RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

A educação inclusiva e a Constituição Histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil

Inclusive Education and the Historical Constitution of the Right to Schooling for Persons with Disabilities in Brazil

Edivana Monteiro Serrão – Veni Creator Christian University, monteiroedivana90@gmail.com
Fábio Coelho Pinto – Universidade Federal do Pará, profphabiopinto@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa a constituição histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, destacando as transformações políticas, legais e pedagógicas que sustentam a compreensão contemporânea de educação inclusiva. A partir de uma abordagem bibliográfica e documental, o estudo revisita marcos nacionais e internacionais — desde os primeiros modelos institucionais segregadores até a consolidação de perspectivas baseadas em direitos, que reconhecem a diversidade como fundamento de uma educação democrática. São examinados dispositivos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), em articulação com documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Os resultados indicam que, embora haja avanços normativos expressivos, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais, barreiras de acessibilidade e limitações na formação docente. Conclui-se que a consolidação do direito à escolarização das pessoas com deficiência demanda não apenas políticas públicas consistentes, mas também mudanças culturais e institucionais que reafirmem a inclusão como princípio essencial da educação.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. História da educação. Direitos educacionais. Políticas públicas. Educação inclusiva. Escolarização.

Abstract

This article examines the historical constitution of the right to schooling for persons with disabilities in Brazil, highlighting the political, legal, and pedagogical transformations that shaped contemporary understandings of inclusive education. Through a bibliographic and documentary approach, the study revisits key national and international milestones – ranging from early segregated institutional models to the emergence of rights-based frameworks that affirm diversity as a cornerstone of democratic education. Brazilian legal markers such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015) are analyzed in dialogue with international documents, including the Salamanca Statement (1994) and the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). The findings reveal that, despite significant legal progress, the effective realization of inclusive education remains challenged by structural inequalities, barriers to accessibility, and limitations in teacher preparation. The article concludes that consolidating the right to schooling for persons with disabilities requires not only robust public policies but also cultural and institutional shifts that recognize inclusion as a fundamental educational principle.

Keywords: Persons with disabilities. History of education. Educational rights. Public policies. Inclusive education. Schooling.

1. Introdução

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos de debate no campo educacional, evidenciando uma mudança paradigmática na forma como a sociedade compreende a deficiência e os direitos das pessoas com deficiência (Mantoan, 2003). No Brasil, tal transformação não ocorreu de maneira linear, ao contrário, foi resultado de um processo histórico complexo, marcado por tensões entre práticas segregadoras, iniciativas assistencialistas e avanços normativos que progressivamente ampliaram o reconhecimento da educação como direito de todos (Amaral, 2004). Nesse contexto, compreender a constituição histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência torna-se fundamental para analisar o cenário atual e identificar os desafios que ainda persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Historicamente, a escolarização desse público esteve associada a instituições especializadas, pautadas por perspectivas médicas e pela ideia da deficiência como limitação individual a ser corrigida. Com o avanço das discussões internacionais sobre direitos humanos e com o fortalecimento de movimentos sociais no país, gradualmente emergiram concepções baseadas no modelo social, as quais deslocam o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pela sociedade (Angelucci, 2009). Esse movimento influenciou decisivamente a formulação de políticas públicas brasileiras, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como direito social, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reafirmou o acesso à educação para todos, prevendo o Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar.

Adicionalmente, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) contribuíram para a

consolidação do paradigma da inclusão, orientando a formulação de políticas e práticas educacionais fundamentadas no respeito à diversidade. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçaram o compromisso com a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, destacando a necessidade de garantir condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem.

Apesar desses avanços, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, relacionados à formação de professores, à organização curricular, à estrutura física das escolas e à persistência de preconceitos e práticas excludentes. Assim, investigar como o direito à escolarização das pessoas com deficiência foi historicamente constituído permite compreender a complexidade do processo e identificar os elementos que sustentam ou dificultam a consolidação de ambientes educacionais democráticos e inclusivos (Montoan, 2003).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a constituição histórica do

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando seus marcos legais, suas bases teóricas e seus desafios contemporâneos. Para isso, adota-se uma abordagem bibliográfica e documental, articulando legislações, políticas públicas e referenciais teóricos que fundamentam a educação inclusiva. Espera-se, com isso, contribuir para o aprofundamento do debate científico e para a construção de práticas educacionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da qualidade e da justiça social na educação.

