

Educação inclusiva: entre o ideal e o real, um direito fundamental

TELIANE LIMA BAPTISTA¹

ANTONIO TANCREDO P. DA SILVA²

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES³

Resumo

Este artigo aborda a trajetória histórica do tratamento da deficiência e da educação inclusiva, destacando a evolução do paradigma assistencialista e segregacionista para a concepção de inclusão como um direito fundamental. A partir de uma pesquisa bibliográfica, são discutidos os principais desafios enfrentados para a efetivação da educação inclusiva, tais como a resistência cultural, a falta de formação adequada de professores, as barreiras arquitetônicas e pedagógicas, além da insuficiência de políticas públicas eficazes. O estudo também aponta as perspectivas de superação desses obstáculos, enfatizando a necessidade de uma mudança de mentalidade, o fortalecimento das legislações protetivas e a implementação de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Conclui-se que, embora ainda exista um longo caminho a ser percorrido entre o ideal e o real, a educação inclusiva permanece com um compromisso ético, social e jurídico indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência. Direito fundamental.

Inclusive education: between the ideal and the real, a fundamental right

Abstract

This article discusses the historical trajectory of the treatment of disability and inclusive education, highlighting the evolution of the welfare and segregationist paradigm towards the conception of inclusion as a fundamental right. Based on bibliographic research, the main challenges faced in the implementation of inclu-

sive education are discussed, such as cultural resistance, lack of adequate teacher training, architectural and pedagogical barriers, and the insufficiency of effective public policies. The study also points out the prospects for overcoming these obstacles, emphasizing the need for a change in mentality, the strengthening of protective legislation, and the implementation of accessible and equitable pedagogical practices. It is concluded that, although there is still a long way to go between the ideal and the reality, inclusive education remains an ethical, social, and legal commitment that is indispensable for the construction of a more just and democratic society.

Keywords: Inclusive education. Disability. Fundamental right.

Educación inclusiva: entre lo ideal y lo real, un derecho fundamental

Resumen

Este artículo analiza la trayectoria histórica del tratamiento de la discapacidad y la educación inclusiva, destacando la evolución del paradigma asistencialista y segregacionista hacia la concepción de la inclusión como un derecho fundamental. Con base en la investigación bibliográfica, se discuten los principales desafíos enfrentados en la implementación de la educación inclusiva, como la resistencia cultural, la falta de formación docente adecuada, las barreras arquitectónicas y pedagógicas, y la insuficiencia de políticas públicas efectivas. El estudio también señala las perspectivas para superar estos obstáculos, enfatizando la necesidad de un cambio de mentalidad, el fortalecimiento de la legislación protectora y la implementación de prácticas pedagógicas accesibles y equitativas. Se concluye que, si bien aún hay un largo camino por recorrer entre el ideal y la realidad, la educación inclusiva sigue siendo un compromiso ético, social y legal indispensable para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad. Derecho fundamental.

Introdução

O acesso à educação e o direito à aprendizagem constituem-se em direitos fundamentais, expressamente previstos na Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 205, estabelece ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2022). A educação, então, representa uma conquista

paradigmática na afirmação e proteção dos direitos, na medida em que busca assegurar, sem qualquer forma de discriminação, o pleno acesso, participação e aprendizagem de todos no ambiente escolar.

Nesse contexto, as instituições de ensino são convocadas ao enfrentamento do desafio de tornarem-se “inclusivas” – educação inclusiva compreendida como direito fundamental e inalienável, indispensável para a efetivação da cidadania e da dignidade humana. Cabe ao Estado, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009).

O sistema educacional inclusivo desenvolve-se com o intuito de tornar efetivo o direito de todos à educação, como preconizado pela Magna Carta, reafirmando o imperativo do Estado e da sociedade na promoção das condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida (Brasil, 2022). Como aponta Diniz (2007), “a inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso à escola, mas de garantia de igualdade de condições para o exercício dos direitos sociais, culturais e políticos” (Diniz, 2007, p. 95).

