavia, na prática, o que se tem observado são políticas públicas que acabam por segregar as pessoas por categorias e tipos, não valorizando e nem respeitando as diferenças, e, por consequência, não efetivando a ideia de que todos são seres humanos iguais, ainda que individualizados em relação aos outros, em virtude de circunstâncias sociais e necessidades específicas.

Importante registrar que, no senso comum, a população compreende a educação inclusiva concernente, tão somente, às pessoas com deficiência (auditiva, intelectual, visual, TEA), sem considerar aspectos sociais, culturais e financeiros que também se apresentam como fatores altamente limitantes.

Há documentos legais demonstrando o entendimento que vai na contramão do que está “estabelecido” no senso comum, ou seja, que validam o entendimento de que a Educação Inclusiva é um conceito amplo, que envolve a diversidade humana. Nessa perspectiva vale explicar que a Educação especial está “dentro” de uma educação inclusiva.

Um bom exemplo disto é o documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, onde se descreve a Educação Inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito

de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, sendo apresentado como um paradigma educacional que “*conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis*” na busca pela equidade dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5, grifo nosso).

Dessa forma, quando aflora o conceito de Educação Inclusiva, a análise deve recair sobre o alcance de um modelo educacional que atenda tanto ao aluno com deficiência quanto aos demais, em todas as diversidades e vulnerabilidades existentes. Isso significa que a educação inclusiva é a eliminação de todo e qualquer obstáculo que impeça o acesso à educação.

O texto da Declaração de Salamanca faz referência a todas as crianças com dificuldades escolares, independente da origem do obstáculo educacional, todavia, mesmo esclarecendo que as necessidades especiais educacionais podem se originar tanto de deficiências como de outros fatores (social, cultural ou econômico) que venham a causar dificuldades de aprendizagem, ainda se constata na prática uma confusão entre Educação Inclusiva e Educação Especial, esta última voltada com exclusividade para crianças com deficiências físicas, mentais e intelectuais e que compõem apenas um grupo de vulneráveis dentre tantos outros acolhidos pela Educação Inclusiva (UNESCO, 1998).

Deste modo, ao se apresentar políticas públicas especificamente voltadas às deficiências, sem qualquer outra ressalva as demais necessidades de inclusão, leva-se a confusão axiológica que existe até hoje entre Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Para José Geraldo Bueno (2008), o fato dos termos Educação Inclusiva e Educação Especial serem utilizados como sinônimo, deriva de equívocos na tradução da Declaração de Salamanca, por meio da substituição dos termos iniciais integração e escolarização integradora, pelos termos inclusão e escolarização inclusiva.

Bueno (2008) destaca que este não é apenas um problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois impõe a ideia de que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que inaugura nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiências, na construção de uma sociedade inclusiva, quando na verdade a

declaração em seu entender apenas faz o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a Educação obrigatória, apontando para a necessidade de mudanças tanto das políticas quanto das práticas escolares que são, ainda hoje, fundadas na perspectiva da homogeneidade do alunado.

Ressalta-se, ainda, que tanto na legislação internacional como na legislação brasileira não existe um conceito definido para Educação Inclusiva. As leis que falam de Inclusão, como a própria Lei 13.146/2015, chamada de “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, definem apenas o que é “deficiência”, reforçando a associação entre os termos deficiência e inclusão.

Deste modo, a discussão proposta neste texto perpassa a ideia de que a educação inclusiva significa oportunizar acesso à educação formal de crianças, jovens e adultos, recepcionando-os nas suas diversidades; significa a efetivação de uma política pública que propõe possibilidades de escolarização a todos os brasileiros, sem distinção, com um olhar atento as crianças e adolescentes em situação de rua, ainda que seja necessário se introduzir essas crianças no mundo acadêmico a partir de uma Educação não formal.

## **2.2 O Estigma como fator de Exclusão Social e Educacional.**

Erving Goffman (1988) esclarece que antigamente um estigma era uma marca corporal que evidenciava algo de extraordinário ou mau sobre seu portador, destacando, por exemplo, que a pessoa marcada era um escravo, um criminoso ou um traidor, causando repulsa imediata em quem a observasse, em razão do preconceito com determinado grupo de pessoas marginalizadas e vistas como seres inferiores e, portanto, não dignas de respeito (Goffman, 1988, p.11).

