

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: A PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO A
PARTIR DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA”**

***PEOPLE WITH DISABILITIES AND INCLUSIVE
EDUCATION: THE PEDAGOGY OF CARE
IN THE FILM LIKE STARS ON EARTH***

Fernanda Analú Marcolla

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestra em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Direitos Humanos e Direito Constitucional pela Universidade de Direito de Coimbra/PT. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Universidade Damásio de Jesus. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de Brusque/SC (UNIFEBE). Pesquisadora Capes (Processo nº 88887.710405/2022-00). Membro voluntário do Laboratório de cidadania e estudos em Direitos Humanos (LACEDH).

E-mail: marcolla.advocacia@gmail.com

Walter Lucas Ikeda

Doutor em Direito pela Universidade Cesumar (Bolsista PROSUP/CAPES), com estágio de Pós-doutorado (em andamento) em Direitos Humanos pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Bolsista PDPG/CAPES). Professor de Direito no curso de Direito no Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Faculdades Maringá. Advogado.

E-mail: walterlucasikeda@gmail.com

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth

Mestre e Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estágio Pós-doutoral pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade do CNPq. Bolsista da Escola Nacional de Administração Pública (Cátedras Brasil 2024). Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) em Direito da UNIJUÍ. Membro Titular do Comitê de Assessoramento de Ciências Humanas e Sociais da FAPERGS (2022-2024). Líder do Grupo de Pesquisa Biopolítica e Direitos Humanos (CNPq). Consultor ad hoc FAPERGS, FAPESC, CNPq e CAPES.

E-mail: madwermuth@gmail.com

Resumo: A educação inclusiva tornou-se um princípio central nas políticas educacionais contemporâneas, com o objetivo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou deficiências, tenham acesso ao ensino de qualidade. No entanto, os desafios relacionados à permanência e à aprendizagem significativa ainda são evidentes, especialmente diante de práticas pedagógicas marcadas por estigmas e ausência de acolhimento. Diante disso, este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância de uma pedagogia centrada na empatia, no reconhecimento da singularidade e na escuta ativa do educando. O objetivo principal foi analisar de que forma a pedagogia do acolhimento, retratada no filme *“Como Estrelas na Terra”* (2007), contribui para a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se por meio de análise qualitativa e interpretativa da obra fílmica, articulada a uma fundamentação teórica baseada em autores como Paulo Freire, Erving Goffman e Emmanuel Levinas. Os resultados apontam que o acolhimento pedagógico é capaz de romper com práticas excludentes e possibilitar a valorização do estudante em sua totalidade. Conclui-se que a educação inclusiva exige não apenas diretrizes legais, mas uma

transformação ética e metodológica na prática docente, comprometida com a dignidade e os direitos de todos os educandos.

Palavras-chave: inclusão; estigma; pedagogia do acolhimento; pessoas com deficiência.

Abstract: *Inclusive education has become a central principle in contemporary educational policies, aiming to ensure that all students, regardless of their conditions or disabilities, have access to quality education. However, challenges related to student retention and meaningful learning remain evident, particularly in the face of pedagogical practices marked by stigmatization and lack of empathy. In this context, the present study is justified by the need to reflect on the importance of a pedagogy based on empathy, recognition of individuality, and active listening. The main objective was to analyze how the pedagogy of care, as portrayed in the film Like Stars on Earth (2007), contributes to the realization of inclusive education for people with disabilities. Methodologically, the research was developed through a qualitative and interpretative analysis of the film, articulated with a theoretical framework grounded in authors such as Paulo Freire, Erving Goffman, and Emmanuel Levinas. The results indicate that a pedagogy grounded in care and recognition can disrupt exclusionary practices and foster the full appreciation of the student. It is concluded that inclusive education requires not only legal guidelines, but also an ethical and methodological transformation in teaching practices, committed to the dignity and rights of all learners.*

Keywords: *inclusion; stigma; pedagogy of care; people with disabilities.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas em diversos países, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

No contexto brasileiro, os dados do Censo Escolar de 2023 revelam a existência de aproximadamente 1,7 milhão de matrículas na educação especial, o que indica avanços no acesso, mas também evidencia os desafios persistentes no que se refere à efetiva inclusão, permanência e aprendizagem significativa desses alunos no ambiente escolar (Brasil, 2023).

A educação, nesse cenário, é contemplada por diversos dispositivos legais nacionais - como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial - que garantem o direito à inclusão, à proteção integral e à dignidade da pessoa em desenvolvimento. Essa perspectiva legal reconhece a infância e a adolescência como fases cruciais de formação moral, intelectual e social, durante as quais o educando deve ser acolhido em sua singularidade. É a partir desse fundamento que se projeta a formação de sujeitos autônomos, éticos e críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e menos excludente.

