

## **DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRICO, AVANÇOS E DESAFIOS**

**HUMAN RIGHTS, EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES: HISTORY, ADVANCES AND CHALLENGES**

**DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: HISTORIA, AVANCES Y DESAFÍOS**

**Matheus Felipe Silva<sup>1</sup>, Paulo Cesar Santos Silva<sup>2</sup>, Thelma Maria de Moura Bergamo<sup>3</sup>, Laís Alice Oliveira Santos<sup>4</sup>, Marcus Vinicius Costa da Conceição<sup>5</sup>, Sangelita Miranda Franco Mariano<sup>6</sup>, Alexandre Carvalho Silva<sup>7</sup>**

**DOI:** 10.54899/dcs.v22i81.3098

**Recibido:** 20/07/2025 | **Aceptado:** 24/07/2025 | **Publicación en línea:** 01/08/2025.

### **RESUMO**

O presente artigo trata da temática do acesso de pessoas com deficiência (PCDs) à educação formal. Este estudo tem como objetivo traçar um histórico do acesso de PCDs à educação formal no Brasil, considerando o acesso à educação enquanto um direito humano básico que, apesar de reconhecido legalmente, passa por desafios em sua plena implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base bibliográfica e documental. O trabalho inicia-se com reflexões acerca da definição dos direitos humanos para a consideração do direito à educação enquanto um direito fundamental e básico para a plena participação dos indivíduos na sociedade. Na sequência, é apresentado um histórico sobre as diferentes concepções sobre a deficiência e o lugar dos deficientes na sociedade, considerando os modelos médico e social da deficiência. Por fim, o artigo aborda o histórico do processo e das legislações brasileiras para a inclusão de PCDs na educação, bem como as dificuldades para a plena inclusão desses indivíduos para a consagração de uma sociedade sem preconceitos e igualitária em oportunidades.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional. Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. Diversidade.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: matheus.silva@ifgoiano.edu.br

<sup>2</sup> Especialista em Educação em Direitos Humanos, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, Minas Gerais, Brasil. E-mail: milhoserro@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal Goiano (IFGO) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: thelma.moura@ifgoiano.edu.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal Goiano (IFGO) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: laís.santos@ifgoiano.edu.br

<sup>5</sup> Doutor em Sociologia, Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal Goiano (IFGO) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br

<sup>6</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal Goiano (IFGO) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

<sup>7</sup> Doutor em Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal Goiano (IFGO) – campus Morrinhos, Goiás, Brasil. E-mail: alexandre.silva@ifgoiano.edu.br

## ABSTRACT

This article addresses the topic of access to formal education for persons with disabilities (PWDs). The aim of this study is to outline the history of PWDs' access to formal education in Brazil, considering education as a basic human right which, although legally recognized, still faces challenges in its full implementation. This is a qualitative research based on bibliographic and documentary analysis. The paper begins with reflections on the definition of human rights, highlighting the right to education as a fundamental basis for full participation in society. It then presents a historical overview of different conceptions of disability and the social position of persons with disabilities, considering both medical and social models of disability. Finally, it discusses the historical development and Brazilian legislation on the inclusion of PWDs in education, as well as the challenges to achieving full inclusion and fostering a society free of prejudice and with equal opportunities.

**Keywords:** Educational Inclusion. Persons with Disabilities. Inclusive Education. Diversity.

## RESUMEN

El presente artículo aborda el tema del acceso de las personas con discapacidad (PcD) a la educación formal. El objetivo de este estudio es trazar un recorrido histórico sobre el acceso de las PcD a la educación formal en Brasil, considerando la educación como un derecho humano básico que, aunque reconocido legalmente, enfrenta desafíos para su implementación plena. Se trata de una investigación cualitativa basada en revisión bibliográfica y documental. El trabajo comienza con reflexiones sobre la definición de los derechos humanos, considerando el derecho a la educación como un derecho fundamental y básico para la participación plena en la sociedad. A continuación, se presenta un recorrido histórico de las diferentes concepciones sobre la discapacidad y el lugar de las personas con discapacidad en la sociedad, considerando los modelos médico y social de la discapacidad. Finalmente, el artículo aborda el proceso histórico y las legislaciones brasileñas para la inclusión de PcD en la educación, así como las dificultades para lograr una inclusión plena de estos individuos y la construcción de una sociedad sin prejuicios e igualitaria en oportunidades.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa. Personas con Discapacidad. Educación Inclusiva. Diversidad.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de relevância consolidada no cenário educacional contemporâneo, estando diretamente atrelado à promoção dos direitos humanos e à garantia de uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos. O pleno acesso à educação para

peças com deficiência (PCDs) está assegurado por legislações e políticas públicas que buscam promover a inclusão social e o respeito aos direitos fundamentais desses indivíduos. Contudo, a implementação dessas medidas enfrenta desafios significativos, como a adaptação do ambiente escolar e a capacitação dos profissionais, refletindo a necessidade de um enfoque amplo que incorpore os direitos humanos como princípio orientador.