Ainda conforme o autor, o termo estigma é usado na atualidade com significado similar ao sentido original, porém, é mais aplicado à própria desgraça a qual está submetida a pessoa, do que a evidência corporal (Goffman, 1988, p.11).

Ao utilizar esta Teoria Social (Goffman, 1988) para pessoas em situação de rua, pode-se afirmar que são criadas concepções que levam a categorização da sociedade de acordo com a expectativa social da maioria, classificando estas pessoas

como diminuída adquirindo o estigma que deprecia a sua imagem e o seu potencial; tornando-as *de per se*, uma pessoa desacreditada.

Sendo uma pessoa desacreditada, acaba por ser vista de forma pejorativa pela sociedade, não obtendo oportunidades de inclusão para demonstrar ou desenvolver seu potencial.

Deste modo, seguindo o mesmo raciocínio de citado autor, partimos do pressuposto de que os alunos incluídos precisam também se aceitar como alguém que está aquém dos demais, sendo, portando, merecedores de proteção diferenciada e que o fracasso é o esperado diante de suas limitações (Goffman, 1988).

A consequência é a esquematização da vida de forma que aqueles que se consideram superiores passam a evitar aqueles que seriam estigmatizados como fracassados, enquanto estes, pela falta de *feedbacks* saudáveis, acabam se isolando e tornando-se “*deprimidos, ansiosos, hostis ou confusos*” (Goffman, 1988, p. 22).

Da mesma forma, aqueles alunos e alunas que apresentam dificuldade de socialização ou de aprendizagem, e que necessitam de um apoio diferenciado, se recusam a pedi-lo e se negam a aceitá-lo, por medo de serem classificados como coitados e, conseqüentemente, também estigmatizados (Goffman, 1988).

Quando um ser humano não sabe como suas dificuldades serão vistas pela sociedade, nem consegue identificar como será categorizado por suas limitações, se transforma em uma pessoa insegura, assumindo posturas inadequadas para encobrir ou disfarçar suas dificuldades (Goffman, 1988).

Por certo, os problemas de adaptação, socialização e aprendizagem eventualmente apresentado por pessoas em situação de rua não, necessariamente, têm sua causa vinculada a uma deficiência. Nessa medida, o direito a uma educação inclusiva não pode ser atrelado somente à pessoa com deficiência, mas também a todos que de algum modo apresentem dificuldade de acesso, adaptação e permanência no Sistema Educacional existente.

Segundo Mantoan (2002), a exclusão na escola envolve também pessoas sem deficiência, pois não apenas as pessoas com deficiência são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que, de tanto repetir, desistem de estudar.

Constata-se que um olhar individualizado da escola para cada estudante e o auxílio para qualquer pessoa que apresente dificuldade no meio escolar, independentemente de sua causa, deve ser prática corriqueira em qualquer sala de aula e não pode estar vinculada ao estado clínico destas pessoas, sob pena de se prejudicar a própria formação da personalidade de todos do grupo, além de causar os próprios problemas discriminatórios que se pretendia evitar.

Para além dos pontos relacionados a Educação formal, deve-se ainda considerar políticas públicas que promovam outras formas de Educação mais adequadas e possíveis a essa população carente, como a Escola de Rua e a própria Educação não formal que vem sendo desenvolvidos por meio de Projetos Sociais de organizações não governamentais (ONGs, OS e OSCIP) voltadas a esse fim.

Nessa perspectiva, e com base em Mantoan (2003, p. 16):

A questão da inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Assim, para conceber as diferenças individuais como naturais dos seres humanos precisamos de uma Educação mais humanizada, que só pode ser alcançada quando não se enfatizar mitos e nem se objetivar padronizar a aprendizagem do ser humano, cuja tentativa leva a adaptação do homem a realidade que lhe foi imposta com verdadeiro caráter desumanizador (Freire, 2014).

Para Paulo Freire (2014, p. 5), uma Educação padronizada para todos, sem respeito às diferenças, implica em uma *Educação Bancária*, onde há ausência de diálogo e enfoque na contradição educador-educando, restando para estes alunos somente aguardar pacientemente pelos “depósitos, arquivá-los, memorizá-los, para depois repeti-los, resultando em educandos inquietos, criadores e refratários à coisificação, que acabarão vistos como inadaptados, desajustados ou rebeldes”.

