

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

THE SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: HISTORICAL, SOCIAL, AND EDUCATIONAL ASPECTS

EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIALES Y EDUCATIVOS

Gisele Sepúlveda da Silva<sup>1</sup>, Jarles Lopes de Medeiros<sup>2</sup>

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6234

Recibido: 15/06/2026 | Aceptado: 10/07/2026 | Publicación en línea: 20/07/2026.

### RESUMO

O artigo analisou a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, abordando sua constituição histórica, seus fundamentos conceituais, os principais marcos legais e os desafios contemporâneos para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar. O objetivo consistiu em compreender a evolução da educação especial, discutir a consolidação da educação inclusiva como paradigma educacional e refletir sobre os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino para assegurar o direito à educação de estudantes com deficiência, com destaque para o papel da gestão escolar e do planejamento colaborativo na construção de práticas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação inclusiva, fundamentada na modalidade de pesquisa bibliográfica. O percurso metodológico compreendeu o levantamento, a seleção e a análise crítica da produção científica, da legislação educacional e de documentos normativos nacionais e internacionais relacionados à educação especial e à educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a educação inclusiva representa uma transformação paradigmática ao substituir concepções assistencialistas e segregadoras por uma perspectiva baseada nos direitos humanos, na valorização da diversidade e na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Constatou-se, entretanto, que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, permanecem desafios relacionados à acessibilidade, à formação docente, à flexibilização curricular, à avaliação, à oferta de recursos pedagógicos e à consolidação de práticas de gestão comprometidas com a inclusão. Destaca-se, por fim, que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, gestão democrática, planejamento colaborativo e formação continuada dos profissionais da educação, constituindo condições indispensáveis para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Gestão Escolar. Planejamento Colaborativo. Políticas Educacionais.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Paracuru, Ceará, Brasil. E-mail: gisele.silva.ifce.t5@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8736-1717>

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá, Ceará, Brasil. E-mail: jarles.lopes@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>

## ABSTRACT

This article analyzed special education from the perspective of inclusive education by addressing its historical development, conceptual foundations, principal legal frameworks, and the contemporary challenges involved in implementing inclusive practices in school settings. The study aimed to understand the evolution of special education, discuss the consolidation of inclusive education as an educational paradigm, and reflect on the challenges faced by educational institutions in ensuring the right to education for students with disabilities, with particular emphasis on the role of school leadership and collaborative planning in fostering inclusive practices. This is a qualitative study developed within the framework of a master's dissertation in Inclusive Education, based on bibliographic research. The methodological procedures comprised the identification, selection, and critical analysis of scientific literature, educational legislation, and national and international policy documents related to special and inclusive education. The findings indicate that inclusive education represents a paradigmatic transformation by replacing assistentialist and segregating conceptions with an approach grounded in human rights, the appreciation of diversity, and the removal of barriers to learning and participation. However, despite significant advances in legislation and public policies over recent decades, important challenges remain concerning accessibility, teacher education, curriculum flexibility, assessment practices, the provision of pedagogical resources, and the consolidation of school management practices committed to inclusion. Finally, the study highlights that the effective implementation of inclusive education depends on the articulation of public policies, democratic school management, collaborative planning, and continuing professional development, all of which constitute essential conditions for building genuinely inclusive schools committed to ensuring every student's right to learn.

**Keywords:** Inclusive Education. Special Education. School Management. Collaborative Planning. Educational Policies.

## RESUMEN

El artículo analizó la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, abordando su desarrollo histórico, sus fundamentos conceptuales, los principales marcos legales y los desafíos contemporáneos para la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. El objetivo consistió en comprender la evolución de la educación especial, discutir la consolidación de la educación inclusiva como paradigma educativo y reflexionar sobre los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, destacando el papel de la gestión escolar y de la planificación colaborativa en la construcción de prácticas inclusivas. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada en el marco de una tesis de maestría en Educación Inclusiva y fundamentada en la modalidad de investigación bibliográfica. El recorrido metodológico comprendió el levantamiento, la selección y el análisis crítico de la producción científica, de la legislación educativa y de los documentos normativos nacionales e internacionales relacionados con la educación especial y la educación inclusiva. Los resultados evidencian que la educación inclusiva representa una transformación paradigmática al sustituir concepciones asistencialistas y segregadoras por una perspectiva basada en los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, a pesar de los avances legislativos y de las políticas públicas implementadas en las últimas décadas, persisten desafíos relacionados con la accesibilidad, la formación docente, la flexibilización curricular, la

