



EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFEI NA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EVOLUTION OF INTERNATIONAL AND BRAZILIAN LEGISLATION ON THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN SCHOOL EDUCATION AND THE ROLE OF PROFEI IN TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.18274021



Ricardo Jose Lima Bezerra¹

RESUMO: A persistência de desafios na efetivação da educação inclusiva, apesar dos avanços na legislação, e a necessidade de qualificação docente adequada motivam este estudo. O artigo objetiva analisar a trajetória da legislação internacional e brasileira sobre a inclusão de educandos com deficiência, destacando a evolução dos marcos legais e os desafios de sua implementação. Por meio de um estudo documental e bibliográfico, realiza-se uma revisão sistemática de normativas como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). A análise evidencia a transição de um paradigma de segregação para uma abordagem inclusiva baseada em direitos humanos, que demanda adaptações estruturais e pedagógicas. Destaca-se também o papel do PROFEI como uma iniciativa inovadora na formação de professores. Conclui-se que, embora o arcabouço legal seja robusto, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta barreiras significativas, como a formação docente, a acessibilidade e mudanças atitudinais, reforçando a necessidade de um compromisso coletivo para a superação desses desafios.

Palavras-chave: Legislação Educacional, Educação Inclusiva, Formação Docente no Brasil, História da Educação Inclusiva.

¹ Doutor em Educação: Currículo, PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ricardo.bezerra@upe.br





ABSTRACT: The persistence of challenges in implementing inclusive education, despite legislative advances, and the need for adequate teacher qualification motivate this study. The article aims to analyze the trajectory of international and Brazilian legislation on the inclusion of students with disabilities, highlighting the evolution of legal frameworks and the challenges of their implementation. Through a documentary and bibliographic study, a systematic review of regulations such as the Salamanca Statement (1994), the Federal Constitution (1988), the LDB (1996), and the Brazilian Inclusion Law (2015) is conducted. The analysis reveals a transition from a segregation paradigm to a human rights-based inclusive approach, which demands structural and pedagogical adaptations. The role of PROFEI as an innovative teacher training initiative is also emphasized. It is concluded that, although the legal framework is robust, the realization of a truly inclusive education still faces significant barriers, such as teacher training, accessibility, and attitudinal changes, reinforcing the need for a collective commitment to overcome these challenges.

Keywords: Educational legislation, inclusive education, teacher training in Brazil, history of inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se firmou como um paradigma que transcende a mera inserção física dos alunos no ambiente escolar, fundamentando-se na concepção de direitos humanos e promovendo a igualdade e a valorização das diferenças. Neste presente artigo propõe revisar, de forma sistemática, a evolução dos marcos legais internacionais e nacionais que têm possibilitado – e ainda desafiam – a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme afirma Mantoan,

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Mantoan, 2003, p. 34)

A Educação Inclusiva busca assegurar que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso, permanência e aprendam de forma significativa. No Brasil, essa proposta está amparada em leis nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca, a Constituição





de 1988, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial. O artigo revisa, de maneira sintética, a evolução desses marcos legais que sustentam a inclusão escolar.

A trajetória da Educação Especial no Brasil reflete as transformações nas concepções sociais sobre a deficiência ao longo do tempo, passando por fases de segregação, integração e, finalmente, inclusão. Nesse sentido, este estudo busca não apenas descrever os marcos legais, mas analisá-los criticamente, considerando o contexto social, político e educacional em que foram desenvolvidos.

O percurso metodológico adotado para esta revisão bibliográfica envolveu a análise documental de legislações nacionais e internacionais, bem como a consulta a obras acadêmicas que discutem a temática da educação inclusiva. Foram selecionados documentos oficiais, artigos científicos e livros publicados entre 1988 e 2023, priorizando autores de referência no campo da educação especial e inclusiva.

Ao final, destacam-se alguns desafios e incertezas para implementação da Educação Inclusiva no Brasil, em especial no que se refere a formação e qualificação docente para o enfrentamento das demandas postas pela mobilização nacional e internacional em favor da equidade educacional. E neste sentido, procurou-se apresentar e ressaltar o papel do **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)**, liderado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com a CAPES, que nos últimos cinco anos tem conferido uma significativa contribuição para que haja uma formação e atuação docente condizente com o preconizado pela legislação e pelas políticas públicas a respeito da Educação Inclusiva.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

As políticas educacionais para pessoas com deficiência acompanharam mudanças nas percepções sociais sobre o tema, avançando progressivamente do isolamento à integração e, mais recentemente, à inclusão. Essa evolução foi impulsionada por movimentos sociais que





não reivindicavam apenas acesso, mas também o reconhecimento pleno dos direitos desses cidadãos. Nesse sentido, Sassaki ressalta que,

os movimentos sociais que lutavam pela não segregação das pessoas com deficiência defendiam oportunidades educacionais e de vida iguais para todos. No entanto, apenas esse acesso não era suficiente, era preciso um novo olhar para as pessoas com deficiência, não mais como pessoas incapazes, mas como cidadãos com direitos e deveres de participação social, embora com algumas características diferenciadas (Sassaki, 2005, p. 19).