A história da inclusão das PCDs passou por quatro fases fundamentais. A primeira, da exclusão, foi aquela anterior ao século XIX, quando a deficiência era encarada enquanto fator inibidor para o acesso à educação e atividades sociais em geral, marginalizando totalmente as PCDs (Blanco, 2003). Já no final do século XVIII, instituições especializadas para receber as PCDs enquanto internos se multiplicaram, dando início à fase da segregação que, ao mesmo tempo, fez emergir uma pedagogia especializada sobre a deficiência (Amaral, 1994). No século XX, iniciou-se a fase da integração, que influenciou na criação de salas de educação especial nas instituições regulares de ensino separadas das demais turmas (Blanco, 2003). Foi a partir dos anos 90 que ganhou força a fase da inclusão, visando a participação plena e conjunta de todos os estudantes, sem discriminação, nos mesmos espaços educacionais para o respeito e o atendimento às diferentes necessidades de cada aluno (Minetto *et al.*, 2010).

Este estudo tem como objetivo traçar um histórico do acesso de PCDs à educação formal no Brasil, considerando o acesso à educação enquanto um direito humano básico que, apesar de reconhecido legalmente, passa por desafios em sua plena implementação. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação inclusiva busca garantir o acesso igualitário à educação, independentemente das limitações físicas ou intelectuais dos indivíduos (Brasil, 2015). Contudo, essa inclusão é frequentemente prejudicada por barreiras físicas, pedagógicas e sociais que comprometem o pleno desenvolvimento acadêmico e a garantia de direitos fundamentais dessas pessoas.

No Brasil, o debate sobre a educação inclusiva e a garantia dos direitos das PCDs ganhou maior proeminência nas políticas públicas do final do século XX, quando se reconheceu a importância de uma educação que respeitasse as diferenças e promovesse a equidade de oportunidades. Contudo, persistem dificuldades, principalmente no que tange à infraestrutura escolar e à formação de professores capacitados para utilizar para lidar efetivamente com a inclusão de PCDs. Este trabalho aborda o desenvolvimento do reconhecimento e da inclusão de PCDs enquanto premissa básica de uma agenda de Direitos Humanos, enfatizando este processo no âmbito educacional quanto a avanços e dificuldades.

O presente estudo tem natureza qualitativa com metodologia baseada na revisão bibliográfica e documental. Foram consultados artigos, livros e legislações que abordam a temática. A pesquisa bibliográfica, segundo Andrade (2010) é aquela cujo campo de coleta e análise de dados se dá a partir de materiais secundários, ou seja, a partir de trabalhos de outros autores. Esse tipo de pesquisa tem importância quando uma pesquisa visa a aproximação com o campo temático no qual se insere a investigação empreendida, estabelecendo uma interlocução mais geral com trabalhos publicados no mesmo campo (Prodanov; Freitas, 2013).

Dessa forma, com relação à sua estrutura, o artigo se inicia com um debate acerca do que são os direitos humanos para então compreender historicamente as concepções sociais sobre pessoas com deficiência até que passassem a ser consideradas pessoas de direitos. Posteriormente, o artigo aborda o percurso histórico da inclusão escolar de PCDs com especial enfoque ao contexto brasileiro. Por fim, são debatidas algumas potencialidades e dificuldades no processo de inclusão escolar de PCDs.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Antes de adentrar nos debates específicos que serão desenvolvidos nas subseções seguintes, é necessário destacar a importância central que os direitos humanos, a educação e a inclusão escolar de pessoas com deficiência têm no contexto deste trabalho. Esta seção tem como objetivo fornecer um panorama sobre os temas fundamentais para a compreensão da temática escolhida. A partir de uma compreensão acerca do que sejam os direitos humanos e sua constituição, será possível contextualizar a importância da educação inclusiva como um direito fundamental, destacando as conquistas obtidas ao longo dos anos pelas pessoas com deficiência. A inter-relação entre esses tópicos é essencial para uma discussão mais profunda sobre os desafios e avanços no campo da inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais justas e equitativas.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Os direitos humanos são compostos por princípios e normas com o objetivo de garantir a dignidade e a igualdade de todas as pessoas, independentemente de características como raça, sexo, nacionalidade ou religião. De acordo com Pinheiro (2008), o desenvolvimento dos direitos

humanos reflete uma trajetória marcada por conquistas significativas ao longo da história. Os debates sobre direitos começaram remontam desde a Antiguidade, sendo encontrados em documentos como o Código de Hamurabi e a Carta de Ciro. Apesar de tais textos já apresentarem algumas ideias sobre garantias de direitos, esses documentos não contemplavam a universalidade, pois eram restritos a determinados grupos culturais, étnicos ou religiosos (Ramos, 2014).