evaluación, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la consolidación de prácticas de gestión comprometidas con la inclusión. Finalmente, se destaca que la efectiva implementación de la educación inclusiva depende de la articulación entre las políticas públicas, la gestión escolar democrática, la planificación colaborativa y la formación continua de los profesionales de la educación, condiciones indispensables para la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas y comprometidas con garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Educación Especial. Gestión Escolar. Planificación Colaborativa. Políticas Educativas.



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

---

## INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos de transformação das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das concepções contemporâneas sobre o direito à educação. Mais do que assegurar o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns, a inclusão pressupõe a reorganização dos sistemas educacionais para que sejam capazes de reconhecer, acolher e valorizar a diversidade humana como princípio constitutivo da vida em sociedade.

Essa mudança de paradigma desloca o foco da deficiência para a eliminação das barreiras que limitam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, reafirmando a educação como direito universal e condição indispensável para a construção de sociedades mais democráticas e equitativas.

Entretanto, embora o Brasil disponha de um sólido arcabouço legal voltado à garantia da educação inclusiva, persistem desafios que dificultam a efetivação desse direito no cotidiano das instituições escolares. Questões relacionadas à acessibilidade física, à flexibilização curricular, à formação de professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos, às práticas avaliativas e à atuação da gestão escolar revelam que a distância entre os avanços normativos e a realidade educacional ainda constitui um dos principais obstáculos para a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas.

Nesse cenário, a implementação de práticas colaborativas e o fortalecimento da gestão democrática tornam-se elementos essenciais para a construção de ambientes escolares capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação inclusiva. O estudo parte da compreensão de que a consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva exige não apenas o conhecimento de seus fundamentos históricos, filosóficos e legais, mas também a análise crítica dos desafios que permeiam sua implementação nos sistemas educacionais, especialmente no que se refere ao papel desempenhado pela gestão escolar na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

O objetivo deste artigo consiste em analisar a constituição histórica da educação especial na perspectiva inclusiva, seus principais fundamentos conceituais e marcos legais, bem como discutir os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para a efetivação da inclusão escolar, destacando a importância da atuação do gestor e do planejamento colaborativo como estratégias de fortalecimento das práticas inclusivas.

Metodologicamente, a pesquisa é baseada em abordagem qualitativa e orientada na modalidade da pesquisa bibliográfica, que teve como intuito fundamentar a análise e discussão do referencial teórico norteador do estudo.

Ao articular a evolução histórica da educação especial, os avanços das políticas públicas e as demandas contemporâneas da gestão educacional, este estudo busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos para pesquisadores, gestores, professores e demais profissionais da educação comprometidos com a construção de sistemas educacionais mais acessíveis, equitativos e comprometidos com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA**

A história da educação especial está diretamente relacionada às concepções que diferentes sociedades construíram sobre a deficiência, a diferença e o valor da vida humana. Segundo Januzzi (2004), nas civilizações clássicas, especialmente na Grécia e em Roma, as pessoas com deficiência eram frequentemente interpretadas sob perspectivas místicas, religiosas ou supersticiosas, sendo suas condições associadas a castigos divinos ou manifestações sobrenaturais.

Na Grécia Antiga, Esparta desenvolveu um modelo social profundamente excludente. Conforme Mazzotta (1996), crianças com deficiências físicas eram abandonadas ou eliminadas

por não atenderem ao ideal de formação militar da pólis, prática conhecida como exposição infantil (Aranha, 2004). Essa lógica expressava uma concepção utilitarista da vida, que valorizava apenas aqueles considerados aptos aos interesses do Estado.

Em Atenas, embora houvesse maior valorização da filosofia e das artes, as pessoas com deficiência também permaneciam marginalizadas. Segundo Mazzotta (1996), algumas habilidades individuais eram reconhecidas, mas o acesso à educação formal era restrito, mantendo essas pessoas em posições de dependência social (Aranha, 2004).