Neste contexto, a presente pesquisa propõe analisar criticamente os princípios da educação inclusiva a partir da narrativa cinematográfica do filme “Como Estrelas na Terra” (2007), dirigido por Aamir Khan. A obra acompanha a trajetória de Ishaan, um menino de oito anos diagnosticado com dislexia, que enfrenta inúmeras barreiras no sistema educacional tradicional, marcado por práticas normativas e excludentes. A história evidencia questões fundamentais como a estigmatização da diferença, a ausência de um olhar pedagógico sensível e a carência de estratégias que promovam o desenvolvimento das potencialidades do aluno em vez de reforçar a punição e o fracasso escolar.

O estudo busca refletir sobre a importância de uma prática educacional baseada no acolhimento, na empatia e na escuta ativa, como condição indispensável para superar os obstáculos impostos aos estudantes com deficiência. A partir da análise da narrativa fílmica, pretende-se discutir como a figura do professor pode ser transformadora quando comprometida com uma pedagogia inclusiva e humanizadora, capaz de enxergar o educando para além de suas limitações, reconhecendo-o em sua totalidade e dignidade.

Desta feita, o este estudo busca explorar como a arte cinematográfica pode ser utilizada como ferramenta pedagógica de conscientização, promovendo uma educação inclusiva. Para tanto, desenvolveu-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento; em que medida a pedagogia do acolhimento, contido no filme “ Como Estrelas na Terra”, contribui para a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência no contexto escolar? A efetivação de uma educação inclusiva exige mais do que a inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar: ela demanda o reconhecimento ético, afetivo e pedagógico de suas singularidades, de modo que sejam respeitados enquanto sujeitos plenos de direitos, potencialidades e histórias. Nesse sentido, o filme “Como Estrelas na Terra” (2007) constitui uma narrativa emblemática para refletir sobre a importância da pedagogia do acolhimento, ao retratar o sofrimento, a invisibilidade e, posteriormente, a valorização de uma criança com dislexia no contexto escolar.

A proposta de uma pedagogia baseada no acolhimento, no reconhecimento e no respeito à alteridade encontra fundamento na obra de Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser um ato de amor e compromisso com os oprimidos. Freire nos ensina que é preciso superar práticas autoritárias e bancárias para construir um processo educativo dialógico, libertador e ético, em que os educandos sejam vistos como sujeitos de saber. Esse olhar pedagógico é essencial para que a escola vá além do discurso normativo e promova, de fato, práticas inclusivas e humanizadoras.

Complementarmente, segundo o pensamento de Levinas (1980), a relação com o Outro deve ser mediada pela responsabilidade ética e pela escuta sensível do rosto do Outro, reconhecendo sua vulnerabilidade como ponto de partida para a ação humana. Esse princípio encontra eco na figura do professor Nikumbh, que representa uma pedagogia pautada no acolhimento da diferença e na construção de um vínculo que não se limita ao desempenho acadêmico, mas considera a subjetividade e a dignidade do educando.

Diante disso, formula-se como hipótese preliminar que a pedagogia do acolhimento, conforme retratada no filme, contribui significativamente para a

concretização de uma educação inclusiva, ao romper com paradigmas excludentes, enfrentar o estigma e promover o reconhecimento da alteridade. O acolhimento, nesse contexto, não é apenas uma postura afetiva, mas um imperativo ético, político e pedagógico, necessário à construção de escolas verdadeiramente democráticas e acessíveis a todos.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que maneira a pedagogia do acolhimento, tal como representada no filme “Como Estrelas na Terra”, pode contribuir para a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência no contexto escolar, à luz de referenciais teóricos que discutem o estigma, a alteridade e a educação humanizadora. Para dar concretude ao objetivo geral, os objetivos específicos do texto refletem-se na estrutura em duas seções: a) investigar como o estigma é construído no ambiente escolar por meio da trajetória do personagem Ishaan, b) examinar as principais normativas brasileiras frente a pedagogia do acolhimento presente no filme “Como Estrelas na Terra”.

Utilizou-se, na pesquisa, do método de abordagem hipotético-dedutivo, que compreende um conjunto de análises que partem das conjecturas formuladas para explicar as dificuldades encontradas para a solução de um determinado problema de pesquisa. Sua finalidade consiste em enunciar claramente o problema, examinando criticamente as soluções passíveis de aplicação (Marconi; Lakatos, 2022). Sobre o método em questão, convém salientar que as hipóteses, construídas em resposta ao problema de pesquisa formulado, consistem em respostas provisórias diante dos quadros problemáticos aos quais se dedicam, de modo que, para serem consideradas consistentes, precisam ser submetidas a um rigoroso processo de falseamento ou refutabilidade.