Nos séculos XVII e XVIII, durante o Iluminismo, houve abrangência crescente dos direitos rumo a interpretações de inalienação e universalidade, o que culminou com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 na França. Pinheiro (2008) enfatiza que essa declaração representou um avanço ao proclamar a liberdade e a igualdade de todos os homens. Todavia, essa noção ainda estava limitada ao contexto nacional francês e não alcançava a universalidade plena, especialmente se consideramos que, mesmo com a Declaração, a França ainda possuía colônias e empregava o trabalho escravo (este abolido pelos franceses, pela primeira vez, em 1794).

A universalização dos direitos humanos ocorreu apenas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948. Pinheiro (2008) ressalta que esse documento estabeleceu um padrão global, afirmando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Esse marco foi fundamental para o reconhecimento dos direitos humanos de maneira abrangente, eliminando as limitações culturais, étnicas e religiosas dos textos anteriores.

É principalmente a partir da segunda metade do século XX que o paradigma dos Direitos Humanos se consolida reunindo referenciais jurídicos, teóricos e empírico-metodológicos. Desde então, ampliou-se o escopo de direitos e hoje trabalhamos com uma abordagem que reúne não somente os direitos civis e políticos, mas também os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. O princípio máximo desse paradigma é a universalidade da dignidade humana, sendo considerada a singularidade de cada indivíduo e seu segmento sociocultural (Oliveira, 2017, p. 50).

Desde então, tratados internacionais, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, ajudaram a detalhar e a expandir os direitos humanos. Pinheiro (2008) observa que, mesmo com o progresso, questões como discriminação e pobreza ainda representam desafios contemporâneos. No entanto, Zavascki (1998) argumenta que o reconhecimento desses direitos

universais e a criação de mecanismos internacionais de proteção são passos cruciais na busca pela justiça.

Segundo Ramos (2014), o princípio básico dos Direitos Humanos é o de que todos os seres humanos possuem direitos que não podem ser alienados ou relativizados, pressupondo uma agenda inclusiva da dignidade universal e igual de todos os seres humanos. Isso só é possível a partir do reconhecimento do indivíduo enquanto portador de direitos, mas do reconhecimento do outro e da sociedade quanto aos princípios de universalidade, essencialidade e reciprocidade na constituição e garantia de uma sociedade pautada na agenda dos Direitos Humanos.

É importante ressaltar que o princípio da universalidade não significa ignorar as diferenças e diversidades entre os indivíduos e tampouco pressupõe uma homogeneização cultural ou uma secundarização das diferentes condições de vida entre os indivíduos (Oliveira, 2017). Pelo contrário, considera-se que há na sociedade grupos privilegiados em detrimento de outros, limitando o reconhecimento universal da dignidade de todos. Além disso, há ainda aqueles que são marginalizados justamente porque sua identidade ou condição ainda não é plenamente reconhecida. É necessário então a construção de políticas públicas que operacionalizem os Direitos Humanos para o atendimento específico a minorias (Oliveira, 2017).

## **CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA ENTRE SUPERSTIÇÕES E O MODELO MÉDICO**

Os registros históricos e as anotações sobre pessoas com deficiência evidenciam que, em diversas épocas e culturas, tudo o que se afastava do padrão social estabelecido gerava reações como horror, medo e, em alguns casos, admiração ou curiosidade. Conforme Pintor (2017), aqueles cujos comportamentos eram considerados mentalmente atípicos eram frequentemente vistos como insanos, perigosos ou doentes mentais, sendo, por isso, excluídos da convivência com os considerados “normais”. Desde as sociedades primitivas, há indícios de que pessoas com amputações ou lesões, muitas vezes causadas por lutas pela sobrevivência, eram aceitas em suas comunidades, embora isso coexistisse com práticas extremas de exclusão, como o abandono ou extermínio de pessoas com deficiência (Pintor, 2017).

Em algumas culturas indígenas, como os ajore do Paraguai e os dene do Canadá, existiam práticas de infanticídio de crianças nascidas com defeitos físicos, motivadas pela crença de que tais deformidades resultavam de maldições ou bruxarias. Essas crianças eram frequentemente

mortas de forma cruel, através de métodos como asfixia ou afogamento. Na sociedade clássica de Esparta, crianças que nasciam com deficiências eram consideradas sub-humanas e incapazes, sendo sumariamente eliminadas ou abandonadas (Pessotti, 1984).

Já na Idade Média, apesar de algumas mudanças no tratamento das pessoas com deficiência, a exclusão ainda prevalecia. Segundo Pintor (2017), a Igreja condenava o infanticídio, atribuindo causas sobrenaturais às deficiências, e muitas vezes tratava essas pessoas como possuídas pelo demônio, submetendo-as a exorcismos. Ao mesmo tempo, havia práticas assistenciais, com monges que ofereciam cuidados, embora sob uma perspectiva predominantemente caritativa e excludente.