Aranha (2004) destaca que Platão e Aristóteles influenciaram profundamente a compreensão ocidental sobre deficiência e educação. Platão defendia um sistema educacional meritocrático voltado aos mais aptos, enquanto Aristóteles estabeleceu classificações humanas baseadas nas capacidades individuais, ideias que posteriormente contribuíram para justificar práticas excludentes (Januzzi, 2004).

No Império Romano, desenvolveu-se uma perspectiva relativamente mais pragmática. Segundo Mazzotta (1996), alguns mecanismos de proteção social passaram a contemplar pessoas com deficiência, sobretudo veteranos de guerra. Além disso, indivíduos com determinadas habilidades sensoriais, cognitivas ou artísticas podiam ocupar funções específicas na sociedade (Aranha, 2004).

Na Idade Média, a influência do cristianismo transformou significativamente essas concepções. Conforme Stiker (1999), difundiu-se a ideia da dignidade inerente a todos os seres humanos, ao mesmo tempo em que a deficiência continuou sendo interpretada sob perspectivas morais e religiosas. Em alguns casos, era associada à ação demoníaca ou ao pecado, justificando exclusão e perseguição (Foucault, 1972); em outros, era compreendida como sinal de pureza espiritual, despertando proteção e caridade.

Embora conventos e instituições religiosas oferecessem abrigo e cuidados básicos, o acesso das pessoas com deficiência à educação formal permaneceu bastante restrito durante esse período (Stiker, 1999; Gonçalves, 2012).

O Renascimento representou uma ruptura importante com as interpretações predominantemente religiosas da deficiência. O movimento humanista valorizou a razão, a observação e as capacidades humanas, favorecendo uma compreensão mais científica da deficiência e inaugurando as primeiras experiências sistemáticas de educação voltadas a esse público (Gonçalves, 2012; Stiker, 1999).

Foi durante o Renascimento que surgiram as primeiras iniciativas sistemáticas de

educação para pessoas com deficiência, marco inicial da educação especial como campo de conhecimento. Gonçalves (2012) destaca Pedro Ponce de León (1520–1584), religioso beneditino espanhol, como pioneiro da educação de surdos no Ocidente. Atuando no Mosteiro de Oña, desenvolveu métodos para ensinar crianças surdas da nobreza, demonstrando que a surdez não impedia a aprendizagem nem o desenvolvimento intelectual (Stiker, 1999).

Segundo Stiker (1999), seus métodos combinavam gestos, escrita, leitura labial e, em alguns casos, linguagem oral. Mais do que os resultados alcançados, sua principal contribuição foi demonstrar que pessoas com deficiência eram educáveis mediante estratégias pedagógicas específicas, rompendo com concepções excludentes predominantes e estabelecendo bases para o desenvolvimento da educação especial.

Na França, Charles-Michel de l'Épée (1712–1789) ampliou esse legado ao fundar a primeira escola pública para surdos e desenvolver a língua de sinais francesa, que influenciou diversos sistemas gestuais ao redor do mundo (Souza; Duarte, 2008). Além da criação institucional, defendeu o direito das pessoas surdas à escolarização e ao reconhecimento de sua língua e cultura.

Na mesma perspectiva, Valentin Haüy (1745–1822) foi precursor da educação de pessoas cegas ao fundar a primeira escola destinada a esse público e implantar sistemas táteis de leitura que posteriormente influenciaram Louis Braille. Seu trabalho demonstrou que pessoas cegas eram capazes de desenvolver competências acadêmicas, artísticas e profissionais em níveis semelhantes aos das pessoas videntes (Estimado; Sofiato, 2019).

Nos séculos XVIII e XIX, a educação especial consolidou-se por meio da criação de instituições especializadas e do fortalecimento de uma abordagem científica da deficiência. Embora essas instituições representassem avanços educacionais, frequentemente resultavam em segregação social (Domingues; Domingues, 2013).

Nesse contexto, Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838) tornou-se referência ao desenvolver um programa sistemático de educação para pessoas com deficiência intelectual a partir de seu trabalho com Victor de Aveyron, o “menino selvagem” (Travers, 2005). Seus métodos fundamentavam-se na observação, na estimulação sensorial, na avaliação contínua e na adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades do educando (Itard, 1821). Embora os resultados tenham sido limitados quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, sua experiência estabeleceu princípios metodológicos que influenciaram profundamente a educação especial.