2 Marco Teórico / Resultados

2.1 Concepções de deficiência ao longo da história

A compreensão sobre a deficiência passou por profundas transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças culturais, sociais e políticas. Inicialmente, predominou o modelo médico, no qual a deficiência era percebida como um problema individual, associado à incapacidade biológica ou psicológica do sujeito, demandando intervenção terapêutica ou correção. Essa perspectiva orientou práticas educacionais segregadoras, voltadas para a adaptação do indivíduo ao ambiente, sem questionar as barreiras sociais existentes. A este respeito, Skliar (1994, p. 06), aponta que:

> Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é uma caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção hermenêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se construirá um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

Skliar (1994) critica a tendência histórica de associar a educação de pessoas com deficiência apenas às suas limitações individuais, alertando que essa perspectiva reduz o processo educativo a uma intervenção de caráter meramente clínico ou corretivo. Segundo o autor, quando se considera a deficiência como eixo central que define a singularidade do sujeito, ignora-se a complexidade de sua vida social, cultural e afetiva, transformando a escola em um espaço de "interpretação" ou correção da deficiência, e não de aprendizado, participação e desenvolvimento integral. Essa visão reforça o modelo médico da deficiência, centrado na limitação do indivíduo, e contribui para a exclusão escolar, pois trata o aluno como objeto de intervenção, e não como sujeito de direitos e de experiências educativas.

No contexto da educação inclusiva, a reflexão de Skliar (1994) destaca a necessidade de deslocar o foco da deficiência para a diversidade e a participação social dos alunos. Um verdadeiro processo educativo deve considerar os sujeitos em sua totalidade, promovendo aprendizagens significativas, autonomia e inclusão, independentemente das limitações individuais. Ao problematizar a visão reducionista da deficiência, o autor fundamenta teoricamente o modelo social, que orienta

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais que valorizam a diferença como elemento enriquecedor da escola, e não como fator que restringe o acesso ou define a identidade do estudante.

Botur e Manzoli (2007) se laçaram ao desafio que as pessoas com deficiência enfrentaram ao serem apontadas como doentes, o que se expressou por meio de discriminação, preconceitos e exclusão. De acordo com os autores:

> As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto, o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências Botur; Manzoli (2007, p. 67).

Os autores supracitados descrevem o modelo médico da deficiência, que historicamente caracterizou as pessoas com deficiência como indivíduos doentes, cuja condição exigia intervenção médica e reabilitação física. Nesse paradigma, a deficiência é vista como um problema intrínseco ao corpo ou à mente do sujeito, centrando o foco na "correção" ou adaptação do indivíduo às limitações que possui. Como resultado, a pessoa com deficiência passa a ser entendida principalmente como objeto de estudo e clientela de serviços de saúde, em vez de sujeito de direitos sociais e educacionais, sendo a medicina o eixo central para sua compreensão e "tratamento".

No contexto educacional, essa perspectiva apresenta implicações negativas para a inclusão. Quando a deficiência é o critério definidor do indivíduo, a escola tende a reproduzir práticas segregadoras e terapêuticas, em vez de promover aprendizagens significativas, participação plena e valorização da diversidade.

O modelo médico restringe o potencial educativo ao atendimento das limitações físicas ou cognitivas, desconsiderando fatores sociais, culturais e pedagógicos que influenciam a experiência escolar. Por isso, autores como Mantoan (2003) e Sassaki (2007) defendem a transição para o modelo social da deficiência, no qual a educação é pensada para superar barreiras sociais e garantir direitos, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito ativo e participante da vida escolar e comunitária.

A partir de 1940, iniciou-se o que ficou conhecido como paradigma da integração ou de serviços, surgiu no início da década de 1940, com a criação de serviços públicos voltados à reabilitação física e profissional. Influenciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), surgiram também associações com enfoque assistencialista. Segundo Sassaki (2012), esse modelo caracteriza-se pela provisão de serviços especializados e pela atuação em defesa da inclusão parcial, buscando impedir a segregação total das pessoas com necessidades especiais, frequentemente mediada pela participação de pais e familiares.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

Dessa forma, passou-se a promover a integração das pessoas com deficiência: após receberem capacitação, habilitação ou reabilitação nas instituições especializadas, elas eram encaminhadas para escolas regulares, com o objetivo de participar do ensino comum. Neste sentido, pode-se dizer que:

> [...] há um processo de educar/ensinar crianças ditas "normais" junto com crianças "portadoras de deficiência", em que alunos com deficiências devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem àquelas crianças (MARTINS *et al*. 2007, p.110).