No entanto, entre o ideal jurídico e político da educação inclusiva e a sua concretização na prática cotidiana, persiste uma distância significativa. Um simples olhar mais atento para o dia a dia das instituições educacionais torna latente as dificuldades que elas enfrentam para se reorganizarem física, pedagógica e filosoficamente. Mantoan (2003, p. 25) destaca que “a inclusão escolar não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma concepção ética e política que transforma o papel da escola na sociedade”. Tal perspectiva demanda profundas mudanças estruturais, curriculares e atitudinais nas instituições de ensino.

Convém ressaltar que os entraves postos à educação inclusiva re põem dinâmicas, valores e contradições enraizados na sociedade em que a instituição que está inserida, não havendo como negar a perspectiva da deficiência sob o enfoque capacitista persistente na sociedade. Afinal, ainda há uma resistência cultural significativa à aceitação da diversidade como um valor positivo, comprometendo a construção de ambientes educacionais inclusivos. Ou seja, entre o ideal normativo e a realidade concreta,

subsistem desafios estruturais, culturais e políticos que obstaculizam a efetividade desse direito fundamental no Brasil.

Objetiva-se, então, examinar as raízes da marginalização das pessoas com deficiências e os marcos normativos que fundamentam a educação inclusiva como um direito fundamental, bem como analisar dados que revelam a distância entre o ideal e a prática. Tais aspectos permitirão que aqui sejam propostas reflexões acerca dos caminhos necessários para a sua concretização, partindo do pressuposto de que a efetivação desse direito é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Corpos (in)capazes?

Inicialmente é oportuno pontuar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) define pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais (Organização Pan-Americana da Saúde, 2025). São, portanto, pessoas que experimentam barreiras sociais significativas em comparação com as pessoas sem deficiência. Contudo, até chegar a tal definição, o conceito de deficiência passou por importantes transformações ao longo da história – de uma abordagem biomédica, que enfatizava as limitações individuais, passou para uma abordagem social e de direitos humanos, que valoriza a interação entre as características da pessoa e as barreiras.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência, então, não é isenta de transmutação, sendo marcada por processos de marginalização, estigmatização e exclusão social, enraizados culturalmente e com efeitos duradouros, que fundamentam práticas de exclusão e discursos estigmatizantes. Assim, é notório, mediante a análise da bibliografia existente, que o trato da deficiência na Antiguidade oscilava entre rejeição e compaixão.

Neste sentido, ao voltar o olhar para a Grécia Antiga, sobretudo em Esparta, o ideal de perfeição física e força militar tornava-se parâmetro justificador para o abandono de crianças que apresentassem sinais de deficiência ou fragilidade, tal como posto por Plutarco (1985, p. 1), em “Vidas Paralelas I”:

o fato é assim registrado: [...] depois que a criança nascia, o pai não mais era dono dela para educá-la à vontade, mas a levava para certo lugar a ele deputado que se chamava Lesche, onde os mais antigos de sua linhagem residiam. Visitavam eles a criança e, se a achavam bela, bem formada de membros e robusta, ordenavam que fosse educada, destinando-lhe nove mil partes das heranças para sua educação; mas, se lhes parecia feia, disforme ou franzina, mandavam atirá-la num precipício [...].

Esse procedimento era fundamentado na ideia de que uma sociedade forte deveria ser composta apenas por indivíduos fisicamente aptos, reforçando um ideal eugênico. Como afirmou Aristóteles (2001): “deve-se destruir os filhos que são defeituosos”. Tal compreensão era similar à posta em Atenas, em que “[...] por exemplo, embora os deficientes não fossem integrados plenamente à vida política, sua eliminação não era institucionalizada como em Esparta” (Silva, 2009, p. 705). Soma-se a isso o fato de que em Atenas havia a previsão de um auxílio para a sobrevivência do sujeito “cidadão”:

Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três ‘minás’ e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, a expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal (Aristóteles, 2001).