Seu discípulo, Édouard Séguin (1812–1880), sistematizou esses princípios ao criar o

denominado “método fisiológico” para a educação de pessoas com deficiência intelectual (Séguin, 1866; Barrera; Silva, 2018). Sua proposta articulava desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e moral, valorizando a estimulação multissensorial e a autonomia dos estudantes. Ao reconhecer o potencial de aprendizagem dessas pessoas, rompeu com concepções deterministas que as consideravam ineducáveis.

Segundo Barrera e Silva (2018), após transferir-se para os Estados Unidos, Séguin difundiu amplamente suas ideias, fundou instituições educacionais e influenciou gerações de educadores. Seus princípios pedagógicos anteciparam fundamentos que mais tarde seriam incorporados às concepções contemporâneas de educação inclusiva.

O século XX marcou profundas transformações na educação especial, caracterizadas pela transição gradual do modelo médico-assistencial para perspectivas educacionais, sociais e inclusivas (Bossa, 2002). Esse processo promoveu mudanças paradigmáticas que passaram a questionar não apenas os métodos destinados às pessoas com deficiência, mas também as concepções de deficiência, normalidade, direitos humanos e justiça social (Capellini, 2007).

Segundo Bossa (2002), na primeira metade do século XX predominou o modelo de institucionalização segregada, baseado na criação de instituições especializadas destinadas ao cuidado e à educação de pessoas com deficiência. Embora concebidas sob uma perspectiva assistencial, essas instituições frequentemente resultavam em isolamento social, despersonalização e restrição de direitos, tornando-se símbolos da exclusão.

A partir da década de 1960, intensificaram-se movimentos sociais e acadêmicos de crítica à institucionalização, impulsionando os princípios da desinstitucionalização e da normalização, que modificaram significativamente a compreensão sobre os direitos das pessoas com deficiência (Domingues; Domingues, 2013). Esses movimentos, especialmente desenvolvidos nos países escandinavos, questionaram a legitimidade das práticas segregadoras e defenderam a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da vida social.

Nesse contexto, Nirje (1969) e Wolfensberger (1972) sistematizaram o princípio da normalização, defendendo que as pessoas com deficiência deveriam usufruir das mesmas oportunidades de desenvolvimento, educação, convivência e participação social que os demais cidadãos. Essa perspectiva representou uma ruptura com os modelos anteriores ao afirmar que a sociedade deveria adaptar seus ambientes, serviços e instituições para acolher a diversidade humana, em vez de exigir que as pessoas com deficiência se ajustassem a padrões previamente estabelecidos de normalidade.

Os princípios da normalização constituíram um marco para a evolução das políticas públicas e das concepções educacionais contemporâneas, influenciando diretamente a consolidação da educação inclusiva como paradigma orientado pelos direitos humanos, pela igualdade de oportunidades e pela valorização da diversidade.

## **MARCOS LEGAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO GLOBAL**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) estabeleceu o primeiro marco internacional a reconhecer a educação como direito humano fundamental. Embora não mencionasse explicitamente as pessoas com deficiência, seu artigo 26 lançou as bases para futuras legislações voltadas à garantia dos direitos educacionais desse público. Ao afirmar que "toda pessoa tem direito à educação" e que esta deve promover o desenvolvimento humano e o respeito aos direitos fundamentais (ONU, 1948, p. 2), a Declaração tornou-se referência para a construção de sistemas educacionais mais democráticos e inclusivos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada na Conferência de Jomtien, reafirmou o compromisso internacional com a universalização da educação básica e reconheceu que as necessidades educacionais das pessoas com deficiência exigem atenção específica, recomendando aos Estados assegurar seu acesso aos sistemas educacionais (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui o principal marco internacional da educação inclusiva. Elaborada com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais, estabeleceu princípios para a organização de sistemas educacionais inclusivos, defendendo que as escolas comuns devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2008, consolidou o direito à educação inclusiva ao determinar que os Estados garantam sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e impeçam a exclusão de estudantes com deficiência do ensino regular em razão de sua condição (ONU, 2006).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) inaugurou um novo marco jurídico ao assegurar, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Brasil, 1996) definiu a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente no ensino regular, assegurando currículo, recursos, metodologias e formação docente adequados às necessidades dos estudantes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) regulamentaram a organização da modalidade em âmbito nacional, estabelecendo conceitos, procedimentos e responsabilidades dos sistemas de ensino.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, orientando a reorganização dos sistemas de ensino para garantir a inclusão escolar.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) fortaleceu esse conjunto normativo ao ampliar os direitos educacionais das pessoas com deficiência, vedar práticas discriminatórias nas instituições de ensino e assegurar o atendimento educacional especializado e o acesso às tecnologias assistivas.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E DIFERENCIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A educação inclusiva representa uma evolução conceitual, filosófica e prática em relação aos modelos tradicionais de educação especial. Mais do que assegurar o atendimento às pessoas com deficiência, constitui um paradigma que propõe a reorganização dos sistemas educacionais para acolher, valorizar e potencializar a diversidade humana.

