



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**  
**CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA (PARNAÍBA)**  
**CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**WALDIRA ANDREINA REIS FONTENELE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios e perspectivas na**  
formação docente

**PARNAÍBA**

**2025**

**WALDIRA ANDREINA REIS FONTENELE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios e perspectivas na  
formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
UESPI, Campus de Parnaíba, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia, sob a  
orientação da professora mestra Mara de  
Souza Paixão.

**PARNAÍBA**

**2025**

R375p Reis, Waldira Andreina.

Políticas públicas de educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente / Waldira Andreina Reis. - 2025. 52f.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em História, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira da Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ma. Mara de Souza Paixão".

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Docente. 3. Políticas Públicas. I. Paixão, Mara de Souza . II. Título.

CDD 370

**WALDIRA ANDREINA REIS FONTENELE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios e perspectivas na  
formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
UESPI, Campus de Parnaíba, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia, sob a  
orientação da professora mestra Mara de  
Souza Paixão.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Mara de Souza Paixão  
Orientadora

---

Eva de Moraes Lima Moura  
Examinador Interno

---

Clesivane do Socorro Silva do Nascimento  
Examinador Externo

Dedico este trabalho exclusivamente a Deus, pois somente Ele e eu sabemos o quanto árduo foi o caminho percorrido até alcançar esta conquista.

## AGRADECIMENTOS

Pensei em todas as experiências que vivi até aqui e percebo que cada uma, à sua maneira, me ensinou, moldou e me fez crescer um pouco mais. Escrevo essas palavras lembrando das noites em claro, das madrugadas em que, às quatro da manhã, eu revivia tudo o que doeu, o que me construiu e entendi, enfim, sobre o que eu realmente gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, o meu Pai, aquele que sempre esteve comigo mesmo quando eu acreditava estar sozinha. Só Ele e eu sabemos o quanto foi difícil chegar até aqui. Em tantos momentos de dor e de solidão, Ele me sustentou, me deu esperança e me mostrou que existia um propósito, mesmo quando eu não conseguia enxergar. Durante a pandemia, enquanto eu vivia só e enfrentava o desespero de não ver sentido algum, foi Ele quem me segurou pela mão e me mostrou que ainda havia vida, planos e amor para mim.

Hoje, ao olhar para trás, reconheço o quanto o amor de Deus transformou a minha história. Ele me conduziu até lugares que eu jamais imaginei alcançar e estar aqui, finalizando este trabalho, é uma prova viva da Sua fidelidade.

Agradeço, com todo o meu coração, às amigas que Ele colocou no meu caminho: Luana do Nascimento de Paula, Gabriele e Gisele. Nossa amizade nasceu de forma inesperada, mas só Deus poderia planejar algo tão bonito. A Luana chegou como um presente, e através dela vieram a Gabi e a Gigi, que hoje são parte essencial da minha vida. Em meio a tantas dificuldades, quando eu não tinha para onde ir, foram vocês que me acolheram, me ouviram e me ensinaram o verdadeiro significado de amizade e amor fraternal. Obrigada por suportarem minhas tempestades, por me fazerem rir nos dias mais pesados e por estarem comigo até o fim dessa jornada. Sem o colorido da presença de vocês, eu seria menos eu.

Agradeço também à minha mãe, Luciana Reis por todo o esforço, por cada sacrifício e por sempre me motivar, da sua forma meio torta, mesmo quando tudo parecia difícil, mas meu coração sempre entendeu. Sei que a vida não foi leve para nós, mas cada lição, até as mais duras, me trouxe até aqui. Tudo que conquistei é também seu, mãe. Um dia quero poder retribuir, oferecendo-lhe o descanso e o amor que a senhora tanto merece.

Agradeço à minha orientadora, professora e amiga Mara de Souza Paixão, pela paciência, compreensão e incentivo durante esse processo. Sei que não consegui dar meu

melhor em todos os momentos, mas sua escuta e seu apoio foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível. Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho aos que me ajudaram, me ensinaram e até àqueles que me desafiaram, pois todos fizeram parte da minha construção. A cada pessoa, a cada experiência, a cada lágrima e sorriso deixo o meu mais sincero obrigada. Este trabalho é mais do que uma conquista acadêmica é uma vitória da fé, da resistência e do amor.

*Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.*

*- Mantoan*



## RESUMO

Esta pesquisa trata de políticas públicas na área da educação voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência bem como da importância da apropriação docente acerca desses saberes. A literatura aponta dados preocupantes no que diz respeito à escolarização de estudantes com deficiência apesar do Brasil contar com uma lei específica de respaldo a pcid's. O presente trabalho buscou responder a seguinte questão norteadora: De que forma o conhecimento docente sobre leis e políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência pode favorecer o exercício de práticas pedagógicas inclusivas? O objetivo geral é analisar alguns documentos oficiais que respaldam a educação de estudantes com deficiência. Como objetivos específicos elencou-se: Identificar dispositivos legais responsáveis por assegurar a escolarização de pessoas com deficiências; compreender sobre direitos de pessoas com deficiência e entender o capacitismo e seus impactos na formação docente. Esta é uma pesquisa bibliográfica, documental, de abordagem qualitativa e tem como base teórica pesquisas desenvolvidas por Mantoan (2015), Capellini (2015), A Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outros autores e fonte oficiais como leis, decretos e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Este trabalho ressalta a importância da aquisição desses conhecimentos desde a formação inicial de professores para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação docente; Políticas públicas.

## ABSTRACT

This research addresses public policies in the fields of education aimed at the inclusion of people with disabilities, as well as the importance of teachers' appropriation of such knowledge. The literature presents concerning data regarding the schooling of students with disabilities, despite Brazil having specific legislation to support people with disabilities. This study sought to answer the following guiding question: In what ways can teachers' knowledge of laws and public policies related to the education of people with disabilities contribute to the implementation of inclusive pedagogical practices? The general objective is to analyze official documents that support the education of these students. The specific objectives are: to identify legal provisions responsible for ensuring the schooling of people with disabilities; to understand the rights of people with disabilities; and to examine ableism and its impacts on teacher education. This is a bibliographical and documentary research with a qualitative approach, grounded in theoretical studies by Mantoan (2015), Capellini (2015), the Salamanca Statement (1994), The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities - ONU (2006), the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the Brazilian Inclusion Law (2015), among other authors and official sources such as laws, decrees, and international conventions to which Brazil is a signatory. This study highlights the importance of acquiring such knowledge from the early stages of education in order to enhance inclusive educational practices.

**Keywords:** Inclusive Education, Teacher Education, Public Policies

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cartoon representativo sobre capacitismo.....	33
Figura 2 - Dados do nível de instrução de pessoas com e sem deficiência no Brasil.....	35

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Capacitismo, formas de ocorrência e exemplos.....	34
Quadro 2 - Características da pesquisa qualitativa.....	39
Quadro 3 - Previsões Constitucionais sobre o Direito à Educação.....	41
Quadro 4 - Dispositivos Legais da LDB sobre Educação Especial.....	45
Quadro 5 - Dispositivos da LBI sobre o Atendimento Educacional Especializado.....	47

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF – Constituição Federal

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCD – Pessoa com Deficiência

PPP – Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Educação especial e educação inclusiva.....	19
2.2 Políticas públicas educativas e a educação inclusiva.....	26
2.3 Atendimento educacional especializado – AEE.....	20
2.4 Capacitismo e formação docente anticapacitista.....	33
<b>3METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>43</b>
4.1 Constituição Federal do Brasil/1988.....	43
4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 .....	46
4.3 Lei Brasileira de Inclusão .....	49
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como foco dispositivos legais que consolidaram o direito à educação inclusiva no Brasil bem como problematizar a apropriação desse conhecimento por parte de docentes, uma vez que as leis consistem em um suporte oficial de grande importância na organização do ensino e na efetivação de direitos conquistados. A apropriação teórico-prática acerca dessas leis legitima a profissionalização e o exercício da cidadania de docentes tornando-se uma aliada de grande potência no processo ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa buscou-se aprofundamento desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos que é um marco legal na história de pcd's, proclamada pela Assembleia das Nações Unidas em 1948 que garantia dentre outros princípios o direito de todos à educação pública e gratuita até marcos normativos contemporâneos como a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015). Essa evolução jurídico-normativa reflete um processo histórico de superação das práticas excludentes que por séculos limitaram o acesso do ensino às classes sociais economicamente favorecidas. A partir desses instrumentos legais, a educação passa a ser reconhecida como direito universal e inalienável, cabendo ao Estado garantir condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem para todos.