Ressalta-se que o cidadão ateniense era o homem livre, proprietário de terras e detentor de direitos (excluindo de seu gozo escravos, mulheres, artesãos e outros indivíduos livres) e que parte considerável dos atenienses com deficiência era oriundo de ferimentos ocorridos durante as guerras.

Com a decadência do poderio grego e a ascensão do império romano, houve a legitimação pelo direito do pater familias em decidir sobre a vida e a morte do filho recém-nascido, isto é, “o poder absoluto do pater familias estendia-se à aceitação ou rejeição dos filhos, sendo a deficiência uma das razões que frequentemente justificavam o abandono” (Oliveira, 2010, p. 52).

Se, por um lado, à pessoa com deficiência era atribuído desprezo, sendo relegada à marginalização social, por outro lado, havia uma visão pragmática: certas pessoas com deficiência eram integradas a atividades

religiosas ou espetáculos públicos. Como afirma Coutinho (2013, p. 195), “em alguns casos, a deformidade era transformada em espetáculo, alimentando o entretenimento das massas romanas, mas não eliminando o estigma social”.

Por sua vez, na Idade Média, momento em que a Igreja detinha forte poder político e forte influência em definições sociais, as concepções sobre a deficiência estavam associadas ao castigo divino, pela impureza ou transgressão, tanto da própria pessoa quanto de seus familiares, o que justificava práticas de segregação e exclusão social. Ou seja, “as deformidades corporais eram vistas como sinais visíveis de uma falha espiritual, uma marca da culpa ou da corrupção moral” (Foucault, 2006, p. 44). Essa visão reforçava a ideia de culpa e de exclusão, legitimando práticas de isolamento social, já que “os corpos deformados eram interpretados como manifestações da ira divina, sendo as pessoas com deficiência marginalizadas ou tratadas como instrumentos de lição moral” (García, 2017, p. 60).

Por certo, o desconhecimento científico, aliado ao fanatismo religioso, desencadeou a visão errônea e pejorativa acerca da pessoa com deficiência. Conforme Pessotti (1984), a pessoa com deficiência intelectual:

[...] era vista como portador de designios especiais de Deus ou como presa de entidades malignas às quais ‘obviamente’ serviria através de atos bizarros como os das bruxas. Dada a credulidade da população rural e seu fanatismo clerical, não surpreende que entre as cem mil pessoas queimadas por bruxaria, só na Alemanha do século XVII, estivessem incluídos centenas de dementes e amentes ou deficientes mentais (Pessotti, 1984, p. 9).

Acrescenta-se que, além de estar condenada à morte, a pessoa com deficiência era expropriada dos seus bens, sendo notória a Idade Média manter a tradição romana de considerar as pessoas com deficiência como legalmente incapazes para determinados atos civis. Sob tal enfoque, Silva (2009, p. 709) destaca que “os deficientes eram geralmente interditados, impedidos de casar, de assumir cargos públicos e de participar das decisões políticas da comunidade”. Por conseguinte, muitas pessoas com deficiência eram forçadas à mendicância ou à marginalidade, como uma das poucas alternativas de sobrevivência.

Convém ressaltar que, apesar do estigma religioso, o cristianismo introduziu a noção de caridade, possibilitando um tratamento mais huma-

nitário para as pessoas com deficiência, na medida em que “a assistência aos pobres, doentes e deficientes tornou-se um dever moral, levando à criação de asilos e hospitais mantidos pela Igreja” (Oliveira, 2010, p. 67). Contudo, essa assistência não rompeu com o estigma, já que “a caridade cristã suavizava o sofrimento, mas não questionava a posição social subalterna dos deficientes, frequentemente tratados como objetos de piedade, e não como sujeitos de direitos” (Diniz, 2007, p. 45).