2 EMPATIA PARA ENSINAR: A PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO NO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA”

De acordo com dados do Censo Escolar 2023, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contabilizou cerca de 1,7 milhão de matrículas na educação especial, o que representa um crescimento de 41,6% entre 2019 e 2023 (Brasil, 2024). A maior parte dessas matrículas está concentrada no ensino fundamental, que responde por 62,9% do total (1.114.230 estudantes). Em seguida, destaca-se a educação infantil, com 16% (284.847) e o ensino médio, que representa 12,6% (223.258) das matrículas.

No que se refere aos tipos de deficiência, 53,7% dos estudantes matriculados são identificados com deficiência intelectual (952.904), seguidos pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que somam 35,9% (636.202). Também fazem parte da composição os estudantes com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 alunos apresentam deficiências múltiplas, ou seja, duas ou mais condições associadas (Brasil, 2024).

Apesar do crescimento das matrículas, os dados evidenciam que os estudantes da educação especial permanecem entre os mais afetados por processos de exclusão educacional, especialmente quando se observam as altas taxas de repetência e evasão escolar. Tal fenômeno se manifesta de forma evidente na redução progressiva das matrículas ao longo da trajetória escolar. Em 2023, dos 1.771.430 estudantes da educação especial, 616.394 estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse número cai para 497.836 nos anos finais e sofre nova queda no ensino médio, chegando a 223.258 matrículas — o que representa uma diminuição de 55,1% em relação à etapa anterior (Diversa, 2024).

Embora seja comum uma redução nas matrículas ao longo da educação básica como um todo, a queda observada na educação especial é significativamente mais acentuada. Na comparação geral, a transição entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio apresenta uma redução de 34,4% (de 11,6 milhões para 7,6 milhões de estudantes), ao passo que na educação especial essa diferença supera os 55% (Diversa, 2024).

É importante salientar que, apesar dos avanços legislativos e institucionais voltados à inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades significativas para oferecer suporte especializado adequado. Tal limitação compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a permanência e o desenvolvimento integral desses alunos no ambiente escolar (Franco; Gomes, 2020).

Nesse contexto, o filme “Como Estrelas na Terra” (2007) retrata, de forma sensível e profunda, os desafios enfrentados por Ishaan, uma criança de oito anos com dislexia que necessita de atendimento educacional especializado. No entanto, por não receber o suporte adequado na escola em que está matriculado, Ishaan é constantemente repreendido por seu comportamento atípico e incompreendido por seus professores e familiares. A narrativa expõe, com clareza, os impactos da falta de diagnóstico e da ausência de formação docente adequada para lidar com as diferenças no processo de aprendizagem.

O personagem principal simboliza o sofrimento de inúmeros estudantes com transtornos de aprendizagem não identificados, cujas dificuldades são frequentemente interpretadas de maneira equivocada como desinteresse, indisciplina ou desleixo. Ishaan, por ter dificuldades na leitura, na escrita e na concentração, é rotulado de forma estigmatizante¹, o que contribui para seu isolamento e sofrimento emocional. Sua trajetória na primeira escola em que estava matriculado evidencia como o desconhecimento por parte da escola e a rigidez de práticas pedagógicas excludentes podem levar à exclusão simbólica e afetiva de crianças neurodivergentes.

Ademais, a inclusão escolar não pode ser compreendida como um mero ajuste superficial ou uma exigência burocrática imposta às instituições, mas sim como parte de uma transformação estrutural no modo de pensar e organizar o ensino. Conforme afirmam Franco e Gomes (2020), os princípios da educação

1 Para Goffman (1986) um estigma é uma marca, um sinal, uma característica ou uma condição que coloque o indivíduo em uma situação depreciativa.

inclusiva exigem investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, que promovam uma leitura social e contextualizada das dificuldades de aprendizagem. Isso implica não apenas o acolhimento dos estudantes com deficiência, mas o engajamento dos profissionais da educação na construção de um ambiente mais democrático, acessível e equitativo.

A efetivação da inclusão, portanto, depende do reconhecimento de que todos os alunos têm o direito de aprender em condições de igualdade, sendo a diversidade parte constituinte do espaço escolar. O desafio está em superar as barreiras atitudinais, estruturais e epistemológicas que ainda permeiam o cotidiano escolar, de modo que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento, respeito e valorização das diferenças (Arrabal; Marcolla; Stoll, 2024).

No caso de Ishaan, a falta de compreensão por parte dos professores quanto às suas dificuldades específicas de aprendizagem resultou em sua reprovação escolar. Essa medida, longe de representar uma solução pedagógica, evidenciou a incapacidade da instituição de ensino em identificar e acolher suas necessidades educacionais especiais. A reprovação, portanto, não foi apenas consequência de seu desempenho acadêmico, mas constituiu um reflexo do fracasso sistêmico da escola em promover práticas inclusivas (Como Estrelas na Terra, 2007).