A análise crítica dessas legislações revela que sua importância transcende “a simples” formalização do direito à educação, elas funcionam como diretrizes estruturantes para a transformação de práticas pedagógicas. O reconhecimento da diversidade humana dentro do ambiente escolar impõe ao docente um novo papel: o de mediador da aprendizagem inclusiva, capaz de adaptar metodologias, adequar espaços físicos, utilizar recursos de acessibilidade e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Durante o desenvolvimento desta monografia foram analisados documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão que não apenas asseguram o acesso à educação, mas também incentivam e legitimam a atuação docente como agente fundamental na efetivação da inclusão escolar.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade em refletir sobre como os dispositivos legais se articulam com a prática docente, promovendo a transição de um modelo tradicional e excludente para uma educação inclusiva, participativa e

transformadora em consonância com os princípios de igualdade e dignidade humana, mas para isso faz-se necessário que o docente tenha conhecimento desse aporte teórico e assim possa utilizá-lo sempre que necessário. A ineficácia em relação a algumas leis reside no próprio desconhecimento sobre elas, pois caso não sejam conhecidas ou conhecidas apenas superficialmente não será possível sequer acioná-las.

A base conceitual da educação inclusiva de acordo com Mantoan (2015) tem o papel crucial de promover a convivência participativa e integradora desse aluno, na qual as diferenças são reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo e para isso é necessária a compreensão dessa estrutura.

A inclusão no contexto educacional brasileiro exige um olhar que transcenda a inserção física do aluno no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva configura-se como uma política pública, orientada pelos princípios de igualdade de condições e respeito à diversidade humana. Ela implica uma revisão das práticas pedagógicas curriculares e avaliativas, exigindo dos docentes posturas flexíveis que valorizem a singularidade do aluno e favoreçam a sua participação plena.

O entendimento das leis e políticas públicas inclusivas possibilita ao professor compreender não apenas os direitos de discentes, mas também suas próprias responsabilidades dentro de um sistema educacional que visa preservar a igualdade de oportunidades sem negligenciar a heterogeneidade das turmas.

A escolha deste tema ocorreu pela proximidade da pesquisadora com a realidade de crianças com deficiência do ensino regular durante estágios da universidade que mostraram o quanto seus direitos têm sido negligenciados como o acesso a educação de qualidade e inclusiva ao lhes serem negados recursos ou instrumentos capazes de promover a sua permanência na sala de aula com os demais alunos. Essas vivências acadêmicas aliadas ao interesse da pesquisadora pela área jurídica foram as principais motivações para a realização deste trabalho.

Essa discussão se apoia na necessidade de investigar como o conhecimento de políticas públicas podem fortalecer a realidade da educação inclusiva, tornando-a mais equitativa e humanizada. Portanto, a fim de garantir a elaboração e discussão da temática, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: De que forma o conhecimento docente sobre leis e políticas públicas inclusivas pode favorecer o exercício de uma prática pedagógica pautada na equidade?

Para responder à problemática supracitada definiu-se como objetivo geral analisar alguns documentos oficiais que respaldam a educação de pessoas com



deficiência no Brasil. Como objetivos específicos foram elencados: identificar os dispositivos legais que garantem a escolarização de pessoas com deficiência; compreender sobre direitos assegurados a esse público; e analisar o capacitismo e seus impactos na formação docente.

Com base nessa proposta, o trabalho está dividido em cinco sessões, além dos elementos pré e pós-textuais. A primeira sessão apresenta de forma introdutória o tema da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a importância da temática para a educação. Na segunda sessão foram discutidos tópicos referentes à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, para tanto desenvolveram-se conteúdos que versam sobre educação especial e inclusiva, políticas públicas educativas e a educação inclusiva, atendimento educacional especializado, capacitismo e práticas anticapacitistas.

Na terceira sessão são detalhados os procedimentos metodológicos que constituíram esta pesquisa caracterizada por ser de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental com a análise de documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 as quais foram utilizadas de coleta de dados.

Na quarta sessão foi feita a análise e discussão dos dados extraídos de estudos realizados de leis basilares para a implantação e efetivação da educação inclusiva. Finalizando com as considerações finais na quinta sessão na qual foram retomados pontos elementares à construção desse trabalho de conclusão de curso bem como ocorreu o entendimento da urgência em obter, compreender, disseminar e fazer acontecer a legislação educacional vigente por ter ficado claro que o desconhecimento e a incompreensão acerca da mesma são graves entraves sociais.

Em seguida foi feito o registro das referências utilizadas e posteriormente a partilha de anexos e apêndices que servem como material complementar para ampliar a compreensão do percurso metodológico realizado.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

As discussões a seguir abordarão fundamentos históricos, sociais e culturais que moldaram a trajetória dos direitos das pessoas com deficiência, destacando a forma como diferentes períodos da Antiguidade à Idade Média construíram percepções excludentes e estigmatizantes sobre esse grupo. As abordagens abrangem desde práticas discriminatórias da sociedade greco-romana, reforçadas por mitos e concepções filosóficas, até a influência do Cristianismo na redefinição do valor humano, apresentando um marco inicial para a compreensão mais humanizada da deficiência. Assim, busca-se compreender como esses fatores históricos condicionaram a construção dos modelos educacionais e das primeiras instituições voltadas à educação especial no Brasil.

Na sequência, o texto examina o processo de consolidação das políticas públicas de inclusão, situando marcos internacionais e nacionais que contribuíram para a construção de uma nova perspectiva educacional. São abordados documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), bem como os avanços legais instituídos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Essa análise evidencia como as transformações sociopolíticas e o fortalecimento dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência impulsionaram a formulação de políticas educacionais inclusivas, estruturando-se como respostas às demandas históricas de equidade e participação social.

Sendo assim, serão discutidos os conceitos contemporâneos de educação inclusiva, com destaque para as contribuições teóricas de autores como Mantoan, Capellini e Rodrigues, que problematizam a necessidade de superação do modelo segregador de educação especial. Nessa perspectiva, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma que exige transformação institucional, revisão da identidade docente, reorganização das práticas pedagógicas e garantia de condições de acesso, permanência e aprendizagem. Assim, esta seção estabelece a base teórica e histórica necessária para compreender a relevância da inclusão escolar no contexto atual, articulando legislações, políticas públicas e práticas pedagógicas como pilares fundamentais para a promoção de uma educação democrática e humanizadora.

### **2.1 Educação especial e educação inclusiva**

Para compreender a relevância das políticas públicas e sua influência nas práticas voltadas à educação inclusiva, faz-se necessário refletir sobre o tratamento dado no passado às crianças com deficiência. Adentrando na história é possível identificar os progressos alcançados mesmo que lentamente na cidadania dessas pessoas denotando um resgate de dignidade humana.

Corrêa (2010) explora o contexto histórico do tratamento social excludente de pessoas com deficiência do convívio social pela percepção de incapacidade física dessas pessoas. A autora destaca como sociedade greco-romana manifestava de maneira explícita esse tratamento e que dentro dessa visão social essas atitudes eram justificadas pela valorização de cidadão que contribuísse para uma cidade perfeita que de maneira semelhante excluía os indivíduos que não se enquadravam nos padrões estabelecidos privando-os de qualquer privilégio.

A busca pela perfeição difundida nesse contexto era incorporada até mesmo nas produções filosóficas e nas narrativas mitológicas da época, nas quais os pensadores expressam e reforçam esses ideais de excelência humana, como traz a seguinte releitura do mito de Hefesto:

No Olimpo, uma deformidade não é coisa pequena. De todos os deuses, Hefesto é o único fisicamente imperfeito. Conforme ele ensaia seus primeiros passos, os demais deuses são tomados pelo riso: o aleijado que não consegue andar senão cambaleando. Furiosa, Hera decide então livrar-se daquela deformidade. Joga Hefesto das alturas do Olimpo e busca esquecer o erro criado por sua birra. Assim, Hefesto cai, cai, cai... por um dia inteiro, até atingir as águas do Oceano, onde duas divindades marinhas se banham. Nas mãos salvadoras de Tétis, filha de Nereu, e Eurínome, filha de Oceano (Horta, s.d., n.p).

Como no mito, a diferença física de Hefesto resultou na rejeição da própria mãe, Hera, reforça a analogia anterior que remete de forma simbólica a rejeição e a exclusão associadas à deficiência física como valores sociais, mesmo no âmbito divino. Gugel (2019) Traz de forma complementar ao tema discutido trechos que destacam o seguinte:

A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (Gugel, 2007, p. 63).

Gugel (2019) destaca o tratamento preconceituoso e excludente adotado pela sociedade diante da existência de pessoas com deficiências que reforça a idealização de um padrão. Se manifestando de maneira generalizada que independe do poder ou da condição social do indivíduo.

O lugar social destinado às pessoas com deficiência manteve-se praticamente inalterado no processo de transição da Antiguidade para a Idade Média. Nessa perspectiva, tanto Corrêa (2010) quanto Anatalino (2017) destacam que a compreensão limitada acerca das deficiências, predominante nas sociedades medievais, contribuiu para a manutenção do estigma e para o aprofundamento da marginalização desses indivíduos.