Com o Renascimento, houve uma ruptura com a tradição teocêntrica medieval, de forma que, neste período, “[...] a deficiência deixou de ser vista exclusivamente sob a ótica religiosa e passou a ser objeto da medicina, que buscava classificá-la, explicá-la e, se possível, corrigi-la” (Diniz, 2007, p. 34). Após a publicação do tratado *De Humani Corporis Fabrica* (de Andreas Vesalius, em 1543), o conhecimento anatômico passou a ser revolucionado e “o corpo humano passa a ser entendido como um sistema mecânico, passível de ser examinado, dissecado e classificado em suas anomalias” (Coutinho, 2013, p. 199). À vista disso, os corpos das pessoas deficientes, além de serem explorados para fins de espetáculo, eram objeto de curiosidade científica enquanto corpos anômalos.

Por sua vez, o período iluminista (séculos XVII e XVIII), consolidando a valorização da razão, da ciência e dos direitos naturais, “[...] não mais aceitava a exclusão social como algo natural ou divino; ela passava a ser questionada sob a ótica dos direitos naturais e da igualdade” (Canguilhem, 2009, p. 83). Esta conjuntura, marcada também pelo surgimento da medicina moderna, introduziu no debate público a ideia da dignidade intrínseca de todo ser humano, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 afirmando que “todos os homens nascem livres e iguais em direitos”.

Tal perspectiva permitiu, ainda que de modo incipiente, a inserção de pessoas com deficiência em programas educativos e assistenciais. Um exemplo emblemático é o trabalho de Valentin Haüy, que, em 1785, fundou a primeira escola para cegos em Paris, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, sob a perspectiva de que “a cegueira não impede o homem de ser instruído e de se tornar útil à sociedade” (Haüy *apud* Oliveira, 2010, p. 89).

Entretanto, esse período não rompeu com a lógica segregacionista, apenas a ressignificou sob o modelo médico da deficiência, que entendia a pessoa com deficiência como portadora de uma anormalidade a ser corrigida ou compensada, de modo que “[...] sedimentou a ideia da defici-

ência como uma diferença natural, passível de ser tratada e, eventualmente, superada mediante o progresso da ciência” (Diniz, 2007, p. 37). Esse ideal de progresso se refletiu na criação de instituições para pessoas com deficiência e também na tentativa de “normalizar” esses indivíduos, isto é, “a racionalidade iluminista, ao mesmo tempo que promoveu os direitos humanos, também instaurou mecanismos de normatização que excluíram aqueles que não se adequavam aos parâmetros de saúde e funcionalidade” (Foucault, 2006, p. 54).

A partir da segunda metade do século XX, os movimentos civis das pessoas com deficiência ganharam força, especialmente após as guerras mundiais, que evidenciaram a necessidade de políticas públicas para inclusão social e reabilitação dos soldados mutilados. Esse momento histórico foi fundamental para a superação do modelo biomédico – que definia a deficiência como um problema individual, resultante de uma falha ou disfunção física, mental ou sensorial que deveria ser tratada ou corrigida por meio de intervenções médicas ou assistenciais (Oliver, 1990) – e a consolidação do modelo social da deficiência, que deslocou o foco da limitação individual para as barreiras sociais que impediam a plena participação das pessoas com deficiência (Silva, 2009).

Este último foi formulado inicialmente por ativistas e estudiosos do movimento das pessoas com deficiência no Reino Unido, especialmente nos anos 1970 e 1980, como resposta crítica ao modelo médico. Um dos principais teóricos desse modelo, Michael Oliver (1990), propôs a distinção entre “impairment” (impedimento) e “disability” (deficiência), sendo esta última entendida como a desvantagem ou restrição de participação imposta pela sociedade, e não pela condição física ou mental do indivíduo, mediante: barreiras arquitetônicas (falta de acessibilidade física); barreiras comunicacionais (ausência de recursos para a comunicação alternativa); barreiras atitudinais (preconceitos, estigmas e discriminação); e barreiras institucionais (leis e políticas públicas excludentes).

Esse modelo foi crucial para a politização da deficiência, transformando-a em uma questão de direitos humanos, e não apenas de saúde pública ou assistência social (Barnes; Mercer, 2003). Por conseguinte, tem-se a perspectiva da educação inclusiva, reconhecida mundialmente e formalmente como um direito fundamental, essencial para a promoção da igualdade, da dignidade humana e da cidadania, ou seja, o acesso a direitos fundamentais, entre os quais o direito à educação inclusiva.