Enquanto a educação especial tradicional priorizava ambientes segregados, serviços especializados e metodologias destinadas exclusivamente aos estudantes com deficiência, a educação inclusiva busca transformar a escola regular para atender a todos os alunos, reconhecendo a diversidade como característica inerente à experiência humana, e não como um problema a ser corrigido.

Segundo Sasaki (2006), a educação inclusiva é um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e das políticas institucionais, visando garantir a participação de todos os estudantes. Na mesma direção, Mantoan (2003) afirma que a inclusão ultrapassa a presença física dos alunos com deficiência na escola comum, exigindo mudanças estruturais capazes de beneficiar todos os estudantes e fortalecer uma sociedade mais

democrática e equitativa.

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva fundamenta-se em princípios que redefinem a natureza da educação e o papel da escola. Entre eles, destaca-se a universalização do direito à educação, assegurando que todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições, tenham acesso à educação de qualidade em espaços inclusivos (Brasil, 1996).

Outro princípio fundamental é a valorização da diversidade, compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser obstáculos e passam a constituir oportunidades de aprendizagem compartilhada. Da mesma forma, a flexibilização curricular exige que currículos, metodologias, avaliações e práticas pedagógicas sejam adaptados às necessidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, em vez de exigir sua adequação a modelos rígidos e padronizados (Brasil, 1996).

A educação inclusiva também se fundamenta no modelo social da deficiência, contrapondo-se ao modelo médico tradicional. Enquanto este compreende a deficiência como limitação individual a ser corrigida, o modelo social identifica as principais barreiras à participação nas estruturas físicas, sociais, atitudinais e institucionais (Sassaki, 2006). Assim, a responsabilidade pela inclusão desloca-se da pessoa para a sociedade, que deve garantir ambientes acessíveis e condições de participação plena (ONU, 2006; Sassaki, 2006).

Embora frequentemente utilizadas como sinônimos, educação especial e educação inclusiva representam paradigmas distintos. A educação especial tradicional, fundamentada no modelo médico, organizava-se por meio de escolas e classes especiais, currículos diferenciados e expectativas reduzidas para estudantes com deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Oliver, 1990). Conforme Mantoan (2003) e Sassaki (2006), essas práticas, ainda que justificadas por intenções assistenciais, contribuíram para a segregação e a perpetuação de preconceitos.

Em contraposição, a educação inclusiva compreende que as barreiras à aprendizagem estão nos ambientes e nas práticas educacionais, e não nas características individuais dos estudantes. Conforme García (2008), ela não elimina a educação especial, mas a ressignifica, integrando seus serviços especializados ao ensino regular. Nesse contexto, o atendimento educacional especializado (AEE) constitui um suporte complementar que amplia as possibilidades de aprendizagem sem substituir a escolarização comum (Brasil, 1996).

## MODELOS EVOLUTIVOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

As pesquisas nacionais e internacionais identificam diferentes modelos evolutivos de inclusão educacional, que representam o avanço histórico das práticas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência.

O *mainstreaming*, predominante nas décadas de 1970 e 1980, especialmente nos Estados Unidos, priorizava a preparação dos estudantes com deficiência para sua integração ao ensino regular, preservando a estrutura tradicional das escolas. Nessa perspectiva, cabia ao aluno adaptar-se ao sistema existente, e não à escola transformar-se para acolher a diversidade (García, 2008; Mantoan, 2003).