Comuns nessa época, geradas e disseminadas pelas péssimas condições de higiene e saneamento básico existente nas cidades medievais, como a hanseníase (lepra), a peste bubônica, difteria, varíola, poliomielite e outras moléstias deformantes, bem como as crianças que nasciam com malformações genéticas, quando não eram sacrificadas em nome de alguma crença popular, passavam a vida em situação de extrema privação e absoluta marginalidade (Anatalino, 2017, n.p).

Na Idade Média, conforme destaca Anatalino (2017), as pessoas acometidas por doenças deformantes ou malformações genéticas encontravam-se à margem da sociedade em razão de suas diferenças físicas e biológicas. As precárias condições de higiene e saneamento da época agravavam ainda mais o quadro de exclusão e abandono vivenciado por esses indivíduos, que frequentemente sobreviviam em situações de extrema pobreza ou eram sacrificados em nome de crenças populares. Esse contexto evidencia uma forma de tratamento profundamente preconceituosa e desumanizadora, sustentada pela falta de conhecimento científico e por interpretações místico-religiosas que associavam a deficiência à punição divina ou à impureza moral. Assim, a exclusão das pessoas com deficiência não se limitava a uma questão de saúde, mas refletia a estrutura discriminatória de uma sociedade que marginaliza aquilo que não correspondia aos seus padrões de normalidade.

Observa-se uma continuidade histórica da estigmatização da deficiência marcada pela ignorância e pela influência de crenças religiosas e supersticiosas. Essa trajetória evidencia que o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos é resultado de um longo processo histórico de transformação social e cultural, que culmina nas atuais políticas públicas e práticas educacionais voltadas à inclusão e à valorização da diversidade.

A consolidação do Cristianismo representou um ponto de inflexão significativo na forma como a sociedade passou a compreender a condição da pessoa com deficiência e o tratamento a ela destinado. Embora nem todas as práticas sociais tenham se transformado de imediato, o pensamento cristão introduziu uma nova base moral e espiritual que valorizava a vida humana em todas as suas formas, independentemente de aparência física, origem ou condição corporal. Enquanto na sociedade greco-romana e em períodos anteriores a deficiência era vista como sinal de imperfeição, impureza ou castigo divino, o Cristianismo passou a difundir a ideia de que todos os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus e, portanto, possuem igual dignidade.

Essa mudança de paradigma reflete diretamente na evolução dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência o que pode ser observado a exemplo a fala de Mantoan (2015):

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se fingissem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança  
(Mantoan, 2015, p. 12).

Nessa perspectiva, conforme discute Mantoan (2015), toda mudança social profunda implica uma crise de paradigma, ou seja, uma transformação nas concepções e visões de mundo que orientam o pensamento e a ação humana. Assim, o surgimento de uma mentalidade mais humanizada frente à deficiência pode ser compreendido como o início de uma nova projeção paradigmática da sociedade, que antes era guiada pela lógica da segregação e com o passar de séculos começa a reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente de suas limitações.

Dessa forma, o Cristianismo não apenas moldou a ética e os valores sociais ao promover o cuidado e a solidariedade para com o próximo, mas também estabeleceu fundamentos morais que prepararam o terreno para o surgimento de práticas voltadas à valorização da vida humana em toda a sua diversidade. Essa mudança de perspectiva pode ser compreendida, conforme Mantoan (2015), como parte de um processo de mudança sociocultural, na qual antigos modelos excludentes e assistencialistas são gradualmente

substituídos por concepções baseadas na igualdade de direitos e na inclusão social.

No contexto brasileiro, a influência da Igreja, especialmente da Companhia de Jesus, foi determinante na formação das primeiras instituições educacionais. A chegada dos jesuítas em 1549 trouxe consigo não apenas um modelo de escolarização formal, mas também práticas pedagógicas orientadas por princípios de cuidado e atenção ao indivíduo resultando na consolidação da educação especial e, mais recentemente, da educação inclusiva.

Inicialmente, as escolas jesuíticas tinham caráter elitista, voltadas aos filhos das famílias nobres, mas elas estabeleceram os primeiros alicerces institucionais e metodológicos da educação formal no país como organização curricular, disciplina, métodos de ensino e formação de professores. Com o tempo, esses fundamentos permitiram a expansão da educação para outros segmentos da população, incluindo grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência

As propostas e métodos pedagógicos desenvolvidos por José Álvares de Azevedo, o primeiro professor cego brasileiro fundamental na história da educação inclusiva no Brasil, obtiveram reconhecimento graças à mediação de Couto Ferraz, então ministro do Império, que tomou conhecimento do trabalho educativo realizado por Azevedo com a filha de um médico da corte. Esse reconhecimento culminou na criação do primeiro instituto brasileiro voltado à educação de pessoas com deficiência sensorial.

Criado pelo decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, com a atribuição de ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. A autorização do governo imperial com o dispêndio de verbas para a fundação do instituto foi conferida pelo decreto n. 781, de 10 de setembro de 1854, e sua inauguração se deu em 17 de dezembro do mesmo ano. A primeira instituição voltada para a educação dos deficientes visuais no Brasil, seu objetivo era fornecer o ensino básico e profissional aos alunos, o que se inseriu no debate sobre a expansão da escolarização e da profissionalização da população pobre, que marcou a segunda metade do século XIX no Brasil  
(Cabral, 2019, n.p).

A criação dessa instituição representou um passo significativo na consolidação de uma nova concepção social e educacional acerca das pessoas com deficiência estimulando a busca por modelos pedagógicos adequados às suas necessidades como evidência Cabral (2019). Nessa perspectiva, Corrêa (2010) traz em seu trabalho que em 1882, a pedido do próprio imperador, realizou-se o primeiro debate em congresso sobre a elaboração do primeiro currículo pedagógicos pensado em atender a demandas de um ensino especializado.

Esse evento representou o início da evolução institucional e social voltado ao reconhecimento da necessidade de uma educação adaptada às especificidades das pessoas com deficiência, consolidando as primeiras iniciativas de inclusão no contexto educacional brasileiro. Esse processo complementou o marco inaugural de 1854, quando a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos materializou, de forma pioneira, a prática de um ensino especializado no país, configurando-se como uma das primeiras ações governamentais de caráter público voltadas à educação de pessoas com deficiência, ainda que restrita ao modelo assistencialista e segregado que caracterizava o período.

A educação especializada no Brasil teve origem sob uma perspectiva assistencialista, excludente e elitista, voltada a um grupo restrito de indivíduos e afastada das camadas populares e das pessoas com deficiência, que permaneciam à margem do sistema escolar. Com o passar do tempo, entretanto, os movimentos de valorização da vida e da dignidade humana ganharam força, tanto no Brasil quanto no cenário internacional.

Após os impactos devastadores da Segunda Guerra Mundial, emergiu uma profunda reflexão global sobre os direitos humanos e a necessidade de garantir condições de igualdade e respeito à diversidade. Nesse contexto, a criação da Organização das Nações Unidas em 1945, que representou um marco na construção de pactos internacionais voltados à promoção da paz, à cooperação entre as nações e à defesa de princípios éticos universais. Em 1948 foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos que determinava princípios universais norteando a construção de regimentos internos de vários países.

Decorrente a esses novos paradigmas sociais, a evolução dos direitos das pessoas com deficiência foi contemplada com a Declaração de Salamanca (1994) que definiu um marco decisivo na consolidação dos princípios da educação inclusiva passando-se a valorizar a igualdade de oportunidades e participação social. Esse documento internacional influenciou diretamente a formulação de políticas públicas educacionais, orientando os sistemas de ensino a reconhecerem a diversidade como um elemento essencial do processo educativo, e não como um obstáculo conforme observado nos trechos a seguir:

1. Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação

para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e mencionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1948).

Desse modo, a Declaração de Salamanca não apenas reafirma o direito universal à educação, mas também propõe uma nova concepção de sociedade, baseada na participação ativa de todos os indivíduos no processo educativo, consolidando um modelo de ensino que promove inclusão, cidadania e justiça social.

Conforme esse novo paradigma a Constituição Brasileira (1988) de forma a assegurar esses ideais estabelece as bases jurídicas e éticas internas para definir a educação como “direito de todos sendo dever do Estado e da família”, atribuindo ao Estado a responsabilidade de implementar medidas efetivas que garantam a permanência e o desenvolvimento das crianças na escola, em articulação com a família e a sociedade

As ações dos movimentos sociais que lutaram em prol da conscientização do reconhecimento da importância dos direitos à educação de forma inclusiva e democrática para pessoas com deficiências exerceu o suporte social que complementou o papel do Estado, fortalecendo a efetivação dos direitos previstos na Constituição de 1988 e consolidando um modelo de ensino mais inclusivo e humanizado.

Mantoan (2015) traz dentro desse contexto uma nova problemática, ela descreve que a criação de um modelo educacional especializado não surge apenas de uma necessidade intrínseca do aluno, mas também da incapacidade da escola em lidar com as diferenças das crianças com deficiência, diante disso ela expõe que:

Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de se criarem modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns alunos possam aprender. Sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças formando classes especiais de objetos, de seres vivos, acontecimentos, fenômenos, pessoas...Mas como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular (Mantoan, 2015, p. 29).