Martins *et al*. (2007) evidenciam um aspecto central da educação inclusiva tradicionalmente praticada, a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares frequentemente é concebida como um processo de adaptação unilateral. Nesse modelo, espera-se que as crianças com deficiência se ajustem às normas, rotinas e métodos já estabelecidos pela escola, sem que ocorram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização do espaço físico ou na cultura escolar. Essa abordagem reflete a lógica histórica do modelo médico da deficiência, no qual o problema é visto como pertencente ao indivíduo, reforçando a ideia de que a escola não precisa se transformar para acomodar a diversidade.

Além disso, evidencia-se que a inclusão, nesse contexto, é muitas vezes superficial e limitada, pois não promove efetivamente a participação plena dos alunos com deficiência. Ao manter as condições escolares inalteradas, o sistema educacional reproduz barreiras atitudinais e estruturais que comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Como resultado, o processo educativo deixa de ser realmente integrador e democrático, transformando-se em uma mera adaptação do aluno à instituição, em vez de um compromisso da escola com a diversidade e com o direito à educação de todos.

Sob a perspectiva crítica e teórica, esse modelo reforça a necessidade de se avançar para abordagens centradas no modelo social e biopsicossocial da deficiência, em que a inclusão exige transformações pedagógicas, curriculares e culturais na escola. Nesse sentido, a verdadeira educação inclusiva não se limita a colocar alunos com deficiência em salas regulares; ela implica repensar práticas docentes, estratégias de ensino e a própria organização escolar, garantindo que a diversidade seja valorizada e que todos os alunos possam aprender e participar plenamente. Assim, a reflexão de Martins et al. (2007) alerta para a diferença entre presença física e participação efetiva, reforçando a urgência de políticas e práticas que efetivamente transformem a escola em espaço inclusivo.

Segundo Sassaki (1997), a concepção de integração social ainda se apoia em um modelo

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

médico da deficiência, no qual os indivíduos com deficiência são vistos como necessitando de tratamento e reabilitação para poderem participar plenamente da sociedade. Nesse contexto, a integração surgiu como uma reação ao paradigma da exclusão, no qual as pessoas com deficiência eram submetidas a processos de segregação. No entanto, o grande desafio desse modelo é que cabia ao próprio indivíduo adaptar-se à nova realidade escolar, sendo incluído nas turmas regulares sem que houvesse preparo ou capacitação dos profissionais da educação para acolhê-lo e conduzir seu processo de aprendizagem de forma adequada. Neste sentido

> Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos á inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (Mantoan, 2006, p.18).

Mantoan (2006) evidencia uma limitação importante do modelo tradicional de integração escolar. Embora o discurso da inclusão preze pela participação de todos, na prática, há uma seleção dos alunos com deficiência considerados “aptos” para frequentar as turmas regulares. Isso demonstra que a escola continua estruturada segundo padrões convencionais, sem repensar sua organização ou métodos pedagógicos para atender à diversidade. Ao indicar adaptações individualizadas, currículos diferenciados e redução de objetivos, a escola transfere ao aluno a responsabilidade de se adequar, reforçando a ideia de que a deficiência é um problema do indivíduo, e não um desafio do sistema educacional.

Além disso, essa perspectiva revela uma contradição central: a inclusão é promovida, mas não é plenamente efetiva. Ao exigir que o aluno se molde às exigências da instituição, a escola mantém barreiras estruturais que limitam o aprendizado e a participação. O foco em ajustes pontuais para o aluno, em vez de mudanças sistêmicas, impede que a educação se torne verdadeiramente democrática e acessível a todos. Assim, a abordagem crítica de Mantoan (2006) nos lembra que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas depende de transformações profundas nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais de educação.

Em contextos de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência conseguem ser incluídos nas turmas regulares, pois geralmente há uma seleção prévia daqueles considerados capazes de acompanhar o ensino convencional. Nesses casos, recomenda-se a adaptação individualizada dos programas, a modificação dos currículos e a redução dos objetivos de aprendizagem para compensar as dificuldades enfrentadas. Dessa forma, a responsabilidade de se ajustar às exigências da escola recai sobre o aluno, enquanto a instituição permanece praticamente inalterada (Mantoan, 2006, p.18).