Educação: inclusiva ou excludente?

O início da institucionalização da educação de pessoas com deficiência no Brasil remonta ao século XIX, quando o imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto nº 1.428, criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atualmente denominado Instituto Benjamin Constant - IBC), dotado de forte influência de modelos europeus. Conforme aponta Jannuzzi (2012, p. 29), “o surgimento deste instituto expressa uma preocupação do Estado imperial com a assistência e educação de indivíduos até então marginalizados socialmente”.

Poucos anos depois, em 1857, criou-se o Instituto de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, visando atender pessoas surdas. A instituição seguiu inicialmente o método francês de ensino, baseado na língua de sinais, mas ao longo do século XX passou por transformações que privilegiaram o oralismo, em consonância com o Congresso de Milão de 1880.

Tais institutos foram as primeiras iniciativas de escolarização das pessoas com deficiência, sendo antecidos por um contexto cuja centralidade do tratamento delas era de cunho médico/caritativo.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executavam. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já salientado, e, dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou pelo crivo como elemento de patenteação de deficiências (Jannuzzi, 2012).

Durante boa parte do século XX, a educação de pessoas com deficiência foi pautada por uma visão assistencialista e segregacionista. Recordase que o período foi marcado pelo higienismo e o escalvinismo. O primeiro “[...] estruturou-se com base no ideário higienista, que via as deficiências como anomalias a serem corrigidas ou isoladas, evitando a sua propagação na sociedade” (Mazzotta, 2011, p. 48); já o segundo “[...] serviu como justificativa científica para a exclusão de alunos com deficiência do ensino regular, sob o argumento de que eles não alcançariam os níveis mínimos exigidos para a escolarização” (Jannuzzi, 2012, p. 67). Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a educação especial deveria ocorrer em espaços separados, adequados às supostas limitações desses indivíduos.

A partir da década de 1990, impulsionado por movimentos sociais e por legislações internacionais, como a Declaração de Salamanca – elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO –, o paradigma inclusivo começou a se consolidar. Conforme a própria Declaração (Unesco, 1994, p. 11): “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos”.

Se, anteriormente, predominava o modelo de integração, que buscava inserir pessoas com deficiência em sistemas escolares tradicionais, desde que elas se adaptassem a esses sistemas, com a Declaração de Salamanca houve uma mudança fundamental: as escolas deveriam se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário (Mazzotta, 2011). Fortaleceu-se, então, o conceito de diversidade como um elemento constitutivo do ambiente escolar, de modo que professores e escolas passaram a ser incentivados a desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis e inovadoras. Tais concepções serviram de referência para a elaboração de legislações e políticas públicas no mundo inteiro, incluindo o Brasil.

O Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco para os direitos das pessoas com deficiência, ao afirmar que a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2022, art. 205) e o desenvolvimento do ensino com base na igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela (Brasil, 2022).

Sob tal enfoque e com base nos princípios da dignidade da pessoa humana (Brasil, 2022, art. 1º, III), da igualdade (art. 5º) e da proibição de retrocesso social, a educação inclusiva emerge como um direito fundamental, cujo respaldo também é cristalino na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, prevendo, em seu art. 24 da referida, o dever de assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009).

Além disso, no plano infraconstitucional, a Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015, art. 28, I). Sentido similar é posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirma a opção por uma política pública inclusiva (Brasil, 1996). Simultaneamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, veio a instaurar um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, e que ela, na perspectiva da educação inclusiva,

[...] passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Ou seja, sob a ótica jurídico-constitucional, a educação inclusiva não é uma política pública discricionária, mas sim um direito subjetivo, cuja eficácia se impõe erga omnes. O Censo Escolar demonstra que em 2023 havia aproximadamente 1,6 milhão de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas brasileiras, sendo que 93% estavam em classes comuns do ensino regular (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). Esse número demonstra um avanço significativo nas últimas décadas, uma vez que, em 1998, apenas 13% destes estudantes frequentavam classes comuns. Entretanto, a presença física desses alunos nas escolas não significa, necessariamente, a garantia de uma educação de qualidade.