A visão da autora retrata que essa tendência em segregar estudantes em classes ou instituições especiais reflete mais a dificuldade da escola em adaptar seus métodos, conteúdos e práticas pedagógicas à realidade desse aluno do que a real demanda



educacional dos mesmos. Para Mantoan, a educação inclusiva desafia essa lógica ao propor a valorização da diversidade e a construção de um ambiente escolar capaz de atender às necessidades de todos, reconhecendo a singularidade de cada estudante e promovendo sua participação plena no processo de aprendizagem. A autora traz também uma definição para a educação inclusiva:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2015, p. 16).

As ideias de Mantoan (2015) ressaltam que a educação inclusiva vai além de atender apenas alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, ela promove uma mudança profunda na perspectiva educacional, afetando todos os estudantes e visando o sucesso de cada um dentro do processo educativo geral.

[...] Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno (Mantoan, 2015, p. 20).

A autora também reflete sobre a inclusão de forma que promova uma crise institucional que vá além da presença do aluno, mas que desafie a organização e as práticas escolares tradicionais, exigindo que o docente reavalie sua identidade como professor ressignificando como esse aluno se visualiza dentro desse processo, valorizando desta maneira suas experiências.

Além disso, Mantoan enfatiza que a inclusão não se limita ao papel de promover o acesso ao ambiente escolar, mas sim em promover princípios estruturantes do ensino regular, cujo objetivo é garantir o desenvolvimento integral desse aluno desde o início da sua vida escolar. Essa abordagem reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de participação plena, democrática e que respeite às diferenças, construindo uma cultura educacional em que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse ensejo, Rodrigues (2006 apud Capellini e Rodrigues, 2009, p. 355) explica que a inclusão pode ocorrer em duas dimensões: a essencial e a eletiva. A educação inclusiva essencial ocorre com a delimitação do acesso de forma reduzida a espaços e serviços específicos o que pode reforçar atitudes preconceituosas e capacitistas. Contudo,

a dimensão eletiva se relaciona diretamente com as ideias de uma inclusão ampla e democrática onde o indivíduo é o agente principal na realização de suas ações e desejos, portanto, o autor defende que as duas dimensões de inclusão se relacionam de forma complementar.

Levando em consideração as ideias acima é importante destacar que a inclusão deve ser transformadora, capaz de provocar mudanças na identidade institucional da escola, na prática pedagógica do professor e na própria identidade do aluno assegurando a igualdade de oportunidade e desenvolvimento como retrata Mantoan (2015).

Os conceitos e perspectivas defendidas por Mantoan (2015), Capellini e Rodrigues (2009) busca nortear a importância de medidas que assegurem tal modelo educacional como a LDB que reafirma o compromisso do Estado com uma educação inclusiva onde busca promover a participação ativa de todos os sujeitos e favorecer o desenvolvimento integral de forma plena.

Assim, a LDB transforma os princípios teóricos e as demandas sociais em direitos efetivos, determinando não apenas o acesso, mas também a permanência e a equidade na aprendizagem. Nesse sentido, uma das prioridades do sistema educacional brasileiro é promover a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, a LDB destaca que:

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo  
(Brasil, 996, art. 60, parágrafo único).

Posteriormente à LDB/96 passa-se a contar politicamente a partir dos anos 2000 com a Educação Inclusiva que não substitui a Educação Especial, mas traz mudanças de perspectiva e atuação profissional (Mantoan, 2015). Ela é apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) como um modelo educacional pautado na noção de direitos humanos alinhados a sistemas educacionais inclusivos os quais requerem mudanças na cultura escolar para atender a heterogeneidade das turmas nas salas escolares.

## **2.2 Políticas públicas educativas inclusivas**

Os avanços científicos contribuíram significativamente para desmistificar concepções ultrapassadas sobre as deficiências ampliando a compreensão acerca da

valorização dos direitos e dignidade dessas pessoas. O ambiente escolar se destaca como espaço fundamental para a promoção de experiências formativas essenciais à construção desse cidadão, conforme Vygotsky apud Carneiro (1991, p. 101), o contexto e as interações sociais exercem influência direta sobre a evolução das capacidades humanas, assim entende-se ser crucial o papel da educação como suporte a formação do sujeito uma vez que pode promover este convívio interpessoal.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 consolida-se como o principal alicerce das políticas públicas assegurando a educação para todos no Brasil. Partindo dos princípios de igualdade de oportunidade e desenvolvimento a partir de então, a educação é compreendida não apenas como um instrumento de instrução formal, mas como um agente de transformação social, capaz de promover o desenvolvimento humano, a valorização cultural e a participação política, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009 reforça o compromisso da sociedade com a educação equitativa ampliando a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica a todas as crianças e jovens contemplando os estudantes com e sem deficiências sendo importante para a promoção de políticas públicas inclusivas, visto que é papel do Estado garantir o acesso universal à educação e, simultaneamente, promover condições efetivas de permanência e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Dentro do exposto anterior, Capellini e Rodrigues (2010) discutem de forma complementar a preocupação com o reflexo do preconceito enraizado na sociedade em relação a educação de pcd's:

Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca da deficiência mental que determinam a forma como são tratados e garantidos os direitos das pessoas que a possuem. É, ainda, senso comum, uma visão benevolente da pessoa com deficiência, que deve ser tratada com amor e carinho, o que pode acobertar conceitos de menos valia e, conseqüentemente, pouca consideração aos seus direitos e a escassez de oportunidades de desenvolvimento. Nos últimos séculos assistimos ao desenvolvimento da ciência [...]. Porém, nem sempre o conhecimento está disponível a todos. É preciso construir uma sociedade em que o respeito à diferença entre os homens seja a tônica que possibilite a todos igualdades de oportunidades (Capellini e Rodrigues, 2010, p.14).

De acordo com os autores, mesmo com o acesso à educação para todos, pessoas com deficiência ainda sofrem com a exclusão dentro do ambiente. Dessa forma, ao confrontar as práticas capacitistas ainda presentes na realidade escolar, a educação busca

de maneira caritativa uma perspectiva emancipatória visando a criação de instrumentos educacionais baseados na igualdade e inclusão sem preconceitos.

Diante disto, a educação brasileira encontra respaldo no marco legislativo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a qual reforça os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988. Essa lei consolida esse modelo de educação como o direito de todos e um dever do Estado, destacando pontos importantes para a educação especial, como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996).

O Artigo 58 (Capítulo V – LDB/96), define que a oferta desse modelo de ensino deve ser preferencialmente NA sala regular, além de trazer a definição a quem está direcionado esse ensino contemplando alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, o §1º do mesmo artigo expressa a necessidade de profissionais que atuem como apoio promovendo um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas sala de aula.

A LDB incentiva a formação crítica e continuada dos docentes como forma de ampliar as mudanças de paradigma dentro desse novo contexto educacional, pois é por meio da visão e das práticas desenvolvidas por esse docente que o aluno com e sem deficiência irá vivenciar um ensino inclusivo e democrático. É necessário que o professor compreenda a educação especial como um direito de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade e não apenas como uma presença a ser tolerada dentro da sala de aula. Somente por meio de práticas pedagógicas conscientes, livres de preconceitos e fundamentadas na valorização da diversidade, se faz possível a efetivação desses princípios nessa visão Mantoan (2015) corrobora que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal-nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. As

soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprimir as mesmas medidas que o criaram (Mantoan, 2015, p. 18).

Dentre as políticas públicas voltadas à efetivação da educação inclusiva, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído em 2011 pelo Decreto nº 7.611, como uma das principais estratégias para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do ensino regular. Os dispositivos previstos em seu artigo 2º, especialmente o inciso i, contribuem de maneira significativa para a resolução da problemática de uma educação excludente, destacando o seguinte:

i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos (Brasil, 2011, art. 2º).

Essa política emerge como resultado das reivindicações de movimentos sociais, famílias e apoiadores da inclusão, que contribuíram para a construção de um sistema educacional comprometido com o respeito à diversidade e com a promoção de um ensino que promova o real desenvolvimento dessa criança. Com as atualizações implementadas pelo Decreto nº 7.611/2011, o modelo educacional inclusivo passou a enfatizar a importância dos serviços de apoio especializados, voltados à identificação e eliminação das barreiras que dificultam o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O atendimento educacional hoje é realizado principalmente dentro das escolas como meio de suporte a esse aluno possibilitando a sua permanência no ambiente escolar. A inclusão é pensada não só para crianças com transtornos de desenvolvimento ou deficiências, mas também aquelas superdotadas ou com altas habilidades que muitas vezes sem o acompanhamento adequado podem ter grandes dificuldades durante o processo de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, estabelece diretrizes fundamentais que visam fortalecer e aprimorar as práticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro. Esse dispositivo legal propõe caminhos concretos para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, orientando escolas e profissionais da educação na adoção de estratégias, recursos e

metodologias que assegurem a participação plena, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência.