Nessa seara, abarcar a diversidade na educação é condição do exercício da cidadania; é denunciar o feito excludente e anunciar a incorporação de uma educação onde *os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (Freire, 2014, p. 6); é a conscientização da sociedade em relação ao direito de todos a uma educação de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

qualidade; é assumir que uma educação inclusiva implica a inclusão de todos, inclusive da população de rua.

Isto significa dizer que para efetivar a Educação Inclusiva é preciso observar a responsabilidade de se educar sob a perspectiva da cidadania, assumindo que para ser cidadão ou cidadã é necessária a inclusão destes indivíduos em uma comunidade que possua autoridade capaz de obrigar e garantir iguais direitos (Batista, 2013, p. 109).

Dessa forma, na esteira do pensamento da professora Maria de Fátima B. Abdalla (2021, P.08), é necessário que interroguemos:

As condições de possibilidades e também as formas de resistência para enfrentar esses desafios, desenvolvendo estratégias de ação/superação na direção da garantia dos direitos sociais e de uma educação mais justa e inclusiva.

### 3. LEGISLAÇÃO PARA A INCLUSÃO

#### 3.1. Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino

A Convenção elaborada em 1960 traz conceitos expressos para orientar e conscientizar sobre as discriminações em matéria de ensino e a importância de se promover a *igualdade de oportunidade de tratamento* para todas as pessoas no âmbito educacional, passando a definir discriminação como: (UNESCO, 2003, p. 03).

[...] qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento tenha por objetivo destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (UNESCO, 2003, p. 03).

Referido documento ainda especificou, exemplificativamente, algumas situações que deveriam, a partir daquele momento, ser consideradas como discriminação por parte das Instituições de Ensino, como:

A privação de qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; a limitação de qualquer pessoa a nível inferior; a manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para algumas pessoas ou grupos de pessoas; além de impedir que qualquer estabelecimento de ensino imponha condições incompatíveis com a dignidade humana (UNESCO, 2003, p. 03).

O texto é cristalino ao proibir a prática de qualquer tipo de discriminação no âmbito educacional, expressando claramente que essa proteção não se restringe apenas aos

vulneráveis ou às pessoas com deficiência física, mental ou intelectual (UNESCO, 2003, p. 03).

Os governos dos Países (dentre eles o Brasil, através do Decreto 63.223/68), se comprometeram a ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas que envolvessem discriminação, além de tomarem medidas legislativas para assegurar que não ocorram discriminações na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino (UNESCO, 2003, p. 03).

A norma humaniza a atenção que deve ser prestada às pessoas, estabelecendo padrões de qualidade e equivalência entre os estabelecimentos e com estímulo a métodos apropriados que permitam às pessoas que retomem seus estudos em razão de suas aptidões (UNESCO, 2003, p. 04).

Esta Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, foi incorporada na nossa legislação com o Decreto 63.223/68e ainda é norma válida, vigente e eficaz, podendo ser objeto de controle difuso de constitucionalidade (ou seja, qualquer um que entenda que a norma foi desrespeitada lhe causando um prejuízo, pode buscar o Judiciário para exigir o seu cumprimento) (Brasil, 1968; Brasil, 1988).

### 3.2. A Constituição Federal

No âmbito interno os artigos 205 e 206 da Constituição Federal definem o Direito à Educação no Brasil e os seus princípios:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**  
III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988, n.p., grifo nosso).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Do mesmo modo, o artigo 208 estabelece os deveres do Estado e, conseqüentemente, dos entes federados para com a Educação.

Resta claro, portanto, que atualmente a Constituição Federal prevê o Direito à Educação Inclusiva, indicando caminhos que devem ser seguidos pelos governos federal, estaduais e municipais, pelas Instituições de Ensino e pela sociedade em geral.

Mas, a Constituição é um ordenamento jurídico amplo e geral, pelo que se faz necessária a modulação dos direitos ali estipulados através de normas ordinárias mais específicas, servindo a Constituição como balizadora de modo a preservar os direitos ali assegurados.