Deve-se pontuar que o movimento de inclusão que se expandiu na Educação Básica alcançou o Ensino Superior, afinal educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, de forma que:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram espectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de

professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014, p. 32).

O ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem como elemento propulsor a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, a qual “[...] consolida o entendimento de que a presença de pessoas com deficiência nas universidades não é apenas desejável, mas uma exigência ética e legal para a promoção da igualdade de oportunidades” (Amaral; Carneiro, 2018, p. 77). Além de favorecer o ingresso, a lei também contribui para o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, induzindo as universidades a repensarem suas estruturas físicas, pedagógicas e administrativas para acolher esse público.

Contrariando a noção de educação inclusiva, há os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua que evidenciam que, no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo foi de 19,5%, enquanto, para as pessoas sem deficiência, essa taxa foi de 4,1%; e apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Esse quadro pode refletir na inserção no mercado de trabalho, de modo que, ainda conforme a referida pesquisa, o nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%), bem como cerca de 55% das pessoas com deficiência trabalhavam na informalidade, enquanto as pessoas sem deficiência ocupadas constituíram o percentual de 38,7% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

É notório que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a distância entre o ideal proclamado e a realidade vivida nas escolas ainda é significativa. Essa assertiva é ratificada por dados trazidos pela pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação, a qual aponta que 57% das

escolas brasileiras não possuem salas de recursos multifuncionais adequadas, enquanto 64% não oferecem formação continuada específica para professores que atuam com alunos com deficiência (Todos pela Educação, 2024). Soma-se a isso o fato de que os dados do Censo Escolar de 2024 reafirmam tal perspectiva, pois evidenciam que o Brasil tinha mais de 179,2 mil estabelecimentos de ensino da Educação Básica em 2024, dos quais em mais de 145,3 mil havia pelo menos um estudante que demandava a oferta da Educação Inclusiva. Porém, somente um em cada três estabelecimentos de ensino da Educação Básica oferecia atendimento educacional especializado (AEE) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

O Brasil, então, enfrenta graves desafios para a efetiva implementação de um sistema educacional plenamente inclusivo, como reflexo de uma herança histórica perversa: o preconceito e o capacitismo, isto é, um sistema de opressão que privilegia corpos e mentes considerados “normais”, marginalizando e inferiorizando aqueles que não se enquadram nesse padrão (Campbell, 2009). Trata-se de um mecanismo de poder que constrói e reforça fronteiras entre “corpos normais” e “corpos deficientes”, produzindo hierarquias que afetam o acesso a direitos, à cidadania plena e à participação social (Ferri; Connor, 2006).

Não é inoportuno lembrar que até 2015 a pessoa com deficiência era considerada incapaz pela legislação civilista, como destaca Tartuce (2017, p. 150): “a concepção clássica de incapacidade partia de um modelo de proteção e tutela, mas resultava, muitas vezes, na exclusão e no cerceamento da autonomia da pessoa com deficiência”. O panorama só foi modificado com a Lei nº 13.146/2015 e com a observância do princípio da dignidade da pessoa humana e do direito à autonomia. Como bem sintetiza Sarlet (2016, p. 89), “não se trata de negar a existência de limitações, mas de assegurar que estas não sejam consideradas, isoladamente, como fator de exclusão jurídica”.

Em se tratando da educação inclusiva no Brasil, é evidente a existência de barreiras atitudinais profundamente enraizadas, caracterizadas por preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência. Nos termos do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 da UNESCO, tem-se que: “A resistência cultural à inclusão é um dos principais entraves para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, muitas vezes manifestada por práticas pedagógicas inadequadas e ausência de apoio especializado” (Unesco, 2020, s. p.).