Essas políticas, ao promoverem o acesso equitativo e a valorização das diferenças, asseguram que cada estudante possa exercer plenamente seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Assim, a efetividade da inclusão escolar depende de ações governamentais contínuas e estruturadas, capazes de garantir ambientes educativos acessíveis, acolhedores e democráticos, nos quais todas as crianças, independentemente de suas condições, possam aprender, conviver e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **2.3 Atendimento educacional especializado - AEE**

Apesar de o direito à educação ter sido assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ambas as legislações apresentavam limitações quanto à efetivação da educação inclusiva. A utilização do termo “preferencialmente na rede regular de ensino” para definir a oferta da educação especial evidenciava uma fragilidade normativa, uma vez que possibilita a continuidade de práticas segregacionistas.

Essa formulação legal, ao não estabelecer de forma categórica a obrigatoriedade da oferta do AEE de maneira a efetivar a inclusão no ensino regular, abriu precedentes para a permanência de modelos excludentes, sendo um entrave na consolidação de uma política educacional verdadeiramente inclusiva e equitativa,

Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular:

- a) durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar;
- b) já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor;
- c) eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular. O aluno tornava-se, então, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações dos alunos feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos) desconsiderava a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar

(Capellini e Rodrigues, 2010, p. 39).

Segundo as autoras, o acesso ao ambiente escolar era limitado e permeado de preconceitos, centrando-se predominantemente nas dificuldades e limitações apresentadas pelos estudantes tornando a escola um ambiente propício a rotular essa

criança pelos seus “defeitos” encaminhando-a da escola comum para instituições ou serviços especializados o que ainda reforçava a lógica de separação, a complementar, Mantoan (2015) aborda que:

Para essa nova corrente de interpretação jurídica da educação para pessoas com deficiência, às escolas atualmente inscritas como “especiais” devem, então, por força dessa lei, rever seus estatutos, pois, pelos termos da Convenção da Guatemala, a escola não pode intitular-se “especial” com base em diferenciações fundadas nas deficiências das pessoas que pretende receber (Mantoan, 2015, p. 25).

Tal abordagem de caráter reducionista desconsiderava o papel ativo do aluno no processo educativo, em vez de reconhecê-lo como sujeito participativo e protagonista da própria aprendizagem estigmatizando-o e o isolando em ambientes excludentes privando esse aluno de experiências capazes de estimular o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e comportamentais e assim reforçando o estigma da segregação.

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (Mantoan, 2015, p. 19).

Essa realidade possibilitou a ampliação do debate acerca das práticas de inclusão de estudantes com deficiência tanto no contexto da escola regular quanto em outros espaços educacionais, colocando em evidência a necessidade de reavaliar as políticas, leis e decretos anteriormente instituídos, a fim de promover uma análise crítica sobre sua efetividade.

Elaborada de forma a complementar os direitos fundamentais à educação inclusiva e democrática, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) promoveu uma releitura ampla do modelo educacional, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa legislação ampliou a compreensão do AEE como instrumento essencial para a efetivação da inclusão escolar, consolidando-o como componente estruturante de um sistema educacional pautado na equidade, no acesso universal e no respeito à diversidade humana.

O dever do Estado com a educação da pessoa com deficiência será efetivado mediante a garantia de:

II – Atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, sem substituição da escolarização regular  
(Brasil, 2015).

Dessa forma, a educação inclusiva promove, de maneira equitativa, a ampliação das oportunidades de acesso ao ambiente escolar para todas as crianças, com ou sem deficiência, que necessitem de apoio pedagógico complementar. Tal perspectiva assegura que o fornecimento desse suporte não implique a exclusão ou a retirada do estudante da sala de ensino regular, garantindo, assim, sua permanência e participação ativa no processo educativo.

A implantação dessa política pública no âmbito da educação inclusiva reafirma a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento individual dos estudantes por meio do apoio do ambiente escolar e da interação com os demais colegas. Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço de aprendizagem coletiva, socialização e valorização das diferenças, fundamentais para a formação integral do sujeito.

Para além do papel da escola na promoção de uma educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) institui dispositivos que fortalecem o compromisso do Estado com uma aprendizagem participativa e equitativa. A LBI estabelece diretrizes que visam assegurar condições efetivas de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência no ensino regular, o artigo 28 traz o seguinte:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado,

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (...) e de profissionais de apoio;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia

(Brasil, 2015).



Portanto, está releitura do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, estruturou de forma técnica e específica, mecanismos capazes de suprir lacunas anteriormente identificadas nas políticas educacionais. A inclusão, nesse contexto, configura-se como um modelo educacional que transcende a mera presença física do estudante com deficiência no ambiente escolar, exigindo uma prática pedagógica colaborativa entre todos os integrantes do corpo docente.

Nesse processo de transição do tradicional para um modelo de ensino inclusivo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reafirma o compromisso em incentivar pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, além de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, reconhecendo a necessidade de inovação constante nas práticas educacionais para atender à diversidade dos estudantes.

Além disso, a LBI estabelece a formação docente como meio de promoção desse profissional a fim de se aprimorar dentro de novas teorias e práticas inclusivas, ela também enfatiza a corresponsabilidade institucional na criação de condições efetivas para a inclusão escolar, a exemplo a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de maneira democrática, participativa e inclusiva, possibilitando a diversidade dos estudantes e garantir a todos o direito a uma educação de qualidade.

## **2.4 Capacitismo e formação docente anticapacitista**

O capacitismo configura-se como uma forma de preconceito historicamente direcionado a grupos minoritários, resultando em práticas discriminatórias que afetam diretamente as pessoas com deficiência. Assim como o racismo e o etarismo, o capacitismo exerce profunda influência negativa sobre o desenvolvimento pessoal, social e emocional daqueles que o vivenciam. Desse modo, torna-se fundamental compreender sua natureza e as formas pelas quais se manifesta no cotidiano das pessoas, a fim de promover ações efetivas de enfrentamento e inclusão.

A discriminação estrutural aos quais os corpos com diversidade funcional estão sujeitos leva a normalização da desigualdade de tratamento, consolidando estigmas que colocam esse grupo como estando abaixo dos corpos dentro dos padrões estabelecidos por uma sociedade excludente (Campbell, 2009, p. 22).

A autora define o capacitismo como uma forma de discriminação que se manifesta por meio de uma visão negativa em relação às limitações de um corpo funcional que vai além de grupos de pessoas com deficiência. Essa concepção está fundamentada na ideia de um padrão de capacidades que é socialmente aceitável ao qual as pessoas com ou sem deficiência não se adequam.

O capacitismo se caracteriza por atitudes intencionais ou não, subliminares e internalizadas, que estão embutidas na sociedade. O ensino de uma sequência de movimentos é realizado, amiúde e de forma generalizada, através da cópia do padrão e sem a investigação de possibilidades de variação (Vendramin, 2019, p. 20).

Vendramin (2019) retrata de forma a correlacionar com a sociedade contemporânea onde o capacitismo se camufla em atitudes inconscientes que reforçam esse padrão discriminatório. A superproteção é frequentemente interpretada como uma forma de cuidado, entretanto, na prática, traduz-se em uma manifestação de desconfiança quanto à autonomia da pessoa com deficiência. Essa postura restringe o desenvolvimento da independência em atividades cotidianas básicas, como o estudo, o trabalho e a locomoção. Ainda que permeada por intenções positivas, essa atitude gera impactos psicológicos e sociais relevantes, ao posicionar o indivíduo em uma condição de dependência e inferioridade.

Abaixo, é compartilhado uma imagem de infantilização de uma mulher com deficiência física que demonstra nitidamente a existência de concepções equivocadas sobre a vida e as capacidades da pessoa com deficiência. A infantilização de pcd's mostra o descrédito em relação à autonomia da pessoa com deficiência, é uma inferência de que ela é incapaz de tomar decisões por si mesma.

**Figura 1** – Cartoon representativo sobre capacitismo



**Fonte:** O QUE É O CAPACITISMO? Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/o-que-e-capacitismo>  
Acesso em: 02 outubro 2025.

Conforme ilustrado na imagem acima, tais atitudes frequentemente se disfarçam sob o pretexto de afeto ou cuidado. Além disso, há formas mais sutis e complexas de identificar, especialmente quando o capacitismo se manifesta de maneira velada. Diante disso é preciso entender quais os tipos e como eles se manifestam na sociedade e no ambiente escolar, para facilitar essa compreensão foi organizado um quadro explicativo compartilhado logo abaixo contendo os tipos de capacitismo e formas de ocorrência:

**Quadro 1-** Tipos de Capacitismo, formas de ocorrência e exemplos

TIPOS	COMO OCORRE
Capacitismo Individual (ou atitudinal)	Surge das atitudes preconceituosas ou discriminatórias de professores, colegas ou funcionários.
Capacitismo Estrutural (ou sistêmico)	Resulta da falta de políticas, recursos e infraestrutura adequados à inclusão.
Capacitismo Institucional /	Ocorre quando a escola cumpre exigências legais de forma superficial, sem promover verdadeira inclusão.
Pedagógico (ou Curricular)	Relaciona-se às práticas de ensino que desconsideram as especificidades e ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência.
Capacitismo Benevolente (ou assistencialista)	Aparece quando o “cuidado” é excessivo e impede o desenvolvimento da autonomia do aluno.
Capacitismo Velado (ou Social)	Aparece quando o “cuidado” é excessivo e impede o desenvolvimento da autonomia do aluno.