Do mesmo modo, crianças em situação de rua, muitas vezes tem na merenda fornecida pela Escola a única refeição diária, e a falta de atenção e concentração, assim como outras dificuldades cognitivas, podem estar relacionadas a este ou a outros fatores externos que não podem ser ignorados pela Escola.

Dessa forma, compete aos sistemas de Ensino e, conseqüentemente aos estabelecimentos educacionais, interpretar a legislação com base nos Princípios da Igualdade, Isonomia e da Equidade, pelo que a função da lei nestes casos é igualar as pessoas em suas diferenças para alcançar a igualdade de oportunidades para todos, devendo os sistemas de ensino destinarem tratamentos iguais para todas as pessoas, na medida das desigualdades de cada um.

Se as dificuldades são idênticas entre pessoas distintas, ao se aplicar a proteção legal para uma delas e não para a outra (baseando-se exclusivamente na deficiência constatada), volta-se a ferir os mesmos princípios (Ranieri, 2010).

A Escola, segundo Maria Amélia Franco Santoro, apenas reverbera o movimento e a representação social atual, sendo um reflexo das atitudes humanas (ou desumanas) praticadas fora da Escola, pelo que encontrar uma forma de universalizar essas boas práticas se torna imprescindível, mas que não se pode modificar com a simplesmente criação de leis ou decretos (informação verbal).

Assim, enquanto as próprias Instituições de Ensino criarem barreiras para uma Educação Inclusiva de fato e de direito, sem pensarem em mecanismos de levar a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Educação formal para pessoas em situação de rua, as propostas constantes da Agenda 2030, proposta pela ONU, não serão alcançadas.

A Agenda 2030 trata de uma jornada coletiva onde afirma-se que ninguém será abandonado e o objetivo sustentável número 04 visa, exatamente, “assegurar a Educação Inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”(ONU, 2015, n.p.).

Para que haja uma Educação de fato inclusiva, o Sistema Educacional não pode ser limitante, abrindo-se a propostas como a introdução educacional por meio de uma Educação não formal, da mesma forma que a lei não pode ser a primeira a segregar, o que ocorre ao se categorizar as pessoas em grupos vulneráveis e direcionar o auxílio para um ou outro grupo e não para as dificuldades que muitas vezes são semelhantes entre todos eles.

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS VISANDO O ALCANCE DOS OBJETIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

A Agenda 2030 relacionou em um único documento os maiores problemas mundiais, dividindo-os em 17 objetivos que deveriam ser alcançados por todos os seus Estados Membros (ONU, 2015, n.p.).

Embora cada Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) tenha sido individualizado por tema, o fato é que todos eles se correlacionam de alguma forma e a Agenda não será cumprida caso algum desses objetivos venha a fracassar.

Assim, sem educação de qualidade não se alcançara a erradicação da pobreza extrema e sem ela será impossível falar em igualdade de condições e oportunidades.

Através da Resolução 60/251 (ONU,2006) a ONU criou a Revisão Periódica Universal (RPU), que é um sistema pelo qual os Estados-membros se avaliam mutuamente quanto às situações de Direitos Humanos verificando se os países estão aplicando corretamente as normas internacionais e gerando Recomendações aos países para implementação de melhorias internas (ONU, 2016).

A RPU confere também uma oportunidade para os países declararem quais são as ações que vêm sendo tomadas para melhoria das situações que afetam os Direitos Humanos no âmbito interno e apresentarem quais obstáculos estão

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

encontrando para a plena realização destes direitos (ONU, 2016), possibilitando uma intervenção ou ajuda internacional.

Nestas avaliações os Estados-membros são convidados a fazer Recomendações com base no Relatório Nacional apresentado pelo país que está sendo examinado; nas informações dos grupos de trabalho e especialistas que compõem o Conselho de Direitos Humanos (CDH) e em outras fontes, tais como Organizações da Sociedade Civil e Instituições Nacionais de Direitos Humanos (Brasil, 2016).

No terceiro ciclo da RPU, iniciado em maio de 2017, o Brasil foi avaliado pelos demais Estados Membros e no Relatório Final (RPU Brasil, 2017) divulgado em outubro de 2017 se observam 240 Recomendações, das quais o país aceitou 200, se comprometendo a melhorar esses aspectos (Brasil, 2016).