Diante do insucesso escolar, o pai de Ishaan - igualmente desinformado sobre a condição do filho - decide transferi-lo para um internato, na expectativa de que a disciplina mais rígida da nova instituição resolveria os "problemas" apresentados pela criança (Como Estrelas na Terra, 2007). Essa decisão, motivada pela ausência de diagnóstico e de suporte adequado, ilustra o impacto da invisibilização das diferenças cognitivas no cotidiano educacional e familiar, bem como a tendência de responsabilizar o estudante por dificuldades que, na verdade, decorrem da omissão institucional e da desinformação sobre a dislexia.

Ao ser transferido para a nova escola, Ishaan inicialmente enfrenta um cenário de continuidade da exclusão vivida anteriormente. O ambiente escolar,

marcado por uma cultura pedagógica tradicional e centrada no desempenho acadêmico padronizado, não oferece acolhimento nem reconhecimento das suas necessidades específicas. Seus professores demonstram despreparo e insensibilidade diante de sua condição, tratando-o como um aluno indisciplinado, desmotivado e intelectualmente inferior. Assim como na escola anterior, Ishaan continua sendo penalizado pelo sistema escolar, que interpreta suas dificuldades como falhas pessoais, reforçando o sentimento de inadequação e isolamento (Como Estrelas na Terra, 2007).

Durante esse período, a saúde emocional do estudante se agrava visivelmente: ele se torna progressivamente apático, retraído e desconectado do mundo à sua volta. A ausência de estratégias pedagógicas inclusivas e a carência de uma escuta qualificada impedem qualquer avanço em seu processo de aprendizagem. O filme retrata com clareza esse momento como um ponto crítico de invisibilidade e sofrimento escolar, que só começa a ser revertido com a chegada do professor Ram Shankar Nikumbh, o único profissional que foi capaz de reconhecer o valor, o talento e as particularidades de Ishaan, rompendo com a lógica da estigmatização e iniciando um processo real de inclusão (Como Estrelas na Terra, 2007).

Como solução, o personagem Nikumbh incorpora em sua prática pedagógica uma “educação libertadora”, o que para Freire (1987) deve ser um processo dialógico e humanizador, no qual o professor reconhece e respeita a individualidade do aluno. Nikumbh rompe com o modelo educacional tradicional, que muitas vezes valoriza a uniformidade e a padronização, adotando um método que valoriza as particularidades de Ishaan, oferecendo-lhe suporte emocional e criando um ambiente que estimula sua criatividade.

Ademais, a escola na qual Ishaan é inserido se aproxima daquilo que Goffman (1961) conceitua como “instituição total”, ou seja, um espaço em que os indivíduos são submetidos a uma estrutura disciplinar rígida, com controle centralizado e poucas possibilidades de expressão da subjetividade. Ao transferi-lo para um colégio interno, seus pais demonstram a expectativa de que a rigidez institucional funcione como um mecanismo de correção comportamental, acreditando que a disciplina severa o fará superar suas dificuldades.

Tal decisão revela uma compreensão punitiva da educação, que ignora as especificidades do processo de aprendizagem de Ishaan, especialmente sua necessidade de acolhimento e estratégias pedagógicas diferenciadas (Como Estrelas na Terra, 2007). Nesse contexto, a escola, em vez de promover o desenvolvimento integral do aluno, reforça a exclusão e aprofunda o sofrimento, funcionando mais como uma forma de contenção do que de formação.

A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem exige que as escolas adaptem seus métodos para atender às suas necessidades. Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de amor e respeito pelo aluno, promovendo a conscientização e estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica. No entanto, a experiência de Ishaan é marcada pela estigmatização e pela exclusão, evidenciando a desconexão entre a teoria de Freire e a prática educacional observada no filme.

Nessa perspectiva, para Freire (1996) a educação deve ser um processo libertador, no qual os alunos têm voz ativa em seu aprendizado e são tratados com respeito. A abordagem de Nikumbh reflete esse ideal, valorizando as potencialidades de Ishaan e promovendo um ambiente de apoio, no qual o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, e não como um fracasso a ser punido. Essa mudança de perspectiva possibilita que Ishaan supere parcialmente o estigma associado à sua dislexia e passe a reconhecer suas próprias habilidades e capacidades (Como Estrelas na Terra, 2007).

De acordo com Franco e Gomes (2020), a organização escolar não deve restringir os estudantes a categorias baseadas em critérios homogêneos ou construídos institucionalmente. A proposta da educação inclusiva compreende a escola como um espaço coletivo e democrático, no qual todos os alunos têm o direito de aprender conforme suas potencialidades, de manifestar suas ideias, participar ativamente das práticas pedagógicas e desenvolver-se como sujeitos de direitos, respeitando suas singularidades. Nesse modelo, não há lugar para classificações que separam alunos entre "normais" e "especiais"; ao contrário, o princípio que orienta a escola inclusiva é o reconhecimento das diferenças como base para a igualdade de participação e pertencimento.