**Fonte:** Análise crítica e síntese dos conhecimentos de forma complementar ao site: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/capacitismo.htm#Tipos+de+capacitismo>

É possível observar que os desafios enfrentados por alunos com deficiência no

ambiente escolar vão além da falta de acessibilidade física ou de recursos materiais. Essas dificuldades estendem-se a uma realidade marcada por preconceitos e estigmas relacionados às suas capacidades. Com frequência, estudantes com limitações físicas ou intelectuais têm seu desenvolvimento comprometido em razão do cuidado excessivo por parte de professores, colegas ou outros profissionais da escola. Essa postura, ainda que bem-intencionada, pode restringir a autonomia e a participação ativa desses alunos, perpetuando práticas capacitistas e dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

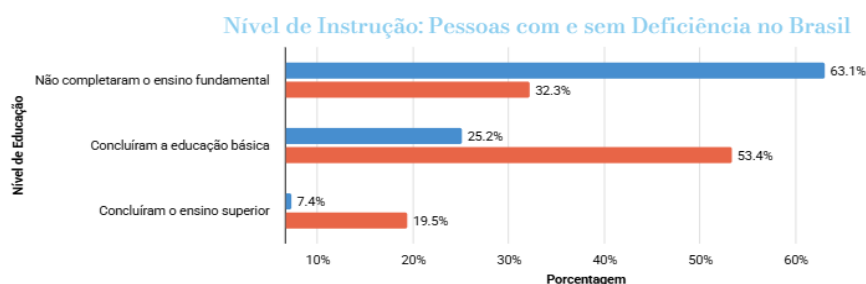
O capacitismo tem como consequência o reforço de um mecanismo social que busca inserir, mas não integrar, as pessoas com deficiência na sociedade. Essas pessoas são inseridas tendo como referência um conjunto de valores culturais que definem, a priori, o que é um indivíduo “normal”. São esses valores culturais estabelecidos na sociedade que permitem identificar quais pessoas serão estigmatizadas como “diferentes”, “anormais”, “loucas” ou “deficientes”.”

(Mendes, 2025, n.p).

O capacitismo impacta o ambiente educacional ao naturalizar a ideia de que estudantes com deficiência são menos capazes de aprender ou de acompanhar o ritmo dos demais, o que resulta em atitudes de exclusão, baixa expectativa de desempenho e falta de investimento em estratégias pedagógicas inclusivas. Dentro do contexto apresentado, o professor pode, ainda que de forma involuntária, contribuir para a manutenção de práticas capacitistas quando, diante da sobrecarga de trabalho e da falta de suporte institucional, não consegue atender de maneira adequada às necessidades dos alunos com deficiência.

Para ampliar a compreensão dos dados que serão discutidos posteriormente, apresenta-se a seguir o seguinte gráfico expositivo acerca das informações obtidas na pesquisa realizada pelo IBGE em 2022.

**Figura 2** – Dados do nível de instrução de pessoas com e sem deficiência no Brasil



Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2022

**Fonte:** IBGE, 2022.

Os dados expostos acima evidenciam que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar ainda são marcados por profundas desigualdades quando comparados aos demais alunos. Essa disparidade revela não apenas a insuficiência de políticas efetivas de inclusão e de suporte pedagógico, mas também a persistência de práticas capacitistas que permeiam as estruturas e relações escolares.

Tais práticas se manifestam, por exemplo, na exclusão de estudantes com deficiência de determinadas atividades, na manutenção de baixas expectativas quanto ao seu desempenho acadêmico e em abordagens assistencialistas que reforçam a dependência e negam sua autonomia. Esses comportamentos, sustentados por visões preconceituosas e pela falta de compreensão acerca das potencialidades individuais, comprometem diretamente o processo de ensino e aprendizagem e têm como uma de suas consequências mais graves a evasão escolar.

A evasão, nesse contexto, configura-se como resultado de um ambiente educativo que não reconhece e não respeita a capacidade dos alunos com deficiência de se desenvolverem de forma plena. Quando a escola falha em garantir condições equitativas de participação e aprendizagem, reforça o sentimento de exclusão e não pertencimento.

O enfrentamento do capacitismo, portanto, requer um compromisso institucional efetivo com a valorização das diferenças, pautado em práticas pedagógicas inclusivas, formação docente continuada e diálogo constante com as famílias. A colaboração entre escola, família e comunidade, aliada à oferta de recursos e adaptações adequadas, constitui um caminho essencial para assegurar a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

Nesse cenário, a formação docente assume papel fundamental no enfrentamento ao capacitismo dentro do ambiente escolar. A capacitação contínua dos professores possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem e valorizam a diversidade funcional dos estudantes. Ao promover uma compreensão crítica sobre as barreiras atitudinais e estruturais presentes no cotidiano escolar, a formação docente contribui para desconstruir estigmas e reduzir comportamentos discriminatórios.

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino  
(Mantoan, 2015, p. 44).

Dentro do pensamento de Mantoan e das discussões anteriores é possível perceber que professor é um agente capaz de ensinar e se moldar sempre que necessário pois mesmo dentro da rotina escolar a sala de aula é palco para diversos debates de realidades e valores diferentes onde o docente tem o papel de mediador dessas diferenças e que dentro dessas situações o profissional seja capaz de promover a construção do vínculo entre os estudantes. Por meio de uma formação contínua, crítica e reflexiva, o professor torna-se capaz de reconhecer as barreiras estruturais que perpetuam a exclusão de alunos com deficiências ou outras limitações e, assim, adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e respeitem as singularidades de cada estudante.

Conforme estabelece o Decreto nº 11.683/2023, “são eixos de estruturação do Novo Viver sem Limite: I – gestão e participação social; II – enfrentamento do capacitismo e da violência contra as pessoas com deficiência;” (BRASIL, 2023, art. 3º), Conforme estabelece o referido decreto, fica expressamente atribuída à gestão escolar a responsabilidade de promover e desenvolver mecanismos e políticas educacionais internas que acolham todas as realidades, potencializando a formação de valores inclusivos. Além disso, o documento orienta o abandono de práticas e atitudes capacitistas, frequentemente reforçadas pela falta de conhecimento por parte dos professores, alunos e dos demais agentes que compõem o ambiente escolar.

Conforme os discursões anteriores fica evidente a necessidade do professor em compreender seu papel como mediador das políticas internas da gestão escolar valorizando a convivências e a troca de experiência entre alunos promovendo uma sociedade humanizada. O docente contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor no qual as diferenças são reconhecidas como parte constitutiva do

processo educativo, dessa forma, a formação docente não apenas aprimora a prática profissional, mas também se consolida como instrumento fundamental para transformar atitudes, desconstruir estigmas e combater comportamentos capacitistas e preconceituosos dentro da escola e da sociedade.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Alexandre Alves de Oliveira, na cidade de Parnaíba – PI, tem como finalidade analisar o papel de dispositivos legais que norteiam a educação especial e inclusiva assim como as suas implicações nas práticas pedagógicas docentes.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, para se adequar aos objetivos propostos.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Conforme destaca Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é resultado da investigação de obras disponíveis e trabalhos acerca do tema, possibilitando uma análise aprofundada sobre a temática estudada com base em referenciais teóricos consolidados. O autor ainda ressalta a relevância do domínio do tema por parte do pesquisador, uma vez que as interpretações e críticas construídas no decorrer do estudo são influenciadas diretamente pelos dados e informações obtidas nas fontes selecionadas.

Além da análise bibliográfica esses trabalhos buscaram respaldo em documentos oficiais que trazem de forma normativa leis e decretos brasileiros, de forma complementar foi necessário o uso de recurso da pesquisa documental que serviram como base teórica para investigar e compreender as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar

[...] a pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Logo, as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas. Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo (Gil, 2002, p. 44).



A análise dos dados, conforme a abordagem proposta por Gil (2002), constitui uma etapa fundamental do processo investigativo, uma vez que é por meio dela que os dados coletados assumem significado científico e contribuem efetivamente para a construção do conhecimento. De acordo com o autor, essa etapa deve ser conduzida de forma sistemática e rigorosa, compreendendo três procedimentos essenciais: organização, categorização e interpretação das informações.