Na redação final do compromisso assumido pelo Brasil sobre Direito à Educação, o país se comprometeu a “tomar medidas para melhorar a qualidade da educação pública - incluindo a educação intercultural e continuar a financiar a implementação do Plano Nacional de Educação 2014 -2024” (ONU, 2017, p. 04, tradução nossa).

No interregno entre o terceiro ciclo (concluído) e o quarto (iniciado em 2022, foi produzido relatório de meio período, com detalhamento de grande parte das ações promovidas no período de 2017 a 2019 (Brasil, 2022).

No último relatório, nota-se retrocessos, alguns em decorrência da pandemia mundial.

Grande parte das recomendações se voltam para a redução da discriminação, especialmente as praticadas contra afrodescendentes, destacando a necessidade de políticas públicas voltadas para a Educação e redução da pobreza.

Ao aceitar as Recomendações o Brasil deve cumpri-las. Caso não o faça, o Conselho de Direitos Humanos intervirá junto ao país infrator comunicando-o para que se adeque, e poderá decidir sobre medidas aplicáveis como punição pela não cooperação persistente do Estado com a RPU (ONU, 2016).

A análise geral destas Recomendações nos mostra que não basta a melhoria da Educação em seu aspecto formal, mas é urgente a necessidade de trabalhar a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Inclusão, no sentido de diminuir obstáculos e barreiras não apenas entre os alunos e alunas e suas próprias necessidades específicas, mas também entre as pessoas para que se aceitem como iguais com respeito a diversidade de cada um, sendo a discriminação (de forma direta ou indireta) o problema mais observado em nosso país no último relatório.

Os relatórios consultados demonstram claramente a correlação entre a baixa condição socioeconômica da população e a ausência de políticas públicas direcionadas de forma mais específica a esses vulneráveis.

Todos esses dados são fundamentais para o direcionamento das políticas públicas, pois é a partir deles que se consegue perceber onde as normas internas não estão servindo de garantia legal.

Compete ao Governo apurar esses dados, verificar as causas dos insucessos escolares e constatar quais obstáculos vêm impedindo a evolução educacional, para que possam ser criadas estratégias tendentes a eliminá-los.

Apesar da Constituição Federal assegurar a Educação de forma obrigatória e gratuita no país para jovens de 04 a 17 anos de idade, e mesmo o Brasil apresentando em seus relatórios para a Revisão Periódica, as políticas públicas que adotou para reduzir os impactos da pandemia, é fato que existem hoje mais de um milhão de crianças nessa faixa etária fora das escolas, como constatou a Unicef em relatório apresentado em 2021, sobre a exclusão escolar.

Segundo o relatório da Unicef, em novembro de 2020 mais de 5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação no Brasil, dos quais 40% eram crianças entre 6 e 10 anos de idade, alcançando um número similar ao que o país enfrentava nos anos 2.000.

Os dados apresentados pela Unicef são proporcionais ao censo realizado pela prefeitura do Estado de São Paulo para contabilização da população em situação de rua após a pandemia. O censo realizado no final de 2021 apurou um aumento de 31% nos dois anos de pandemia, subindo de 24.344 para 31.884 pessoas em situação de vulnerabilidade na cidade de São Paulo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Neste mesmo censo da Prefeitura de São Paulo se constatou que na cidade, dentre as pessoas em situação de rua, 3.759 são menores, sendo 69% destes de cor preta ou parda.

O Ministério da Saúde traz interessante definição, que adotamos, sobre o que seriam políticas públicas:

Políticas públicas configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades (Brasil, 2006, p. 09, grifo nosso).

Não se pode, todavia, confundir políticas públicas com Leis. Políticas públicas envolvem estratégias e ações para que as leis sejam colocadas em prática.

Não que não existam Programas de Governo voltados para as situações educacionais. O próprio Programa Nacional de Educação (PNE), além de lei também configura estratégias de políticas públicas, e ele não é o único documento com direcionamentos para a área educacional. O Brasil possui diversos outros programas de políticas públicas que de alguma forma trabalham o acesso às Instituições de Ensino, a melhoria na formação de docentes, o aumento na qualidade da aprendizagem, como o PDE Escola, o PRADIME ou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, e todos eles de alguma forma contribuem para a Inclusão escolar (Brasil, 2019), mas os dados obtidos pela RPU e pelo próprio IBGE, internamente, evidenciam a necessidade de reflexão sobre a situação educacional de crianças, jovens e adultos de baixíssima renda ou em situação de rua.