Essa mudança de paradigma impulsionou transformações nas práticas educacionais, apontando para a necessidade de repensar modelos que historicamente reforçavam a exclusão.

As primeiras iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência datam do período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 1857.

Essas instituições, embora representassem um avanço para a época, seguiam uma lógica segregacionista, baseada na concepção médico-patológica da deficiência.

Durante grande parte do século XX, predominou no Brasil o modelo de educação especial baseado em instituições especializadas, como as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundadas a partir da década de 1950. Esse modelo, embora tenha representado uma alternativa à completa exclusão, contribuiu para reforçar a separação entre educação especial e educação regular. Dessa forma, ressaltamos que importância da Educação Inclusiva transcende a mera implementação de políticas; sublinha uma abordagem transformadora para ambientes de aprendizagem que promovem a participação plena e o sucesso de todos os estudantes. Pesquisas indicam que ambientes educacionais inclusivos podem gerar benefícios significativos, que incluem melhor desempenho acadêmico e habilidades sociais entre os alunos com deficiências, bem como fomentar empatia e compreensão entre seus colegas sem deficiências (Namanyane; Shaoan, 2021).





A transição do paradigma da segregação para o da integração começou a se delinear na década de 1970, influenciada por movimentos internacionais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, essa mudança se refletiu na Lei nº 5.692/71, que em seu artigo 9º previa "tratamento especial aos excepcionais". Contudo, a integração escolar não implicava necessariamente uma transformação da escola para receber todos os alunos, mas sim uma adaptação do aluno às estruturas e práticas existentes.

A partir dos anos 1990, consolidou-se o entendimento de que as escolas precisam se adaptar e incluir à diversidade dos alunos. Essa mudança paradigmática foi fortemente influenciada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, e encontrou eco nas reformas legislativas brasileiras subsequentes.

3 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: UM MARCO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, resultou na elaboração de um dos documentos mais influentes no campo da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca. Este documento estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação de políticas educacionais inclusivas em âmbito global, representando uma ruptura com modelos anteriores baseados na segregação ou na mera integração física de alunos com deficiência nas escolas regulares. A Conferência de Salamanca (1994) marcou uma ruptura com os modelos tradicionais, ao ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais. Carvalho destaca que,

a Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo beneficiar-se com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola” (Carvalho, 2007, p. 77).





Esse marco internacional serviu de referência para a elaboração de políticas que passaram a buscar não só a presença, mas a efetiva participação de todos os educandos no ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca afirma que todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, devem aprender juntas sempre que possível. Esse princípio rompe com a segregação histórica e defende uma mudança profunda, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos, dentro de suas comunidades. A declaração articula uma visão sólida que apoia a integração de sistemas educacionais inclusivos, apoiando a alocação de recursos adequados e a formulação de políticas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiências (UNESCO, 1994).

Um dos aspectos mais inovadores da Declaração foi a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais, abrangendo não apenas crianças com deficiências, mas também aquelas em situação de rua, que trabalham, de populações remotas ou nômades, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. A trajetória histórica que leva à Declaração de Salamanca e à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) marcam um momento fundamental na definição dos direitos das deficiências no contexto geral dos direitos humanos. A implementação desses princípios requer uma reflexão rigorosa sobre práticas e políticas eficazes que honrem as vozes e escolhas das pessoas com deficiências e suas famílias. Consequentemente, essa evolução destaca uma compreensão cada vez mais sofisticada da interseccionalidade entre deficiências, equidade educacional e justiça social, orientando discursos contemporâneos em educação especial. Enquanto as nações navegam nesses quadros legislativos, o compromisso coletivo pela educação inclusiva permanece imperativo para avançar os direitos e oportunidades oferecidos aos estudantes com deficiências em diferentes contextos educacionais.

A Declaração de Salamanca influenciou significativamente as políticas educacionais brasileiras, servindo como referência para a elaboração de leis, decretos e resoluções que buscam garantir o direito à educação inclusiva. A partir da Declaração de Salamanca, o Brasil





intensificou a elaboração de dispositivos legais que buscavam efetivar a inclusão escolar, em sintonia com o movimento internacional pelos direitos das pessoas com deficiência.

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. (Rocha; Santos, 2018, p. 63).

4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL

A Constituição Federal de 1988, promulgada em um contexto de redemocratização do país após duas décadas de ditadura militar, representa um marco decisivo na garantia dos direitos sociais no Brasil, incluindo o direito à educação.

A Constituição de 1988, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, estabeleceu a educação como um direito universal e fundamental, reforçando a ideia de que o Estado é responsável por garantir condições de ensino para todos. Segundo Cury,

a garantia do direito à educação como direito público subjetivo é um marco na nossa constituição cidadã. Com isso, qualquer pessoa ou grupo social, partido político, associação comunitária ou entidade sindical tem a faculdade de exigir a prestação educacional do Estado” (Cury, 2002, p. 259).

Esse dispositivo não apenas consolidou o acesso à educação, mas também fundamentou os esforços para transformar a escola num espaço de inclusão e respeito às diferenças.