Para que a escola se afaste da lógica de funcionamento típica das instituições totais e avance efetivamente em direção a uma educação inclusiva, é fundamental que seus profissionais estejam adequadamente formados e sensibilizados para reconhecer as necessidades específicas de cada estudante. Mais do que identificar dificuldades, é necessário adotar práticas pedagógicas que acolham a diversidade, respeitem os ritmos de aprendizagem e promovam a equidade. Esse movimento em direção a uma educação humanizadora e democrática representa um passo decisivo para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições ou habilidades, tenham acesso pleno e significativo ao direito à educação e ao seu desenvolvimento integral, em consonância com os princípios dos direitos humanos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que a estrutura educacional esteja alicerçada sob a perspectiva da inclusão, com respaldo em políticas públicas eficazes e permanentes, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos. Diante dessa premissa, a próxima seção dedica-se à análise da evolução da legislação brasileira voltada à educação inclusiva, com o intuito de compreender os avanços normativos, os desafios ainda presentes e as possibilidades de consolidação de uma escola verdadeiramente para todos.

3 DO ROTEIRO À REALIDADE: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A SINGULARIDADE DO EDUCANDO

A produção cinematográfica analisada na seção anterior apresenta como abordagens diferentes a alunos diferentes podem produzir resultados mais inclusivos (Como Estrelas na Terra, 2007). No contexto da educação brasileira, diferentemente do que ocorreu no filme, a aplicação dos métodos pedagógicos do personagem Ram Shankar Nikumbh não pode advir do acaso ou da providência, mas do cumprimento da lei. Nesse sentido, passa-se à análise de importantes normas nacionais voltadas à educação especial.

A educação especial e a educação inclusiva não se confundem. A educação especial visa atender as pessoas com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e as com habilidades especiais/superdotação. Já a educação inclusiva é voltada para todas as pessoas, visando a salutar convivência, acessibilidade e aprendizagem. Nesse sentido, a diferença entre os termos é centralmente no seu público-alvo, de modo que a Resolução CNE/CEB nº 2/01 (Brasil, 2001) estabelece pertencer à educação especial:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos, atitudes (Brasil, 2001, p. 70).

Doravante, a relevância do enquadramento de um aluno na educação especial visa estabelecer um regime jurídico próprio para esse público-alvo. Assim, além da obrigação de adequação da estrutura física para acolher as diferentes necessidades biopsicossociais², há a possibilidade da terminalidade específica³,

2 Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), que prevê diversas diretrizes estruturais para garantir a acessibilidade para os diversos espaços.

3 O instituto está previsto no art. 36-D da LDB (Lei nº 9.394/1996): "Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e

do atendimento educacional especializado⁴, do plano de ensino individual⁵ entre outras ferramentas educacionais. Apenas para uma maior contextualização das teorias dos modelos de deficiência, pontuando-se que o adotado atualmente é o modelo biopsicossocial (Chaves; Raiol, 2021), apresenta-se a tabela a seguir:

Tabela 1 – Comparativo entre os modelos de deficiência.

Modelo médico	Modelo social	Modelo biopsicossocial
A lesão de um corpo produz a deficiência	A opressão social produz a deficiência	A interação social e o ambiente com barreiras produz a deficiência
A deficiência é uma doença	A deficiência é segregação social	A deficiência é uma experiência multifuncional
A deficiência pertence ao campo médico	A deficiência pertence às próprias pessoas com deficiência	A deficiência pertence ao conjunto de atores sociais

organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)”.

- 4
- O atendimento educacional especializado (AEE) é objeto da Resolução CNE/CEB nº 4/09 (Brasil, 2007), que visa a identificação e superação de barreiras pelo aluno com deficiência, em caráter não substitutivo de sua formação, a ocorrer em contraturno escolar e prioritariamente na mesma instituição de ensino.
- 5
- O Plano Educacional Individualizado (PEI) integra o planejamento pedagógico. Este plano é desenvolvido pelo professor da classe comum, com suporte da equipe escolar e do professor do AEE, visando planejar e acompanhar as atividades educacionais do aluno, tendo em vista sua singularidade (Brasil, 2022).