A chegada do Renascimento e posteriormente do Iluminismo trouxe transformações significativas na percepção da deficiência. Segundo Bianchetti (1995), a deficiência passou a ser interpretada como uma disfunção física ou mental que demandava cuidados médicos, ao invés de ser vista como um castigo divino. Nesse período, começaram a surgir asilos e hospitais administrados pelo Estado, representando um movimento de institucionalização do cuidado com as pessoas com deficiência (Pintor, 2017). Contudo, Amaral (*et al.*, 2014) argumenta que, embora o enfoque tenha mudado para uma perspectiva médica, essas pessoas continuaram a ser marginalizadas, muitas vezes confinadas em instituições distantes da sociedade, justificando-se tal exclusão pela necessidade de proteger as “pessoas normais”.

No período da Revolução Industrial, o desenvolvimento das ciências médicas e a criação de instituições especializadas no tratamento de pessoas com deficiência contribuíram para a medicalização da questão. De acordo com Pintor (2017), embora as ideias iluministas promovendo igualdade e dignidade tivessem ganhado força, as pessoas com deficiência ainda eram tratadas de maneira diferenciada, sendo frequentemente associadas à incapacidade de contribuir economicamente para a sociedade.

Essas concepções formaram a base do paradigma do modelo médico da deficiência, que a caracterizava enquanto lesão no corpo que significaria uma desvantagem social do indivíduo (França, 2013). Dessa forma, as intervenções sobre o corpo que pudessem promover uma diminuição dessas desvantagens seriam desejáveis na medida em que diminuiriam o desajuste do indivíduo com relação aos demais (França, 2013). A defesa desse modelo médico pressupunha uma visão objetiva e neutra sobre os indivíduos que estaria preocupada em sanar problemas orgânicos individuais que limitavam a plenitude da vida social (França, 2013).

O modelo médico da deficiência não reconhecia a universalidade da dignidade humana ao apontar a necessidade de ajustar os desajustados. Ao reconhecer a diferença das pessoas com deficiência, o modelo justamente tinha como parâmetro uma homogeneização dos indivíduos e o apagamento ou diminuição das diferenças sem considerar os acessos desiguais aos direitos fundamentais em razão de processos de marginalização e exclusão.

## **A EMERGÊNCIA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E UM BREVE CONTEXTO BRASILEIRO**

O impacto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi significativo no modo como as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas, sendo o retorno de combatentes com deficiências físicas um fator marcante. A necessidade de reintegrar esses indivíduos ao mercado de trabalho e à sociedade resultou em um movimento de reconstrução, particularmente na Europa, que buscava promover a inclusão dessas pessoas em todos os âmbitos da vida social e econômica (Silveira *et al.*, 2007). Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento essencial que, mesmo sem força jurídica, estabeleceu princípios fundamentais para o reconhecimento e proteção dos direitos humanos, incluindo aqueles das pessoas com deficiência. Esse marco influenciou diretamente o desenvolvimento de políticas inclusivas globalmente, trazendo um novo paradigma de justiça e igualdade (Pintor, 2017).

Na década de 1970, houve progressos importantes para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Amaral (*et al.*, 2014) destaca que, em 1971, a Organização das Nações Unidas promulgou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental, documento pioneiro no reconhecimento dos direitos desse grupo, estabelecendo direitos fundamentais como o acesso a cuidados médicos e proteção contra abusos. Em seguida, a Assembleia Geral da ONU, em 1975, reafirmou esses direitos ao promulgar a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa declaração reafirmou o compromisso internacional com a justiça social e a igualdade de oportunidades, além de propor mecanismos para garantir a inclusão dessas pessoas na sociedade (Costa, 2008).

Em 1966, o sociólogo britânico Paul Hunt foi um pioneiro na compreensão social da deficiência e na busca em uma articulação política de PCDs (França, 2013). Surgiu o modelo social da deficiência, que, em contraposição ao modelo médico, compreendia que são as

interações sociais que levam a processos de exclusão e opressão das pessoas com deficiência, sendo então necessário os obstáculos impostos pela sociedade ao pleno reconhecimento e integração de PCDs à sociedade (França, 2013).

Os avanços nas convenções internacionais e na compreensão social sobre a deficiência permitiram que as legislações nacionais pudessem ser permeadas pela preocupação da busca da integração das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento da dignidade humana dessas pessoas, ao mesmo tempo que legislações e políticas públicas pudessem atender à especificidade e heterogeneidade que compõem o público de PCDs.

No Brasil, esses documentos internacionais influenciaram diretamente na Constituição Brasileira de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Esse documento incorporou os princípios de dignidade, igualdade e não discriminação, que eram diretrizes centrais da DUDH de 1948 (Amaral *et al.*, 2014). Essa Constituição marcou o início de uma nova era de garantias, especialmente após o período de ditadura militar, quando os direitos humanos foram amplamente violados no país (Costa, 2008).