O modelo de inserção escolar representou um avanço ao admitir adaptações no ambiente educacional, embora mantivesse a concepção de que o estudante deveria adequar-se ao sistema, com mudanças restritas às situações consideradas necessárias (Mantoan, 2003).

Segundo a Unesco (1994), a educação inclusiva propõe mudanças estruturais em todos os componentes do sistema educacional, incluindo currículo, metodologias, avaliação, formação docente, gestão e cultura escolar, garantindo a participação de todos os estudantes em ambientes inclusivos.

Conforme Mantoan (2003), pesquisas demonstram que a inclusão beneficia toda a comunidade escolar. Para estudantes com deficiência, favorece o desenvolvimento acadêmico, social, emocional, da autonomia e da participação na vida comunitária, produzindo resultados superiores aos observados em contextos segregados (García, 2008).

Os estudantes sem deficiência também são beneficiados pela convivência com a diversidade, desenvolvendo empatia, respeito às diferenças, pensamento crítico, criatividade e competências colaborativas essenciais para a formação cidadã (Mantoan, 2003).

Para educadores, a educação inclusiva estimula a inovação pedagógica, o trabalho colaborativo, a formação continuada e o aperfeiçoamento das práticas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional. Em âmbito social, fortalece a cultura da inclusão, reduz preconceitos e promove igualdade de oportunidades e participação social (Mantoan, 2003; Santos, 2006; Sassaki, 2003).

A efetivação da educação inclusiva depende da implementação de princípios que orientem as políticas e práticas educacionais (García, 2008; Mantoan, 2003; Sassaki, 2006). O primeiro deles é a presença, que assegura a matrícula dos estudantes nas escolas regulares (Brasil,

1996). Soma-se a ela a participação, garantindo envolvimento efetivo em todas as atividades escolares (Brasil, 2015); a aprendizagem, reconhecendo o potencial de desenvolvimento de todos os estudantes; e o suporte individualizado, que prevê recursos, adaptações e serviços especializados voltados à promoção da inclusão, e não da segregação.

## **DESAFIOS DA ESCOLA NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A implementação da educação inclusiva enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais que exigem mudanças sistêmicas para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência. Entre eles, destacam-se as barreiras arquitetônicas, que comprometem a acessibilidade, a mobilidade e a permanência desses estudantes nos espaços escolares.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva (Brasil, 2004), muitas escolas brasileiras, sobretudo as construídas antes da década de 1990, foram projetadas sem considerar os princípios da acessibilidade. Barreiras como escadas sem rampas, banheiros inadequados, portas estreitas, ausência de corrimãos, sinalização tátil e recursos de orientação dificultam a inclusão escolar (Sassaki, 2009).

A superação dessas limitações requer investimentos, planejamento técnico e adoção dos princípios do desenho universal. Além disso, a ausência de tecnologias assistivas, como sistemas de amplificação sonora, softwares adaptativos, mobiliário acessível e recursos de comunicação alternativa, restringe a participação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Para Sassaki (2009), a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e tecnológicas constitui condição essencial para a efetivação da educação inclusiva.

Os desafios pedagógicos e curriculares também representam obstáculos significativos, pois exigem a revisão dos modelos tradicionais de ensino, historicamente fundamentados na homogeneização dos estudantes (Glat; Blanco, 2007; Mantoan, 2003). Conforme Mantoan (2003), a uniformização das práticas escolares dificulta o reconhecimento da diversidade e compromete a inclusão.

Nesse contexto, a educação inclusiva requer currículos flexíveis, metodologias diversificadas e processos de ensino capazes de atender aos diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Tomlinson (2008) ressalta que a flexibilização curricular não implica redução da qualidade ou das expectativas de aprendizagem, mas ampliação

das estratégias para que todos possam alcançar os objetivos educacionais.

Segundo Mendes (2006), práticas pedagógicas inclusivas demandam o domínio de metodologias diversificadas, tecnologias assistivas e estratégias colaborativas. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece fundamentos importantes para a organização de ambientes acessíveis e flexíveis (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Entretanto, sua implementação depende de formação docente, mudanças nas práticas pedagógicas e disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos (Cast, 2018).