A eficácia dos programas implantados pelo governo brasileiro é verificada, muitas vezes, pelo recenseamento da população do Brasil, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Segundo o IPEA, entre os anos de 2012 e 2022, a população em situação de rua cresceu 211%, entre os anos de 2019 e 2022 cresceu 38%, atingindo 281.472 pessoas e revelando os impactos da pandemia de Covid-19 nesse segmento populacional.

Estudos também apontam que a condição econômica e educacional dos pais reflete diretamente na qualidade de Educação dos filhos.

Fazendo uma análise sobre crianças refugiadas, que muitas vezes acabam vivenciando situações de rua em países de acolhimento, Stauffer (2017), afirma que a educação de qualidade negada a essas crianças poderia ser, inclusive, a própria solução para o problema, pois jovens com educação básica completa geralmente são melhores remuneradas quando adultos e são mais saudáveis, aumentando a produtividade e reduzindo os custos de saúde, além da maior probabilidade de conseguir um emprego e sair da zona de pobreza:

[...] A efetividade do Direito à Educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Interesse particular e interesse público, assim, se confundem, bem como interesses locais, regionais e nacionais (Ranieri, 2010, p. 13).

Portanto, para além de leis e estratégias para a Educação Inclusiva, que alcance a todos os grupos de vulneráveis, é preciso encontrar também novas maneiras de disseminar a Educação para além dos muros das Escolas, possibilitando que as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, que não estejam conseguindo obter Educação de qualidade pelo formal Sistema de Ensino implantado, encontrem outros caminhos para sua qualificação pessoal e profissional.

Em Salvador, o movimento Rua Tua em parceria com o projeto Todos pela Alfabetização (Topa), da Secretaria de Educação da Bahia, reúne moradores de rua na Praça Marechal Deodoro, onde sentados em cadeiras e mesas improvisadas, são alfabetizados pela professora, Edlúcia Menezes, 52 anos, também moradora de rua, que diferente de seus alunos tem apenas o diploma do magistério (Amorim, 2016). Segundo a coordenadora do projeto Daiane Sodré (apud Amorim, 2016, n.p.), eles “estão colocando em prática o método de Paulo Freire de levar a escola onde os alunos estão”.

Na cidade de São Paulo, aos 10 de fevereiro de 2022, foi inaugurada a primeira Escola Cozinha Solidária, escola não formal voltada integralmente para pessoas em situação de rua, fruto de uma parceria entre o Movimento Estadual da População em Situação de Rua e da BlibiAspa, uma organização não governamental que acolhe imigrantes e refugiados na zona central de São Paulo.

A Escola recebe oito pessoas em situação de rua que foram contratadas como auxiliares de cozinha para fazer cerca de 700 marmitas por dia para distribuição no centro da cidade. Juntamente com o emprego elas recebem capacitação sobre

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

noções de manejo de cozinha industrial e jardinagem de ervas, fornecidos pelo Sebrae. A proposta é que após a capacitação, eles encontrem um novo emprego e consigam sair da situação vulnerável.

Ensinar a partir da prática e em sintonia com a realidade dessa população vulnerável, aparenta ser uma saída para aumentar o interesse, a motivação e a permanência destas pessoas dentro do universo educacional, ainda que não da maneira formal como estamos acostumados a conceber a educação.

Constatamos que falta um olhar mais atento aos problemas educacionais enfrentados pela minoria em situação de rua e a limitação do Sistema Educacional ancorado ao formalismo escolar vem impossibilitando o acesso e a permanência das pessoas no cotidiano educacional.

É inconcebível que as injustiças, as discriminações, as exclusões, não sejam denunciadas, debatidas, ou ao menos sejam trazidas a reflexão, pois encarar as discriminações apontadas como um problema a ser enfrentado pode ser visto como um primeiro passo para a emancipação e resolução desses problemas.

(...) justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidos à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (Adorno, 1995, p. 185).