No campo da educação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, promulgado em 2006, representou um passo importante para a inclusão das pessoas com deficiência na educação básica. O plano, alinhado com diretrizes internacionais, propôs a criação de uma cultura de direitos humanos e a promoção de uma escola inclusiva e respeitosa com a diversidade (Brasil, 2006). Pintor (2017) destaca que esse documento orienta a educação inclusiva, visando a equidade para todos e promovendo uma pedagogia participativa, além da formação continuada dos profissionais da educação.

Entretanto, como afirma Nascimento (*et al.*, 2025), a implementação efetiva de políticas voltadas à inclusão encontra obstáculos, como a fragmentação da formação dos professores e a escassez de recursos. Além disso, a própria conscientização sobre os direitos humanos ainda é limitada. Para superar esses desafios, é necessário que haja uma maior alocação de recursos e a criação de eventos que envolvam a comunidade escolar na prática dos direitos humanos, promovendo uma verdadeira inclusão (Santos; Batista, 2015).

No quadro mais geral brasileiro, há desafios para a plena inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou, com dados de 2022, disparidades claras, como a taxa de analfabetismo, que é maior entre as pessoas com deficiência, e uma menor inserção dessas pessoas no mercado de trabalho (Brasil, 2023). Além disso, o rendimento escolar médio das pessoas com deficiência é menor do que o daquelas

sem deficiência, sendo patente a necessidade de políticas mais eficazes para promover a igualdade de oportunidades (Amaral *et al.*, 2014).

## **TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PCDS NO BRASIL**

A educação formal no Brasil teve seu início relacionado com a chegada dos jesuítas durante o período colonial. Segundo Saviani (2009), os jesuítas foram responsáveis por estruturar o primeiro sistema educacional no país. Os jesuítas tinham como objetivo principal o combate de heresias e a evangelização dos povos indígenas de acordo com os princípios da religião Católica. A oferta educacional nesse contexto seguia uma pedagogia autoritária, inspirada na tradição escolástica, e era um privilégio, uma vez que apenas era ofertada à pequena elite ligada à colonização.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, Marquês de Pombal assumiu a responsabilidade pela educação no Brasil e promoveu reformas significativas. O sistema educacional foi então dividido em Estudos Menores e Estudos Maiores, além das Escolas de Primeiras Letras. Esses Estudos Menores correspondiam ao ensino primário e secundário, enquanto os Estudos Maiores seriam equivalentes ao nível superior. No entanto, Saviani (2009) observa que essas reformas mantiveram as classes mais favorecidas com melhores oportunidades de educação, enquanto os menos favorecidos tinham acesso limitado a uma formação básica.

Ainda segundo Saviani (2009), durante o período joanino, houve a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, como Economia, Matemática Superior e Química. Essa fase foi marcada pelo rompimento com a tradição jesuítica, que priorizava a retórica, em favor do desenvolvimento do conhecimento científico, necessário para atender às exigências do mercado europeu e suprir a carência de quadros técnicos. No entanto, a educação primária continuava restrita a ensinar a leitura e a escrita, enquanto o ensino secundário mantinha a estrutura das Aulas Régias.

A educação das pessoas com deficiência, durante o Brasil colonial, foi marcada por exclusão. Oliveira (2011) indica crianças nascidas com deficiências eram rejeitadas, enquanto os escravos que adquiriam deficiências devido a maus-tratos eram abandonados, sobrevivendo à base de esmolas. Os colonos que desenvolviam limitações físicas, também sofriam as

consequências da falta de cuidados. Assim, as pessoas com deficiência eram excluídas porque não se enquadravam nos padrões da sociedade da época.

No Período Imperial, o Método Lancaster, ou ensino mútuo, foi implementado para suprir a escassez de professores. Nesse método, um aluno ensinado por um inspetor transmitia o conhecimento a um grupo de dez alunos. Saviani (2009) afirma que a primeira Constituição Brasileira previa um sistema de educação nacional que ofereceria instrução primária gratuita, mas o ensino não foi ofertado para todos, devido à falta de recursos e de professores qualificados. As classes mais ricas, por sua vez, mantinham seus privilégios no acesso privado à educação.

No final do século XIX, a educação especial começou a se institucionalizar no Brasil, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos Mudos (1857). Segundo Januzzi (2004), esses institutos, mantidos pelo Império, ofereciam ensino primário e secundário, além de instrução em música e trabalhos manuais. Em 1887, no Rio de Janeiro, a Escola México passou a ofertar o atendimento a pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Mazzotta, 2011). Apesar dos avanços, a educação de pessoas com deficiência ainda era segregada, e a atenção voltava-se principalmente às deficiências visuais e auditivas.