Seguido ao paradigma da integração, emergiu o paradigma da inclusão ou modelo social da

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

deficiência, que desloca o foco do indivíduo para a sociedade, destacando que as limitações se configuram principalmente em função de barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas. Esse modelo fundamenta a educação inclusiva contemporânea, ao considerar a diversidade como elemento natural e enriquecedor da escola, e ao reconhecer a necessidade de adaptar o ambiente e as práticas educacionais para garantir o acesso e a participação plena de todos os estudantes. Sendo base importante para a nova dimensão biopsicossocial tem integrado aspectos do modelo médico e social, reconhecendo a interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais na experiência da deficiência, consolidando uma abordagem mais ampla e complexa para a formulação de políticas e práticas educacionais inclusivas.

Segundo Matos e Mendes (2014), o movimento pela inclusão teve origem nos Estados Unidos, a partir de reflexões sobre a forma como as pessoas com deficiência eram atendidas, visando promover um sistema educacional que garantisse ensino de qualidade a todos.

A partir de 1994, na Espanha, mais de 300 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais se reuniram para elaborar a "Declaração de Salamanca", documento que estabeleceu princípios, políticas e práticas para a educação especial (CARVALHO, 2007). Por meio dessa declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado, defendendo-se a inclusão de todas as crianças em escolas regulares e oferecendo orientações para a implementação de políticas inclusivas.

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

As considerações supracitadas evidenciam a essência da escola inclusiva: promover o aprendizado conjunto de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Esse princípio desafia o modelo tradicional de ensino, que frequentemente separa alunos com necessidades especiais, e enfatiza que a diversidade deve ser acolhida como parte do processo educativo. A proposta de escolas inclusivas não se limita à presença física dos alunos em salas regulares, mas envolve a adaptação de currículos, estratégias de ensino, recursos e arranjos organizacionais, de modo a atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Ressalta-se a importância de um apoio contínuo e proporcional às necessidades dos alunos, indicando que a inclusão efetiva depende de um sistema articulado de serviços e recursos dentro da escola. A educação inclusiva, portanto, vai além da simples integração; exige planejamento, formação

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

docente, parceria com a comunidade e flexibilidade pedagógica para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa abordagem evidencia uma mudança de paradigma: a escola deve se adaptar às diferenças, e não o contrário.

2.2 Educação especial e educação inclusiva: distinções e convergências

Historicamente, a educação especial desenvolveu-se a partir de uma lógica segregadora, em que os estudantes com deficiência eram atendidos em instituições específicas, muitas vezes isoladas da rede regular de ensino. Essa abordagem tinha como objetivos principais a habilitação ou reabilitação do aluno, a preparação para o trabalho e a assistência social, refletindo uma concepção limitada de escolarização e participação social (Mantoan, 2003).

A educação inclusiva, por sua vez, representa um avanço paradigmático, voltado para a integração plena de todos os estudantes em ambientes educativos comuns. Sua premissa é que a escola deve se adaptar às necessidades de cada aluno, promovendo acessibilidade, currículo flexível, estratégias pedagógicas diferenciadas e valorização da diversidade. Autores como Mantoan (2003), Michels (2006) e Sassaki (2007) destacam que a inclusão não é apenas uma política ou técnica educacional, mas um direito humano, que requer mudança de atitudes, formação docente específica e comprometimento institucional.

Michels (2017) aponta a fragilidade do processo de formação docente voltado para a inclusão, apontando a lógica que envolve o sistema educacional ao longo dos tempos e na contemporaneidade. Há de se ressaltar a fragilidade das políticas de formação docente que na maioria das vezes se voltam apenas para os espaços especializados, o que dificulta a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas.

Mesmo com todos os atropelos que possam se apresentar ao processo de inclusão, especialmente no que concerne a garantia do direito de inclusão dos alunos com deficiência. Assim, mesmo diante das distinções, no processo de formação do docente é possível identificar convergências entre os dois modelos, principalmente no reconhecimento de que determinados alunos podem necessitar de apoio especializado.

Assim, mesmo diante das mudanças que se tecem entre os paradigmas da educação inclusiva (integração e inclusão), há pontos em comum que se mantém como a necessidade de atendimento especializado para alguns alunos, o que é significativo para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Ressalta-se, contudo, que a diferença central dois paradigmas citados residem no contexto de atendimento: enquanto a educação especial tradicional isolava o aluno, a perspectiva inclusiva busca garantir sua participação plena no contexto escolar comum, fortalecendo a justiça social e o direito à escolarização.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

2.3 Marcos históricos e legais da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil

A constituição do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil está diretamente vinculada a marcos legais e históricos que refletem mudanças culturais e sociais. Inicialmente, a escolarização era limitada a instituições filantrópicas e especiais, focadas em assistência e habilitação profissional.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) consolidou o atendimento educacional especializado, ainda que de forma complementar, garantindo suporte pedagógico dentro da escola regular.