Questão de saúde	Questão de justiça social	Questão de direitos humanos
A deficiência é uma anormalidade	Crítica à padronização social e ao conceito de anormalidade	Crítica à padronização social e ao conceito de anormalidade
Paradigma da integração	Paradigma da inclusão	Paradigma da inclusão
Relação causal entre lesão, deficiência e desvantagens sociais	Relação causal entre opressão social, deficiência e desvantagens sociais	Relação complexa entre deficiência, sociedade e desvantagens sociais

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As ferramentas e os institutos educacionais mencionados configuram-se como mecanismos destinados a superar as barreiras no âmbito da educação, o que vai ao encontro do modelo biopsicossocial exposto. Embora o filme retrate uma narrativa estrangeira, reflete um esforço global pela garantia de uma educação inclusiva para todos⁶. No contexto brasileiro, esse compromisso é consolidado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza biopsicossocial e que, em interação com barreiras, tem sua participação plena e efetiva na sociedade prejudicada em condições de igualdade com as demais pessoas. Nesse sentido, os obstáculos educacionais não decorrem das limitações individuais, mas das barreiras estruturais e atitudinais presentes no ambiente.

Os ferramentais disponibilizados para o público-alvo da educação especial visam alterar a realidade educacional das pessoas com deficiência. O quadro

6 Para uma visão macro das normativas nacionais e internacionais, ver Wermuth e Ikeda (2025).

educacional destas pessoas, segundo o IBGE (2023) indica um descompasso em todos os níveis educacionais:

A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente. A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência (Agência IBGE, 2023).

Um ponto que merece destaque nos dados apresentados pelo IBGE é que não há informações sobre o nível da pós-graduação. Isso porque, conforme pontuam Wermuth e Ikeda (2024), a pós-graduação é condição de possibilidade para a formação de pesquisadores, difusores do conhecimento e a carreira de docente que permite representação e projeção social. Portanto, a inclusão da pós-graduação ostenta cariz diverso dos outros níveis de formação, justamente pelo seu potencial social e econômico para a pessoa com deficiência. Tal preocupação é evidenciada no Edital nº 37/2022 da CAPES (Brasil, 2022), ao aprovar projetos de pesquisa sobre alteridade na pós-graduação.

Esse esforço global pela educação de todos pode ser visualizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem desenvolve objetivos educacionais (UNESCO, 1990),

com diversas metas educacionais para serem cumpridas até 2015. Considerando o termo das metas predito, emergiu a Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (UNESCO, 2016), que estabelece a educação para toda a vida e em todos os níveis.

Nesse sentido, há o sistema onusiano para a proteção destes direitos humanos educacionais que atua paralelamente aos nacionais para os países que ratificaram tais normativas. Dessa maneira, o Brasil, assim como os diversos países que participam do sistema, tem um compromisso não apenas nacional, mas internacional com a tutela e o desenvolvimento destes direitos (Wermuth; Ikeda, 2025).

Segundo Lévinas (1980), o Eu não é capaz de totalizar a compreensão do Outro. Isso significa que o Eu não deve representar o Outro para expor o que este pensa ou sente, na verdade, deve o Outro se fazer presente para tal ato, por meio da linguagem. Tal posição é extraída da frase “nada sobre nós, sem nós” do movimento UPIAS (1976), bem como da história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil (2010). Nesse sentido, expõe-se trecho de relato pessoal de Clóvis de Barros Filho no *podcast* do *Flow*, que expõe a centralidade idiossincrática que o Eu ostenta em relação ao Outro na sociedade:

[...] claro, eu não me preocupei enquanto não perdi, só quando eu perdi, porque quem enxerga não se importa com quem não enxerga. Posso te provar isso. Outro dia estava descendo a Pamplona, na calçada pode ter um caminho para cegos. Eu indo com a minha dificuldade, descendo devagar da Paulista para a Rua Estados Unidos, sentido Jardins. E o que pude observar? Na frente da farmácia tem o caminho [para cegos], acabou a farmácia, acabou o caminho. Quer mais? Na frente do fim do caminho tem um poste. Quer dizer, é de uma sociedade cruel. Não somente não vai ter caminho, como vai ter um poste. Você não sabe se é crueldade ou estupidez [...] ao entrar na farmácia e perguntei, tem caminho para cego aqui? Claro,

nós fazemos questão de manter. Mas, pergunto, o que adianta se na loja ao lado não tem e na outra também não. Ora, mas aí não é problema meu, meu problema é aqui na frente.

Nestes termos, como indicado na seção anterior, especialmente com Freire (1996), a educação deve valorizar o sujeito de sua aprendizagem, ou seja, como singularidade no mundo. Dessa maneira, para que o educando possa constituir-se como agente transformador da sua realidade, deve a educação ir além da instrumentalidade, visando uma construção ética, como abertura do Eu para o Outro (Ikeda; Wermuth, 2024).