Durante a Primeira República (1889-1930), as ideias liberais e positivistas influenciaram a organização educacional, conforme destaca Saviani (2009). A Constituição de 1891 transferiu a responsabilidade pela educação aos estados, que deveriam ofertar ensino de ciências, artes e técnicas. As desigualdades regionais resultaram em uma disparidade no acesso à educação, favorecendo as regiões mais ricas, como o Sudeste. Benjamin Constant, educador e positivista, propôs uma reforma educacional que priorizava as ciências e estabelecia o ensino primário gratuito e estruturado em séries (Saviani, 2009).

Essa reforma organizou a educação em Escola Primária e Secundária, e ao final do ensino secundário, os alunos eram submetidos ao Exame de Madureza, uma prova que avaliava se tinham adquirido os conhecimentos necessários para concluir o curso. Além disso, o ensino superior foi ampliado, com foco em áreas artísticas e técnicas, conforme exigências do período (Saviani, 2009).

As mudanças educacionais implementadas no Brasil, durante o período citado, não conseguiram resolver o problema do analfabetismo, que ainda afetava 75% da população à época. Saviani (2009) afirma que, apesar desse cenário, houve progressos no ensino voltado para as pessoas com deficiência, influenciados pelo movimento escolanovista, que defendia a educação como instrumento para redução das desigualdades e fomentava a pesquisa científica.

Entre os destaques desse período, está a contribuição da psicóloga russa Helena Antipoff, que desempenhou um papel fundamental na organização da educação primária no Brasil, com ênfase na criação de turmas homogêneas. Antipoff foi responsável por diversas iniciativas importantes, como a criação do Laboratório de Psicologia Aplicada em 1929 e da Sociedade Pestalozzi em 1932, além de propor a substituição do termo “retardado” por “excepcional” para classificar crianças com dificuldades de aprendizagem (Ziliotto; Gisi, 2018).

No Instituto Pestalozzi, criado em 1935, o método de homogeneização de classes desenvolvido por Antipoff consistia na aplicação de testes de inteligência para avaliação das crianças, contribuindo para a formação de três classes especiais. As professoras dessas classes eram formadas pela Escola de Aperfeiçoamento e, após um estágio de seis meses, especializavam-se na educação de deficientes (Ziliotto; Gisi, 2018). Essas classes especiais trouxeram uma inovação para a época, ao propor metodologias diferenciadas que reconheciam as diferenças individuais e promoviam a educabilidade de crianças anteriormente consideradas irrecuperáveis.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, a educação passou a focar na formação de mão de obra para a modernização dos setores econômicos do país. Saviani (2009) destaca que, nesse período, foram promulgadas a Lei Orgânica do Ensino (1942) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que incluíam cursos de especialização em educação especial nos Institutos de Educação. Em 1945, na escola Pestalozzi, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas e, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Mazzotta, 2011). Nesse período, o Estado começou a delegar o atendimento às pessoas com deficiência para as instituições especializadas.

Conforme Mendes (2010), o fortalecimento das instituições filantrópicas nesse período foi motivado pela omissão do Estado, que forçou uma mobilização comunitária para preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar público. Essas instituições, além de serem financiadas com recursos da assistência social, tornaram-se parceiras do governo, exonerando o Estado de parte de sua responsabilidade pela educação especial. Em 1958, o Ministério da Educação iniciou a assistência técnica e financeira para secretarias de educação e instituições especializadas, criando a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), com o objetivo de promover a educação e a assistência a pessoas com deficiência em todo o território nacional (Mendes, 2010).

Com o crescimento das campanhas voltadas à educação especial, houve pressão para incluir as pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961. Nos artigos 88 e 89 da referida lei, a educação de excepcionais foi formalmente inserida no sistema educacional brasileiro, com o intuito de integrá-los na comunidade. Além disso, foi previsto o apoio do governo a iniciativas privadas que oferecessem educação para excepcionais, por meio de bolsas de estudo e subvenções (Mazzotta, 2011).

Para Mazzotta (2011), a promulgação da LDBEN foi um marco para superar as limitações das iniciativas locais e isoladas do poder público em relação à educação especial. Após a promulgação da lei, o Estado investiu significativamente em recursos destinados à educação especial em instituições privadas e filantrópicas, resultando em um aumento do número dessas instituições. No entanto, sem um documento orientador para padronizar as práticas educacionais em todo o país, houve uma heterogeneidade de abordagens e práticas que variaram de acordo com a instituição (Mazzotta, 2011).

Após início da Ditadura Civil-Militar no Brasil deflagrou um cenário de crescente privatização do ensino, havendo a promulgação da Lei de Ensino de 1º e 2º graus, a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta lei alterou a estrutura do ensino, definindo o 1º grau com oito séries anuais e o 2º grau com duração mínima de três anos. No artigo 9º da lei, foi especificado o público-alvo da Educação Especial, que incluía alunos com deficiências físicas ou mentais, aqueles com considerável atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, todos com direito a receber tratamento especial conforme normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação (Januzzi, 2004).