Os documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), influenciaram fortemente as políticas nacionais, promovendo a adoção de práticas educacionais inclusivas e a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçaram o compromisso do Estado em assegurar acesso, permanência e aprendizado de qualidade a todos os estudantes, consolidando a inclusão como princípio estruturante da educação brasileira.

Este percurso histórico evidencia que a inclusão escolar não é apenas um objetivo pedagógico, mas um direito social, jurídico e político, cuja efetivação demanda articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações culturais no ambiente escolar.

2. Material e Método

O presente artigo, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, baseada na análise de fontes teóricas, legais e normativas relacionadas à educação inclusiva e ao direito à escolarização das pessoas com deficiência. A pesquisa bibliográfica permitiu sistematizar o conhecimento produzido por autores especializados, enquanto a pesquisa documental possibilitou examinar legislações, políticas públicas e documentos internacionais que fundamentam a inclusão educacional no Brasil.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. No levantamento bibliográfico, foram selecionados livros, artigos científicos, dissertações e teses nacionais e internacionais, publicados entre 1990 e 2023, abordando educação inclusiva, políticas educacionais, direitos das pessoas com deficiência e história da escolarização. Para garantir

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

abrangência e relevância, as fontes foram obtidas em bases de dados reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e ERIC.

Paralelamente, a pesquisa documental concentrou-se em legislações e documentos oficiais nacionais e internacionais orientadores da educação inclusiva. Entre os documentos nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Já os documentos internacionais analisados incluem a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, articulando leitura crítica, interpretação e sistematização das informações obtidas. Os textos e documentos foram organizados em categorias temáticas, incluindo concepções de deficiência, evolução da educação especial para educação inclusiva, marcos legais nacionais e internacionais e desafios contemporâneos. Essa organização possibilitou compreender a constituição histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência, evidenciando mudanças paradigmáticas, avanços legislativos e lacunas na efetivação da educação inclusiva.

A escolha desse procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de analisar a dimensão histórica, legal e conceitual da educação inclusiva a partir de evidências secundárias confiáveis, permitindo articular normas legais, documentos internacionais e produção científica para subsidiar reflexões sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas.

3. Resultados e Discussão

A análise bibliográfica e documental evidenciou que a constituição histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por uma transição paradigmática que reflete o debate teórico sobre deficiência, inclusão e justiça social.

3.1 Concepções de deficiência e implicações para a educação

Historicamente, a escolarização das pessoas com deficiência estava ancorada no modelo médico, no qual a deficiência era entendida como limitação individual a ser “corrigida” ou “habilitada” (Mantoan, 2003). Esse modelo orientou práticas educacionais segregadoras, como o atendimento em instituições especializadas, o que reforçou a exclusão social e educacional. Os documentos analisados mostram que essa abordagem perdurou até a década de 1990, evidenciando a naturalização de barreiras sociais e atitudinais no contexto escolar.

A partir da influência do modelo social da deficiência, consolidado em debates

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

internacionais e no movimento de direitos humanos, a perspectiva sobre a inclusão passou a reconhecer que a exclusão resulta de barreiras impostas pela sociedade e pelo ambiente escolar, e não apenas de características individuais (Sassaki, 2007).

Esse deslocamento teórico encontra respaldo nos marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e a LDB/1996, que prevê o Atendimento Educacional Especializado como apoio complementar. Assim, a análise revela que o avanço da inclusão no Brasil está diretamente associado à incorporação de conceitos do modelo social, que redefinem o papel da escola e do educador.

O modelo biopsicossocial oferece uma perspectiva mais integrada, permitindo compreender a interação entre fatores individuais, sociais e pedagógicos na experiência de deficiência.

Ao analisar documentos internacionais, como a Convenção da ONU (2006), percebe-se que essa abordagem tem orientado políticas e práticas que valorizam a diversidade, reforçando que a inclusão é tanto um direito quanto uma prática pedagógica necessária para a construção de escolas democráticas.

4.2. Educação especial e educação inclusiva: análise crítica

O referencial teórico destacou a distinção entre educação especial e educação inclusiva, apontando que a primeira se caracteriza pela segregação e pelo suporte limitado ao contexto escolar, enquanto a segunda busca a participação plena em ambientes educacionais comuns (Michels, 2006; 2017; Mantoan, 2003).