Essa abertura ao Outro, como intersecção entre a proposta de Lévinas (1980) e Freire (1996), dá lugar à pedagogia do acolhimento, que visa superar a totalidade, como a instituição total tratada na seção anterior, a partir de Goffman (1963; 1961). Nestes termos, de um lado, há uma pedagogia que visa a emancipação por meio da conscientização crítica da realidade conjugada com o agir, formando-se a práxis freiriana. De outro lado, a perspectiva ética levinasiana desloca a pessoa com deficiência de uma zona de capacitismo para um campo de maestria, em que a acessibilidade atitudinal sustentada pela alteridade promove o Outro como aquele que ensina e abre o campo da ética ao Eu. Ambas as propostas visam alcançar a esfera pública e influenciar na sociedade como um todo. Pensar na acessibilidade sem alteridade ou na pedagogia sem emancipação é criar forma sem substância. Pensar na pedagogia sem a alteridade é retirar-lhe a dimensão do acolhimento, ou seja, é promover a tolerância com o diferente e não sua integração. Assim, a pedagogia do acolhimento é uma conjugação de ética, educação e direitos humanos, sustentada por uma diretriz de alteridade, emancipação e acessibilidade.

Nestes termos, pode-se afirmar que o personagem Nikumbh, encontrado providencialmente pelo protagonista do filme, deve ser hoje o exemplo, não a exceção (Como Estrelas na Terra, 2007). Na verdade, a exceção já nos ensinou

que é justamente essa prática atenta à singularidade de cada educando, uma abertura do Eu ao Outro, que permite a acessibilidade educacional de todos, ou seja, é por meio da valorização da diferença e da singularidade que a acessibilidade ocorre. Não foi outro o caminho de Ishaan, que se não tivesse encontrado um profissional da educação com tal abordagem, provavelmente teria se tornado mais uma estatística do grande contingente de pessoas com deficiência que é excluído do processo educacional, pois ainda que ocorresse sua mera integração formal, não seria educação, seria a totalização do Eu ao Outro. Tal perspectiva vai ao encontro do que Carvalho (2014) propõe, no sentido de que a formação do docente deve ser uma formação para os direitos humanos.

Sob o aspecto do ordenamento jurídico brasileiro, a pedagogia inclusiva adotada por Nikumbh dialoga com a mudança de paradigma contemplada pela Constituição Federal de 1988, na medida em que comunga com uma percepção mais humana de Ishaan, uma criança de apenas 8 (oito) anos e considerada sujeito de direitos tutelados pela família, sociedade e Estado, exatamente como preconiza o art. 227, *caput*, do texto constitucional:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) materializou o regramento constitucional e conferiu concretude legal à nova visão jurídica, totalmente inovadora se comparado ao antigo Código de Menores (Lei nº 6.697/79) que conferia à criança e adolescente a condição de objeto de tutela, sem referenciar suas peculiaridades enquanto pessoa em desenvolvimento (Brasil, 1990; 1979).

Dentre os direitos mais essenciais, a educação é contemplada nos artigos

4⁷, 18-A⁸, 53⁹ e 70-A¹⁰, todos do Estatuto em análise. Ao encontro da inclusão e proteção, os dispositivos legais propõem uma releitura legal do público infante juvenil em comunhão de suas necessidades porquanto a pessoa em desenvolvimento, conforme Barros (2021), pode ser definida como aquela em seu maior período de transformação, em momento de formação de seu caráter e alfabetização. A partir desses alicerces, será possível dar ensejo a um adulto saudável, educado e ético, o qual contribuirá para estruturar uma sociedade mais justa e, portanto, menos segregacionista.

Nesta linha de raciocínio, Nikumbh comunga com o retrato dessa nova perspectiva legal, na medida em que proporciona à Ishaan o efetivo acesso à educação a partir de uma aprendizagem que atende às necessidades próprias da criança. Na perspectiva freiriana, torna o aluno senhor das palavras e de sua realidade. À maneira do que propõe a ética de Levinas, respeita a singularidade de Ishaan.

-
- 7 É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
 - 8 A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.
 - 9 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
 - 10 É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas.

As ações de Nikumbh demonstram que angariar a educação como um direito fundamental à criança e adolescente exige certo protagonismo que, no caso do filme, é desafiado por um sistema de educação tradicional concebido como ideal, contraditoriamente, por aqueles que deveriam zelar pela proteção ampla de tais direitos, conforme preconiza o art. 227 da Constituição Federal: família, sociedade e Estado (Brasil, 1988).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida, é possível afirmar que a pedagogia do acolhimento, tal como representada no filme *Como Estrelas na Terra* (2007), contribui de forma significativa para a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência no contexto escolar. A trajetória de Ishaan, criança com dislexia não diagnosticada, evidencia as diversas formas de exclusão simbólica, institucional e emocional vivenciadas por estudantes que fogem aos padrões escolares normativos. Inicialmente, a escola opera como um espaço excludente, pautado em uma lógica de desempenho e padronização, incapaz de reconhecer a singularidade do sujeito e de responder às suas necessidades educacionais específicas.