Simultaneamente, há a inadequação de espaços físicos como um entrave significativo, além da falta de formação de professores, da adaptação curricular e da disponibilização de recursos pedagógicos específicos. Por certo, a inclusão escolar demanda não apenas a presença física do aluno com deficiência, mas também sua efetiva participação e aprendizado (Mantoan, 2003), viabilizada mediante: investimento na formação inicial e continuada de professores; adequação da infraestrutura escolar; fortalecimento das políticas públicas; e promoção de uma cultura inclusiva.

Segundo Sassaki (2010, p. 45), com relação à inclusão, especificamente no Ensino Superior, é preciso “[...] transformar a instituição em todos os seus aspectos – físicos, pedagógicos, administrativos e atitudinais – para que ela seja verdadeiramente acessível e acolhedora”. Assim, não se trata apenas de eliminar barreiras arquitetônicas, mas também de promover adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas.

Conforme acrescentam Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141):

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Resta cristalino que a construção de uma educação inclusiva não depende apenas de normas jurídicas, mas também da transformação de mentalidades e práticas pedagógicas, reafirmando que “a inclusão não é uma concessão, mas um direito de todos que desejam aprender e ensinar” (Mantoan, 2003, p. 26). Incluir, portanto, não significa diluir as diferenças em um todo homogêneo, mas sim dar espaço para a expressão das diferenças.

Considerações finais

A trajetória histórica da inclusão das pessoas com deficiência revela um processo de transformação contínuo, que passa da exclusão à luta por reconhecimento e direitos. Embora marcos legais importantes tenham sido conquistados e o modelo social da deficiência esteja cada vez mais consolidado, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados.

A superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e institucionais é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária

e inclusiva. Nesse sentido, políticas públicas efetivas, aliadas à conscientização social, são fundamentais para garantir o respeito à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência.

Recebido em: 01/04/2025

Revisado em: 06/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Notas

1 Advogada. Pós-graduanda em Direito das Famílias e Sucessões pela Universidade Estadual de Alagoas. Graduada, mestra e doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: telianelima@hotmail.com.

2 Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor substituto da UFAL e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Advogado. E-mail: tancredo.juridico@gmail.com.

3 Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

Referências

AMARAL, Livia; CARNEIRO, Pedro Henrique. A inclusão da pessoa com deficiência nas políticas de ação afirmativa: análise da Lei nº 13.409/2016. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-90, 2018.

ARISTÓTELES. **Política**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001.

BARNES, Colin; MERCER, Geoff. **Disability**. Cambridge: Polity Press, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº

948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism**: The Production of Disability and Abledness. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COUTINHO, Â. A. **Deficiência e exclusão social**: um olhar histórico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 191-206, 2013.

DINIZ, Débora. **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres, 2007.

FERRI, Beth; CONNOR, David. Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates. **Teachers College Record**, v. 108, n. 11, p. 2194-2218, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GARCÍA, D. S. Discursos sobre a deficiência na Idade Média: pecado, milagre e estigma. **Revista de História Medieval**, v. 12, n. 1, p. 55-74, 2017.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YPTWZmQ-VM7MMwPM8BnfGdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pessoas com deficiência**: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2024**. Brasília: INEP, 2025.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143, 2011.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.

OLIVEIRA, M. C. A. **Deficiência e sociedade**: história, políticas públicas e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Deficiência**. [S. l.: s. n.]: ©2025. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/deficiencia>. Acesso em: 7 jul. 2025

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: Queroz, 1984.

PLUTARCO. **Vidas paralelas I**: Teseo, Rômulo, Licurgo, Numa. Madrid: Gredos, 1985.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e pessoa com deficiência: a dignidade como fundamento da inclusão. *In*: BEVILÁQUA, Maria; DUARTE, Fabiana (orgs.). **Pessoa com deficiência**: aspectos jurídicos e sociais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016. p. 73-94.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, R. A. Modelo social da deficiência: reflexões e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 701-715, 2009.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**: volume único. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2023**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e Educação – Todos, sem exceção. Paris: Unesco, 2020.