Os documentos analisados confirmam essa transição: políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) representam uma tentativa de operacionalizar o paradigma inclusivo, promovendo suporte pedagógico individualizado sem separar o aluno do contexto escolar regular.

No entanto, a análise crítica evidencia que essa transformação conceitual ainda enfrenta barreiras práticas: a formação docente muitas vezes continua inadequada, o currículo escolar não está totalmente adaptado e a infraestrutura física das escolas ainda limita o acesso efetivo. Isso sugere que, embora a legislação esteja alinhada ao modelo social da deficiência, a implementação da inclusão ainda depende de uma mudança cultural e institucional, (Sassaki, 2007; Mantoan, 2003).

4.3 Marcos legais e desafios contemporâneos

O estudo documental reforça que os marcos legais constituem referências normativas fundamentais, mas não garantem, por si só, a efetivação da inclusão. A análise crítica demonstra que avanços como a LDB/1996, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU (2006)

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

estabeleceram princípios de igualdade, acessibilidade e participação, mas a persistência de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais evidencia a lacuna entre teoria e prática.

A discussão, à luz do referencial teórico, mostra que a consolidação do direito à escolarização das pessoas com deficiência exige articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas, além de formação docente adequada e mudanças culturais. Sem essas condições, o paradigma inclusivo corre o risco de permanecer formalmente previsto, mas insuficientemente implementado, perpetuando elementos do antigo modelo segregador.

A análise integrando as concepções teóricas e os documentos analisados permite concluir que a transição do modelo médico para o modelo social e biopsicossocial é central para compreender a evolução da educação inclusiva no Brasil.

Os resultados evidenciam que, embora a legislação nacional e internacional forneça uma base normativa sólida, a implementação prática ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais, que comprometem a efetivação plena do direito à escolarização das pessoas com deficiência.

A efetiva inclusão, portanto, não se limita à existência de normas, mas requer transformações institucionais e pedagógicas, bem como mudanças culturais que assegurem a participação plena e equitativa de todos os estudantes.

Dessa forma, a educação inclusiva deve ser compreendida como um direito humano e um processo contínuo, cujo sucesso depende do diálogo permanente entre teoria, políticas públicas e práticas escolares concretas, articulando princípios legais, fundamentos teóricos e experiências educativas para consolidar a inclusão como prática efetiva e democrática.

Considerações Finais

O presente estudo analisou a constituição histórica do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, evidenciando a trajetória de transformações conceituais, legais e pedagógicas que sustentam a educação inclusiva contemporânea. A partir da articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar que o avanço da inclusão escolar está intimamente relacionado à transição do modelo médico para os modelos social e biopsicossocial da deficiência, que redefinem o papel da escola, do educador e da sociedade na promoção da participação plena de todos os alunos.

A análise crítica dos marcos legais nacionais e internacionais revelou que, embora existam instrumentos normativos robustos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU (2006), sua

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos. Entre esses desafios destacam-se a insuficiente formação docente, barreiras físicas e pedagógicas nas escolas, currículos pouco adaptados e atitudes excludentes, que comprometem a concretização do direito à educação inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação do direito à escolarização das pessoas com deficiência exige não apenas a existência de políticas públicas e legislações, mas também mudanças culturais, pedagógicas e institucionais que promovam a inclusão como princípio estruturante da educação brasileira. É fundamental que a escola se transforme em um ambiente acessível, democrático e sensível à diversidade, em que cada aluno possa participar e aprender de maneira plena e equitativa.

Finalmente, este estudo reforça a importância de articular teoria, política e prática educacional para superar as lacunas históricas da exclusão e fortalecer a educação inclusiva como direito humano e vetor de justiça social, contribuindo para a construção de escolas mais justas, equitativas e inclusivas.

Referências

AMARAL, L. A. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ANGELUCCI, C. B. *O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes.* 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTUR, G. C. B.; MANZOLI, L. P. *Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto-SP.* In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 64–76.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.* Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 25 nov. 2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano V, v.2 2025 | submissão: 22/11/2025 | aceito: 24/11/2025 | publicação: 26/11/2025

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 7. ed. Marília: WCCE, 2003.

MARTINS, L. B. et al. *Dez anos de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas municipais, na cidade de Ribeirão Preto: discutindo o acesso, a permanência e a formação do educador.* In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 109–120.

MICHELS, M. *Educação inclusiva: fundamentos e desafios.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHELS, M. H. (Org.). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-withdisabilities.html. Acesso em: 25 nov. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 25 nov. 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 12. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.* Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* 1994. Disponível em: https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 25 nov. 2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.