A hipótese sustentada neste estudo, de que o acolhimento pedagógico é condição fundamental para a inclusão, confirma-se ao se observar a transformação vivenciada por Ishaan a partir do momento em que é reconhecido, escutado e valorizado por um professor que rompe com práticas tradicionalmente autoritárias e passa a atuar com base na empatia, na escuta ativa e no respeito à diferença. Essa abordagem, fundamentada no olhar humanizador, retoma os ensinamentos de Paulo Freire (1996), ao enfatizar que ensinar exige escutar e respeitar o outro como sujeito do processo educativo.

Sob a lente de Erving Goffman (1988), compreende-se que o fracasso inicial de Ishaan não decorre de sua condição, mas do estigma institucionalizado, que o reduz à sua dificuldade e o exclui da experiência plena de aprendizagem. A escola, enquanto espaço que deveria ser inclusivo, reforça

o rótulo de inabilidade, acentuando sua marginalização. Essa lógica é superada apenas quando o educador substitui o julgamento pelo acolhimento — um gesto que, na perspectiva de Emmanuel Levinas (1993), representa a responsabilidade ética diante do outro, reconhecido não a partir da norma, mas da sua vulnerabilidade e singularidade.

Desse modo, o filme ilustra de forma exemplar que a educação inclusiva não se efetiva apenas por meio de leis e diretrizes, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas. A pedagogia do acolhimento, nesse sentido, rompe com modelos de ensino autoritários e reafirma a centralidade da relação humana no processo educativo. Quando o professor se compromete com a escuta e com a valorização das diferenças, promove não apenas a aprendizagem, mas também a reconstrução da identidade e da dignidade do aluno.

Portanto, confirma-se a hipótese de que a pedagogia do acolhimento, ao favorecer o reconhecimento ético e pedagógico do educando com deficiência, é essencial para a efetivação da educação inclusiva, constituindo um paradigma de atuação docente comprometido com os direitos humanos, a equidade e a justiça educacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. 07 de jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ARRABAL, Alejandro Knaesel; MARCOLLA, Fernanda Analú; STOLL, Sabrina Lehnen. O direito à inclusão da pessoa com deficiência e a função performativa da linguagem. **Revista Direito em Debate**, nº 61, – jan./jun. 2024. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2f4f/64dfa66f152ff2ac3b0c8636e8e1c2afa1bd.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BARROS, Guilherme Freire de Melo. **Direito da criança e do adolescente**. 10 ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. CAPES. Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - PDPG Alteridade Na Pós-graduação. **Edital nº 37/2022**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhões**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Na%20sequ%C3%Aancia%2C%20est%C3%A3o%20pessoas%20com,duas%20ou%20mais%20defici%C3%Aancias%20combinadas>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 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. Acesso em: 16 out. 2024.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos humanos e educação: a formação docente como um direito. In: **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. Elio Chaves Flores, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (orgs.). João Pessoa: UFPB, 2014. p. 173-202.

CHAVES, Denisson Gonçalves; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Deficiência em Conflito: mutações constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 22, n. 2, p. 115-160, 2021. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1920>. Acesso em: 31 mar. 2025.

COMO ESTRELAS NA TERRA. Direção: Aamir Khan. Índia: Aamir Khan Productions, 2007. 1 DVD (165 min), Widescreen.

DIVERSA. **Censo escolar 2023**: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculas-em-escolas-inclusivas/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedag.** vol. 37 nº 113 São Paulo maio/ago. 2020. Disponível em: <https://pep->

sic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862020000200007&script=sci_arttext.
Acesso em: 31 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

IKEDA, Walter Lucas; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Pessoas com deficiência no sistema nacional de pós-graduação do Brasil: acessibilidade e alteridade na construção de uma pedagogia do acolhimento. **Revista Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 85, pp. 459-477, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/2746/2134>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1980.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri: Atlas, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao

longo da vida para todos. UNESCO Digital Library, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 16 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 out. 2024.

UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-UPIAS.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2025.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; MARCOLLA, Fernanda Analú; SÁNCHEZ, Carla Larrea. **Direitos humanos e cinema:** um convite para o diálogo. Vol. 1. Curitiba: Bagai, 2024.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; IKEDA, Walter Lucas. **Direito à educação da pessoa com deficiência: um guia topográfico da legislação nacional e internacional**. Porto Alegre, Paixão Editores, 2025.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; IKEDA, Walter Lucas. Pessoas com deficiência no sistema nacional de pós-graduação do Brasil: acessibilidade na construção de uma pedagogia do acolhimento. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 85, p. 459-477, 2024. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/2746>. Acesso em: 09 fev. 2025.

Submissão: 31.mar.2025

Aprovação: 11.nov.2025