Em 1973, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) através do Decreto nº 72.425, sob o Ministério da Educação. Sua missão era expandir e melhorar o atendimento às pessoas no contexto da educação especial e promover uma educação inclusiva de qualidade para todos. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP), reforçando o reconhecimento e a importância dessa modalidade educacional nas políticas públicas (Rebelo, 2016).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou-se o princípio do direito à educação para todos, sem discriminação, e um discurso de igualdade começou a ser promovido em várias áreas, incluindo a educação de pessoas com deficiência. A Lei nº 7.853 de 1989, por exemplo, tornou obrigatória a matrícula de pessoas com deficiência em escolas públicas e privadas nos casos de PCDs com possibilidade de frequentar o ensino regular (Brasil, 1989).

Houve ainda a inclusão da educação especial e previsão de oferta especializado na educação básica (Brasil, 1989). Além disso, documentos internacionais como as Declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e de Montreal (2001) impulsionaram o compromisso global com a inclusão, exigindo dos países signatários políticas públicas que assegurassem igualdade de oportunidades educacionais (Franco; Schutz, 2019).

O reconhecimento da diferença e da necessidade de políticas específicas foi aprofundado com o compromisso das instituições de ensino em adaptar suas estruturas e fornecer o suporte necessário para que os direitos humanos de todas as crianças e adolescentes sejam respeitados. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 54 e 59, reforçaram a luta contra a discriminação pela garantia de atendimento educacional especializado para PCDs no ensino regular e a participação desse público em atividades culturais, esportivas e de lazer (Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçou o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado gratuito na rede pública de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos diferentes níveis e modalidades educacionais (Brasil, 1996). Também seria da alçada do Estado a oferta de currículos, métodos, recursos didáticos e organização apropriados para atender às necessidades desses alunos, o que seria essencial para o reconhecimento da especificidade do público das PCDs em sua permanência e desenvolvimento educacional (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) reforçou esses avanços ao estabelecer a promoção de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania em condições de igualdade (Brasil, 2015). No entanto, embora esses direitos sejam garantidos por lei, sua implementação plena nas escolas ainda enfrenta desafios. Rezende e Alcantara Ferraz (2023) destacam que preconceitos dentro do ambiente escolar, assim como a falta de preparação de professores para lidar com alunos com deficiência, podem dificultar a inclusão real, prejudicando o relacionamento entre alunos e profissionais da educação.

Santos e Almeida (2017) argumentam que cada educador deve enfrentar esses desafios, buscando inovações que contribuam para a melhoria do sistema educacional e promovam o início de uma escola verdadeiramente inclusiva. A oferta de um sistema educacional inclusivo exige um esforço conjunto do Estado, da família e da comunidade escolar, com o aprimoramento de

métodos pedagógicos que atendam tanto alunos com necessidades educacionais especiais quanto os demais (Santos; Almeida, 2017).

Santos e Batista (2015) ressaltam que a adaptação das estruturas físicas e a capacitação contínua dos profissionais são fundamentais para garantir que as PCDs tenham acesso igualitário a oportunidades e serviços. Além disso, a implementação eficaz dos direitos garantidos em legislações nacionais e internacionais é crucial para assegurar que essas pessoas vivam em igualdade com os demais. A busca da plena inclusão das PCDs, especialmente considerando o âmbito da educação, é uma consideração básica na busca da vigência dos princípios dos direitos humanos na estruturação de uma sociedade democrática, justa e diversa (Santos; Batista, 2015).

Franco e Schutz (2019) argumentam que, embora haja esforços contínuos para ampliar a inclusão, os desafios a essa agenda exigem vigilância constante por parte dos governos, instituições e da sociedade para que os avanços não sejam revertidos. Embora as leis existam, a inclusão real nas escolas ainda enfrenta desafios. Mendes (2010) discute que a falta de infraestrutura e a resistência à mudança são alguns obstáculos persistentes no campo educacional no que se refere à inclusão de PCDs.

A Lei nº 13.146/2015 foi um marco fundamental na busca da garantia do direito à educação básica para PCDs, mas é fundamental que as escolas públicas estejam devidamente prontas para atender a esse público para que não haja diferenciação entre o atendimento especializado recebidos por PCDs provenientes de diferentes camadas sociais. A inclusão, segundo os princípios dos Direitos Humanos, prevê justamente a igual inclusão de todos os PCDs, uma realidade que ainda não se concretizou.