**Quadro 2 - Características da pesquisa qualitativa**

TIPO DE PESQUISA	DEFINIÇÃO POR GIL (2008)	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Pesquisa Qualitativa	Busca compreender fenômenos em profundidade, considerando significados, valores e contextos, sem priorizar quantificação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque interpretativo</li> <li>- Análise de significados</li> <li>- Contato aprofundado com o fenômeno</li> <li>- Flexibilidade metodológica</li> </ul>

Fonte: Gil, 2008.

Assim Gil (2008) traz abordagem qualitativa como meio que permite comparar, compreender e interpretar os dados de maneira contextualizada, valorizando aspectos que não podem ser reduzidos à quantificação, mas que revelam a natureza e a profundidade do fenômeno estudado.

Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (Gil, 2008, p. 175).

Conforme Gil (2008) a pesquisa qualitativa fundamenta-se nos materiais coletados pelo pesquisador, cuja análise é conduzida de modo a evidenciar quais dados são relevantes e como eles se articulam ao desenvolvimento dos objetivos propostos. Nessa abordagem, a interpretação concentra-se exclusivamente nos conteúdos

examinados, sem a utilização de questionários ou a necessidade de interação direta com participantes.

Na fase de organização, realizou-se a triagem, a seleção e a disposição alguns pontos da CF para que evidenciasse a premissa da educação especializada e como ela contribui para a efetivação de políticas públicas que asseguram mais que o acesso ao ambiente escolar para Pcd's. Além da CF de 88, também foi analisado A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira/96 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/2015 de modo a possibilitar a visualização e a compreensão dos elementos mais relevantes ao objeto de estudo. Em seguida, procedeu-se à categorização, etapa em que as informações foram agrupadas conforme critérios temáticos ou conceituais, o que permitiu a identificação de regularidades, divergências e aspectos significativos do fenômeno investigado.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados realizada nesta pesquisa tem como propósito central compreender de que forma os instrumentos normativos que orientam a educação brasileira garantem e promovem o direito à educação inclusiva, bem como os princípios que sustentam a igualdade de oportunidades no contexto escolar.

A partir dessa demanda, a análise de dados foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, de caráter crítico, buscando compreender a trajetória das políticas públicas educacionais inclusivas. Nessa perspectiva, as legislações analisadas foram tratadas como fontes documentais que revelam o avanço jurídico de forma complementar. Por isso a escolha dessas três leis centrais para demais documentos como decretos, projetos de lei e materiais correlatos.

Para melhor compreensão, esta seção foi dividida em subtópicos nos quais foram estruturados quadros explicativos especificando os trechos selecionados de cada lei que consistem nos dados então analisados nesta pesquisa. A partir do detalhamento acerca desses trechos, acredita-se ser possível compreendê-los de forma a endossar a relevância da apropriação desses conteúdos de caráter jurídico para um melhor desempenho do ofício pedagógico.

### 4.1 Constituição Federal do Brasil/1988

**Quadro 3** - Previsões Constitucionais sobre o Direito à Educação

DOCUMENTO LEGAL	ARTIGOS ANALISADOS	CONTEÚDO PRINCIPAL
Constituição Federal de 1988	Artigo 205	Dispõe sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientando-a pelos princípios de liberdade e igualdade.
Constituição Federal de 1988	Art. 206, inciso I e VI	Define o princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”

		“ garantia de padrão de qualidade”
Constituição Federal de 1988	Art. 208, inciso III	Determina a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

**Fonte:** <https://www.planalto.gov.br/>

A análise dos dados tem início com a Constituição Federal de 1988, considerada o principal marco jurídico e político da educação brasileira contemporânea. As informações utilizadas nesta etapa foram obtidas a partir da consulta direta ao texto constitucional disponível no site do Planalto.

As unidades temáticas selecionadas para a análise foram definidas a partir dos dispositivos legais que influenciaram diretamente na evolução da educação e dos direitos da pessoa com deficiência. Na Constituição Federal de 1988 estabelecem a base legal do direito universal à educação e o compromisso efetivo da sociedade na promoção de uma escola acessível e democrática.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho  
(Brasil, 1988, art. 205).

Essas medidas influenciam profundamente a vida e os direitos das pessoas com deficiência (PCDs) porque marca o início de uma mudança estrutural na forma como o Estado e a sociedade reconhecem sua cidadania. Antes da Constituição de 1988, as pessoas com deficiência eram, em grande parte, invisibilizadas pelas políticas públicas, vistas sob uma ótica assistencialista ou médica, que as colocava em posição de dependência e exclusão social. O artigo 205 aborda uma mudança radical de perspectiva educacional, promovendo o acesso a todos os cidadãos ao ambiente escolar, superando práticas históricas de exclusão.

No entanto, embora o texto constitucional tenha representado um avanço significativo no reconhecimento do direito à educação para todos, a ausência de mecanismos que promovessem a implementação de recursos focalizados nesse novo

modelo de ensino assegurando a acessibilidade a uma educação de qualidade evidenciou um descompasso entre o ideal legal e a prática educacional, retardando o fracasso na concretização de uma inclusão e equitativa nas escolas brasileiras.

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988, art. 28).

O artigo 208 traz de forma expressa pela primeira vez a necessidade de um atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência que visa garantir-lhes o acesso a todas as etapas e níveis de ensino. Entretanto, a aplicação desse princípio ocorreu sob uma interpretação limitada e marcada por uma visão ainda segregadora da sociedade, que compreendia a deficiência como um fator de exclusão sob a luz do conhecimento do professor eram separados das classes comuns a fim de receberem um atendimento mais “adequado” às diferenças evidenciadas. Dessa forma, embora tenha havido avanços no reconhecimento legal do direito à escolarização, faltaram mecanismos pedagógicos, estruturais e formativos capazes de assegurar essa inclusão.

As indefinições da clientela justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência

(Mantoan, 2015, p. 21).

Mantoan (2015) apresenta uma reflexão que evidencia a desestrutura do sistema educacional brasileiro ao analisar a relação entre os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e a forma como a educação especial foi implementada. Segundo a autora, a oferta desse tipo de ensino, embora fundamentada em um discurso de inclusão, acabou se configurando, na prática, como um mecanismo de manutenção da segregação, uma vez que não rompeu com os modelos tradicionais de exclusão. Como consequência, muitas crianças e jovens com deficiência permaneceram afastados do

ensino regular, sendo direcionados para instituições ou classes separadas, o que, longe de promover a integração, reforçou práticas discriminatórias e preconceitos historicamente enraizados na cultura social e educacional brasileira.

Diante desse cenário os movimentos sociais em prol a uma educacional humanizada que respeitasse as diferenças principalmente de crianças com deficiência passou a dar respaldo para uma nova releitura dos direitos desse grupo. De forma complementar a esses movimentos a educação passou por uma nova revisão de como esses direitos estariam sendo efetivados por influência da Declaração de Salamanca que veio como suporte norteador para

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última instância, o custo-benefício de todo o sistema educacional  
(UNESCO, 1994, p. 6).

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece diretrizes claras sobre a forma como o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ser estruturado, ressaltando a importância não apenas da inclusão, mas também da plena integração desses estudantes no ambiente escolar. O documento enfatiza que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e executadas de maneira a reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, promovendo um processo educativo que assegure a participação equitativa e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Essa nova visão da educação destinada a inclusão de grupos marginalizados e excluídos contribuiu significativamente na formação de novas políticas públicas educacionais brasileiras que diante desse cenário promoveu a transição de um modelo educacional segregado e excludente para um novo direcionamento da realidade escolar brasileira que reconhece a instituição de ensino comum como espaço legítimo para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. O Poder público brasileiro trouxe como complemento para a educação novas diretrizes que dentre elas amparou o ensino especializado de forma mais ampla.

## **4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**

### **Quadro 4 - Dispositivos Legais da LDB sobre Educação Especial**

DOCUMENTO LEGAL	ARTIGOS ANALISADOS	CONTEÚDO PRINCIPAL
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)	Art. 4º	Estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)	Artigos 58 a 60	Tratam da Educação Especial como modalidade de ensino, integrando o sistema educacional em todos os níveis e etapas.

**Fonte:** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou-se como um instrumento normativo fundamental para orientar a organização e o funcionamento das instituições educacionais no Brasil. Sua função vai além de regulamentar o sistema de ensino, ao estabelecer diretrizes para a formação docente, a estrutura curricular e a oferta educacional em todos os níveis e modalidades.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
 III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, art. 4).

Essa nova abordagem buscou romper com modelos excludentes e reforçar a compreensão de que o AEE não deve representar uma forma de segregação, mas sim um mecanismo de apoio efetivo para garantir a inclusão plena dos estudantes com deficiência no ensino regular. Dessa forma, a LDB contribui para o fortalecimento de um modelo educacional pautado na equidade, na acessibilidade e no respeito à diversidade. Ao

ampliar o público atendido, a LDB reconhece a diversidade das necessidades educacionais e reforça o compromisso de integrar todos os estudantes ao ensino regular, assegurando-lhes os recursos e serviços de apoio pedagógico necessários.