## 5. CONCLUSÃO

Problematiza-se neste artigo a invisibilidade das pessoas em situação de rua, em especial das crianças e adolescentes que deveriam ter assegurado o seu direito à Educação, mas apenas aumentam o número de evasões escolares.

Questiona-se se o conceito de Educação Inclusiva, voltado muitas vezes com exclusividade para pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, não subvertem o sentido da inclusão e excluem outros vulneráveis que também necessitam de políticas públicas de acolhimento escolar por questões sociais, culturais e econômicas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Aponta-se para a Educação não formal como uma possibilidade de alcance desse grupo de pessoas em situação de rua, sendo uma porta de entrada para que essas crianças e adolescentes consigam não apenas ter contato com a educação, mas permanecer em pleno desenvolvimento educacional.

Conclui-se que as políticas públicas devem olhar as necessidades de cada pessoa de forma globalizada, dando o pontapé inicial para implementar a Educação de qualidade para todos, ainda que iniciada fora dos muros da escola.

## 6. REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–10, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15972.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15972>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 7. imp.

BASÍLIO, A. L. As escolas precisam deixar de ser apenas executoras de propostas pedagógicas. **Carta Educação**, 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/as-escolas-precisam-deixar-de-ser- apenas-executoras-de-propostas-pedagogicas/>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BATISTA, V. O. Os avanços da proteção das minorias no Brasil. In: JUBILUT, L. L.; BAHIA, A. G. M. F.; MAGALHÃES, J. L. Q. (org.). **Direito à diferença: aspectos institucionais e instrumentais de proteção às minorias e grupos vulneráveis**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 3, p. 107–125.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. tir. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório nacional apresentado em conformidade com o parágrafo 5º do anexo à Resolução 16/21 do Conselho de Direitos Humanos: Brasil**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Protocolo Facultativo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. 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: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Inclusiva**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. 64 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Tradução Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

Rio). 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Relatório do Estado Brasileiro para a Avaliação do IV Ciclo do Mecanismo de Revisão Periódica Universal (RPU)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/cooperacao-internacional/relatorios-internacionais-1/relatorio-do-estado-brasileiro-para-a-avaliacao-do-iv-ciclo-do-mecanismo-de-revisao-periodica-universal-rpu>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43–63.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo as barreiras para a aprendizagem: **educação inclusiva**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

D'ARAÚJO, M. C. **O AI-5**. CPDOC – FGV, 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em: 19 fev. 2019.

DIVERSA. **Educação inclusiva na prática: o que é educação inclusiva?** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123–132, out. 1969.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JUBILUT, Líliliana Lyra. Iguais, mas diferentes: a busca da concretização de igualdade real para pessoas com deficiência. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 12, n. 12, p. 277–293, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTA, A.; BIZARRO, L.; REPPOLD, C. T. Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 71–81, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a08v14n1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2001.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva: definição**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/educacao-inclusiva-definicao/55695>. Acesso em: 05 fev. 2019.

RANIERI, N. B. S. Conceitos de Estado. In: CASELLA, Paulo Borba; CELLI JÚNIOR, Umberto; MEIRELES, Elizabeth de Almeida; POLIDO, Fabrício Bertini Pasquot. (org.). **Direito internacional: humanismo e globalidade**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 1, p. 474–502.

RODRIGUES, Leandro. O que é educação inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar. Instituto Itard, 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SIGNIFICADOS. **Significado de educação inclusiva**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 05 fev. 2019.

STAUFFER, Brian. **Informe mundial 2017 – Los años perdidos: educación secundaria para niños en situaciones de emergencia**. New York: Human Rights Watch, 2017. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2017/06/16/years-lost/locating-secondary-education-emergency-contexts>. Acesso em: 04 abr. 2017.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 04 abr. 2023.

UNICEF. **Crianças de 6–10 anos são mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 04 abr. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Relatório IPEA: escola capacita pessoas em situação de rua em São Paulo**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-02/escola-capacita-pessoas-em-situacao-de-rua-em-sao-paulo>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488473>

RPU-BRASIL. **O Brasil na RPU – documentos referentes ao 3º ciclo** (2017). 2017. Disponível em: <http://rpubrasil.org/brasil-na-rpu/2017-2/>. Acesso em: 18 fev. 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)