Apesar dos avanços legislativos e inovações, a inclusão de PCDs no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Garantir a implementação efetiva das políticas de inclusão e promover mudanças culturais são passos essenciais para assegurar igualdade de oportunidades para todos os alunos (Brasil, 1989; Franco; Schutz, 2019). A inclusão efetiva depende fundamentalmente de investimentos adequados em infraestrutura e capacitação profissional, conforme apontado por Amaral (*et al*, 2014), o que ainda não é uma realidade plena nas escolas públicas brasileiras.

O acesso à educação enquanto agenda de direitos humanos não se limita ao acesso físico ao ambiente escolar, mas também inclui a adaptação pedagógica e o respeito às necessidades individuais de cada aluno. Conforme os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o ambiente escolar deve ser preparado para acolher a diversidade, garantindo que todos os estudantes possam acessar o currículo de forma significativa. Isso

implica na necessidade de formação contínua dos profissionais de educação, conforme destacado por González (2002), para que possam renovar e inovar em seus fazeres didáticos e pedagógicos na inclusão.

## CONCLUSÃO

O artigo apresentou o panorama da inclusão de PCDs na educação enquanto princípio fundamental do cumprimento de uma agenda de políticas públicas voltadas à consagração dos direitos humanos. Assim como as concepções sobre a deficiência passaram por transformações qualitativas, a democratização ao acesso à educação também passou por um processo de ampliação e inclusão, indo ao encontro das concepções de inclusão das PCDs. Assim como o cenário mundial, o caso brasileiro apresenta avanços, mas há ainda importantes desafios na efetivação dessa inclusão.

O processo histórico de inclusão de PCDs, que passou pelas fases de exclusão, segregação, integração e inclusão, teve o seu desenvolvimento entre os modelos médico e social, que influenciam muito nas abordagens à inclusão educacional. A consagração de uma agenda inclusiva pautada nos direitos humanos é importante para que os avanços da inclusão não retrocedam e que sejam ampliados os esforços do estado e da sociedade no aprofundamento da inclusão para uma sociedade justa, democrática e diversa.

Os avanços legais no país são evidentes, tendo em vista que a Constituição vigente, a Constituição Cidadã de 1988, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) reconheceram a especificidade da inclusão de PCDs na construção de uma sem discriminação e baseada no reconhecimento universal da dignidade humana na diversidade. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006, também representou avanços ao reafirmar a agenda de direitos humanos na educação e reafirmar a ampliação de acesso à educação e a luta contra a discriminação a PCDs.

Os desafios vão além das concepções de segregação e integração que ainda se apresentam nos discursos sobre a inclusão. É necessário que o Estado tenha mecanismos eficazes para garantir recursos e fiscalizar o cumprimento das legislações e programas de inclusão. Além disso, é necessário um esforço de equipar a infraestrutura das escolas e a capacitação de seus recursos humanos para atender às PCDs de maneira satisfatória.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- AMARAL, M. B. *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 5, n. 2, p. 33-48, 2014.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7–19, 1995.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- COSTA, S. M. B. **Dignidade humana e pessoa com deficiência**: aspectos legais e trabalhistas. São Paulo: LTr, 2008.
- FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013.
- FRANCO, A. M. S. L.; Schutz, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. 4, p. 244–255, 2019.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico sobre a educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–109, 2010.

MINETTO, M. F. J. *et al.* **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

NASCIMENTO, F. S. C. *et al.* Inclusão escolar: uma análise das percepções de professores de escolas municipais de Caxias-MA à luz da pedagogia histórico-crítica. **Derecho y Cambio Social**, v. 22, n. 80, 2025.

OLIVEIRA, C. B. Infância e deficiência no Brasil: uma história de ocultação e silenciamento. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, p. 1–18, 2011.

OLIVEIRA, M. C. Direitos Humanos: uma nova cultura para a atuação em contextos de uso abusivo de drogas. In: Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **O uso de substâncias psicoativas no Brasil: módulo 1**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PINHEIRO, P. S. M. N. Os sessenta anos da Declaração Universal: atravessando um mar de contradições. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 5, n. 9, p. 71-84, 2008.

PINTOR, N. A. M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

REBELO, A. S. A educação especial, a sala de recursos e outros serviços especializados no Brasil (1973–1986). **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 125–136, 2016.

REZENDE, I. B.; FERRAZ, D. P. A. Reflexões acerca da relação entre preconceito e inclusão escolar. **Revista Mosaico**, v. 14, n. 3, p. 118-129, 2023.

SANTOS, C. S.; ALMEIDA, Y. S. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1423–1432, 2017.

SANTOS, R. M.; BATISTA, P. C. Inclusão escolar: o ideal que necessitamos e o real que vivemos. **Derecho y Cambio Social**, v. 12, n. 42, p. 1–11, 2015.

SAVIANI, D. **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ZAVASCKI, T. A. Direitos fundamentais de terceira geração. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, n. 15, p. 227-232, 1998.

ZILIOTTO, G. S.; GISI, M. L. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 99–115, 2018.