Essa nova interpretação do AEE amplia sua função social e pedagógica, transformando-o em um instrumento de inclusão e desenvolvimento, capaz de aproximar das práticas educativas os alunos historicamente marginalizados pelo estigma da “dificuldade de aprendizagem”. Desse modo, a LDB contribui para a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a valorização das diferenças e com a superação das barreiras educacionais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, art. 59).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) assegura o direito de acesso e permanência de todos os estudantes no ambiente escolar, garantindo à clientela da educação especial os suportes necessários ao seu desenvolvimento, como a presença de profissionais de apoio. A presença desses profissionais e a estrutura de suporte garantida pela LDB contribuem de maneira significativa para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, o profissional de apoio atua como mediador entre o aluno, o docente e o ambiente escolar, favorecendo a participação ativa do estudante com deficiência nas dinâmicas de sala de aula e garantindo que ele possa interagir com os colegas e com o conteúdo curricular em condições de equidade.

O amparo legal previsto na LDB também reforça a importância da adequação curricular e da mediação docente, de modo que o professor seja capaz de planejar e implementar estratégias pedagógicas diversificadas, com o uso de recursos e tecnologias assistivas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a política educacional reconhece que a formação continuada dos professores é essencial para o êxito



da inclusão, pois amplia a compreensão sobre as diferentes formas de aprender e promove práticas mais democráticas, colaborativas e humanizadas.

Assim, a LDB contribui para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade, que valoriza a diversidade e busca integrar todos os alunos em um mesmo processo educativo, sem fragmentar ou separar momentos de aprendizagem, mas promovendo um ensino coletivo e participativo.

Dentro dessa nova perspectiva do ensino inclusivo A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz um novo aspecto normativo e conceitual, ao propor diretrizes que transcendem o campo jurídico e alcançam a prática pedagógica, orientando a construção de ambientes escolares acessíveis, acolhedores e socialmente justos.

#### 4.3 Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)/2015

**Quadro 5** - Dispositivos da LBI sobre o Atendimento Educacional Especializado

DOCUMENTO LEGAL	ARTIGOS ANALISADOS	CONTEÚDO PRINCIPAL
LBI/2015	Art. 28, §1º	Define que o AEE deve complementar ou suplementar o ensino regular, nunca substituir.
LBI/2015	Art. 28 III	Exige que o PPP institucionalize o AEE, serviços de apoio e adaptações razoáveis.
LBI/2015	Art. 28 II	Prevê formação dos professores e disponibilização de recursos de acessibilidade

**Fonte:** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

Para além do que já foi analisado, a LBI amplia os objetivos da educação inclusiva ao ir além da garantia de recursos e da formação docente, enfatizando a necessidade de conscientização e engajamento da gestão escolar na efetivação de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;  
(Brasil, 2015, art. 28).

Por meio desse novo direcionamento da educação inclusiva, as instituições devem estabelecer instrumentos internos capazes de promover a permanência do estudante, assegurando que as práticas pedagógicas adotadas pelo professor favoreçam um aprendizado participativo. A gestão escolar, em articulação com o docente e com os demais membros do corpo pedagógico, deve organizar um ambiente que garanta acessibilidade em todas as dimensões, reduzindo as barreiras que possam dificultar a continuidade e a participação efetiva do aluno no processo educativo. Esse dispositivo estabelece diretrizes sobre o acesso, a permanência de forma a contribuir para transformar a visão excludente historicamente presente nas escolas, abrindo caminho para uma educação mais democrática, acessível e humanizada.

Art. 28º. III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia  
(Brasil, 2015, art. 28).

Nesse contexto, a legislação propõe que as escolas desenvolvam regimentos internos e projetos político-pedagógicos (PPP) construídos de forma democrática, contemplando a participação coletiva da comunidade escolar e o reconhecimento das diferenças individuais como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a LBI reforça que a inclusão não se limita à adaptação de espaços ou à oferta de atendimento especializado, mas envolve uma transformação institucional e cultural, na qual a escola se torna corresponsável pela promoção de uma educação equitativa, participativa e comprometida com os direitos de todos os sujeitos.

Verificou-se que as políticas públicas educacionais não apenas garantem direitos, mas também orientam o fazer pedagógico, fornecendo bases teóricas e práticas que possibilitam ao professor desenvolver estratégias inclusivas efetivas. Nesse sentido, a LBI estabelece que é de responsabilidade do poder público a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, art. 28, X) promovendo para que o educador compreenda seu papel como agente

de transformação social, capaz de romper com as barreiras limitantes e estruturais que ainda persistem no ambiente escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, é possível afirmar que o conhecimento docente sobre as leis e políticas públicas inclusivas é um elemento determinante para a construção de práticas pedagógicas pautadas na equidade, na justiça social e na valorização da diversidade humana. A pesquisa evidenciou que os instrumentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a LBI nº 13.146/2015 representam marcos fundamentais na consolidação de um sistema educacional que reconhece a inclusão como princípio estruturante do direito à educação.

Esse conhecimento jurídico e político permite que o educador desenvolva práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, rompendo com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização e na exclusão. Além disso, o domínio das normativas inclusivas contribui para que o docente planeje estratégias de ensino mais flexíveis, utilize recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados e promova relações de respeito e colaboração entre os alunos.

Assim, o professor deixa de ser apenas executor de regras instrucionais e torna-se sujeito ativo na consolidação de uma educação inclusiva, capaz de garantir igualdade de oportunidades e de fomentar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em conformidade com os princípios de justiça social e cidadania previstos na legislação brasileira.

Entende-se que de nada adianta serem feitas reclamações sobre a “ineficácia” das leis se ao menos há a disposição por parte da sociedade para conhecê-las, compreendê-las e utilizá-las quando necessário. Para que as leis sejam executadas é necessário que os cidadãos a acessem e para que isso ocorra é necessário conhecê-las. A distância entre a teoria e a prática passa por toda a sociedade, reclamar sem agir em nada colabora com as demandas a serem resolvidas. Então que cada pessoa tente ao menos fazer a sua parte assumindo as responsabilidades que lhe cabem e nesse caso também enquanto educadores.

Conclui-se, portanto, que o conhecimento docente sobre as leis e políticas públicas inclusivas não apenas favorece, mas sobretudo viabiliza o exercício de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, capaz de promover a participação, o desenvolvimento e a emancipação de todos os sujeitos no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- A VIDAS DOS DEFICIENTES, NA IDADE MÉDIA. Disponível em:  
<<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/6143007#user--ftn3>>.  
Acesso em: 22 ago. 2025.
- BLOCKED. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/hefesto-deus-do-fogo/>>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 19 nov. 2025.
- BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- CAPACITISMO: O QUE É, TIPOS, EXEMPLOS, LEGISLAÇÃO. Disponível em:  
<<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/capacitismo.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- CORRÊA, Maria Angela Monteiro. Educação especial v.1 / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.; 19 x 26,5 cm.  
**EDUCAÇÃO É A BASE**. [s.l: s.n.]. Disponível em:  
<[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/03/bncc\\_aprovado\\_em\\_15\\_12\\_17.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/03/bncc_aprovado_em_15_12_17.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. [s.l: s.n.]. Disponível em:  
<<https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>.
- GOOGLE BOOKS. Disponível em:  
<[https://www.google.com.br/books/edition/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_docente\\_e\\_profissional/Xz6AEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT7&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_profissional/Xz6AEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT7&printsec=frontcover)>.  
Acesso em: 19 out. 2025.

IBGE. **Censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>>.

INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS (1889-1930). Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>>.

MONTEIRO CORRÊA, Maria Angela. **Educação especial**: textos da disciplina. Aula 3: [Subtítulo da aula]. CECierj – Centro de Educação Continuada? (ou o nome exato da instituição conforme o PDF). 2010. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/a1af164aed3aff470abbd469102d4a12.pdf>. Acesso em: [dd mês AAAA].

NATIELY, L.; BEZERRA, V.; FARIAS, K. **UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**. [s.l: s.n.]. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA11\\_ID\\_14082020134026.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_14082020134026.pdf)>.

OLIVEIRA SILVA, Cleidiane de. **A evolução da educação especial no Brasil**: pontos e passos. Rio de Janeiro: [III Congresso Nacional de Educação], [ano]. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/A-Evolucao-da-Educacao-Especial-no-Brasil-Pontos-e-Passos.pdf>. Acesso em: 09.09.2025

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 3–10, 1 abr. 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020.

VENDRAMIN, C. Carla **VENDRAMIN REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS: O CAPACITISMO REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS: O CAPACITISMO**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/download/4389/4389-Texto%20do%20artigo-12010-1-10-20191214.pdf>>.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. **"Capacitismo"; *Brasil Escola***. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/capacitismo.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2025.

Capellini, V. L. M. F.; Rodrigues, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355–364, set./dez. 2009.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (orgs.). *Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Volume 2*. Bauru. 2010.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2019

TERESA, M.; MANTOAN, E. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** [s.l: s.n.]. Disponível em:  
<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?utm_source=chatgpt.com)>.