Outro desafio refere-se aos processos de avaliação. Conforme Luckesi (2011), os modelos tradicionais, baseados em critérios padronizados, frequentemente não contemplam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, favorecendo interpretações equivocadas sobre suas capacidades. Assim, a avaliação inclusiva deve utilizar múltiplas estratégias, como atividades orais, práticas, portfólios, apresentações e outros instrumentos capazes de reconhecer diferentes formas de aprendizagem e expressão do conhecimento (Glat; Blanco, 2007; Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória histórica da educação especial evidencia que as concepções sobre deficiência, educação e inclusão sofreram profundas transformações ao longo dos séculos, acompanhando mudanças sociais, políticas e culturais que ampliaram progressivamente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Esse percurso culminou na consolidação da educação inclusiva como um paradigma fundamentado nos princípios da igualdade, da equidade, da valorização da diversidade e da garantia do direito de todos à educação em ambientes comuns de aprendizagem.

A análise realizada neste estudo demonstra que, embora os marcos legais nacionais e internacionais tenham promovido avanços significativos na institucionalização da educação inclusiva, sua efetivação ainda encontra desafios importantes relacionados à acessibilidade, à organização curricular, à formação docente, à disponibilização de recursos pedagógicos e, sobretudo, à necessidade de fortalecimento da gestão escolar como articuladora das políticas inclusivas.

Nesse contexto, torna-se evidente que a inclusão não depende exclusivamente da existência de legislações ou de serviços especializados, mas da construção cotidiana de práticas

pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a eliminação das múltiplas barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse processo, o planejamento colaborativo destaca-se como uma estratégia fundamental para favorecer o diálogo entre gestores, professores, profissionais do atendimento educacional especializado, famílias e comunidade escolar, possibilitando a construção coletiva de soluções compatíveis com as necessidades dos diferentes contextos educacionais.

A atuação do gestor escolar assume, portanto, papel estratégico na promoção de uma cultura institucional orientada pelos princípios da inclusão, da participação e da corresponsabilidade, fortalecendo a implementação de práticas capazes de transformar os pressupostos legais em experiências concretas de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para ampliar o debate sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, incentivando a formulação de políticas públicas, programas de formação e práticas de gestão que fortaleçam a construção de escolas efetivamente inclusivas.

Mais do que um imperativo legal, a inclusão representa um compromisso ético e social com a valorização da diversidade humana e com a garantia de uma educação de qualidade para todos, constituindo um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes responsabilidades da educação contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, F. **Educação, exclusão e deficiência na Antiguidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

BARRERA, M.; SILVA, J. História da Educação Especial: de Itard a Séguin. **Revista Educação e Inclusão**, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2018.

BOSSA, N. **Educação Especial: história, políticas e práticas no século XX**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva: acessibilidade e educação de pessoas com deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 31 ago. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. **História da Educação Especial**: paradigmas e institucionalização. Campinas: HistedBr, 2007.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Version 2.2. Wakefield: Center for Applied Special Technology, 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação Especial**: historicidade legislação. São Paulo: iParadigma, 2013.

ESTIMADO, R. B.; SOFIATO, C. G. **Educação de pessoas com deficiência**: história e perspectivas. [S. l.: S. n.], 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1972.

GARCÍA, J. C. D. **Educação especial e inclusiva**: conceitos e práticas educacionais. São Paulo: Avercamp, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, R. **Educação Especial**: história e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2012.

ITARD, J. M. G. **Mémoire et rapports sur Victor de l'Aveyron**. Paris: [S. n.], 1821.

JANUZZI, M. **Educação Especial**: história e contextos. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, C. **História da Educação**: da Antiguidade ao Renascimento. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W. (ed.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. p. 45-62.

OLIVER, M. **Social Work and Disabled People: Towards a Relevant Perspective**. London: Macmillan, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: ONU, 1948.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

SANTOS, D. N. dos. **Educação inclusiva: direitos e práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SÉGUIN, É. **Traitement moral, hygiène, et éducation des idiots**. Paris: J. B. Baillière, 1866.

SOUZA, L.; DUARTE, M. **Educação de Surdos na História**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

STIKER, H. **A história da deficiência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto: Porto, 2008.

TRAVERS, Maureen. Itard and the education of the "wild boy" of Aveyron: an historical perspective. **American Journal of Special Education**, Paris, v. 34, n. 2, p. 95-106, 2005.

WOLFENBERGER, W. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.