O artigo 205 da Constituição (1988) estabelece que: “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”.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4.n.1. jan/fev/mar. 2026 - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Ao definir a educação como “direito de todos”, a Constituição estabelece um princípio de universalidade que fundamenta juridicamente a noção de educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 consolida a educação como um direito social e subjetivo, ou seja, um direito que pode ser exigido judicialmente caso não seja cumprido. Essa perspectiva jurídica fortaleceu os movimentos sociais que lutavam pelo acesso e permanência de todos os alunos na escola pública, incluindo aqueles com deficiência.

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A expressão “preferencialmente” gerou controvérsias interpretações ao longo dos anos. Para alguns especialistas, ela abria brechas para a manutenção de espaços segregados; para outros, representava um passo importante em direção à inclusão.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) traz a fundamentação da Educação Especial, que vem amparada no Capítulo II -- Da União em seu Art. 23 que afirma que: É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] II. cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (Pereira, 2019, p. 8).

Entendemos que a expressão ‘preferencialmente’ não deve ser interpretada como uma possibilidade de escolha entre o ensino regular e o especial, mas sim como uma determinação para que o atendimento educacional especializado seja oferecido como complemento ao ensino regular, e não em substituição a este.

Além dos artigos específicos sobre educação, a Constituição (1988) também estabelece, em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da República, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Esse princípio de não-discriminação constitui a base ética e jurídica para o combate à exclusão escolar.

Conforme preconiza Cury (2007) a Constituição Federal de 1988 não apenas garantiu a educação como direito social, mas avançou significativamente ao configurá-la como um





direito público subjetivo, assegurando com isso a possibilidade de exigibilidade jurídica desse direito. Tal concepção fortaleceu as lutas sociais pelo acesso e permanência de todos os estudantes na escola regular, particularmente daqueles historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que, embora a Constituição tenha estabelecido princípios fundamentais para a educação inclusiva, sua efetivação depende de legislações complementares e de políticas públicas específicas. Nesse sentido, as leis, decretos e resoluções posteriores vieram justamente para regulamentar e concretizar os princípios constitucionais.

5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), conhecida como LDB, representa um marco fundamental na organização do sistema educacional brasileiro. No que tange à educação especial, a LDB dedicou um capítulo específico (Capítulo V), consolidando-a como uma modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representa um avanço importante ao tratar a educação especial como parte integrante do sistema de ensino. No entanto, como apontam Ferreira e Ferreira,

a inclusão de um capítulo específico para a educação especial na LDB representa um importante avanço na legislação brasileira, ao reconhecer a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino. Contudo, essa legislação ainda apresenta ambiguidades que permitem interpretações variadas e, consequentemente, a manutenção de práticas educacionais excludentes (Ferreira; Ferreira, 2004, p. 37).

Essa ambivalência evidencia a necessidade de políticas complementares que esclareçam e efetivem os princípios da inclusão.





O artigo 58 da LDB define a educação especial nos seguintes termos: “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”.

Essa definição, embora ainda utilize o termo “preferencialmente”, avança em relação à Constituição ao especificar o público-alvo da educação especial. Além disso, os parágrafos subsequentes do artigo 58 estabelecem diretrizes importantes: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

De acordo com o entendimento de Prieto (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou um importante avanço ao assegurar currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, além de garantir serviços de apoio especializado e estender a obrigatoriedade da oferta da educação especial para todas as etapas da educação básica, iniciando-se na educação infantil. Contudo, percebe-se também que o § 2º do artigo 58 mantém aberta a possibilidade de encaminhamento para escolas especializadas, o que pode ser interpretado como uma concessão à manutenção de espaços segregados.

O artigo 59 da LDB, por sua vez, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido





para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Esse artigo é particularmente significativo por abordar aspectos essenciais para a efetivação da inclusão, como a formação de professores, adequações curriculares e recursos educativos específicos. Representou, certamente, um avanço em relação às legislações anteriores, ao estabelecer condições concretas para a escolarização de alunos com deficiência, não se limitando a declarações de princípios.

Ao longo dos anos, a LDB sofreu diversas alterações e complementações por meio de leis específicas, refletindo a evolução das concepções sobre educação inclusiva. Entre essas alterações, destaca-se a Lei nº 12.796/2013, que modificou o texto do artigo 58, substituindo o termo “portadores de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, alinhando-se à terminologia adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

6 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é considerada um divisor de águas na abordagem da educação especial no Brasil. De acordo com Glat e Pletsch,





a PNEEPEI representa um divisor de águas na educação brasileira ao explicitar que a educação especial é parte integrante do ensino regular e não mais um sistema paralelo de ensino. Essa mudança conceitual é fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos, pois reposiciona a educação especial dentro da estrutura educacional” (Glat; Pletsch, 2011, p. 32).

Essa diretriz reforça a necessidade de integrar os recursos e serviços da educação especial ao cotidiano das escolas regulares, promovendo uma prática educativa que valorize a diversidade. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial Brasileira, que se alinha com os ideais da Educação Inclusiva, incorpora perspectivas contemporâneas dentro da educação especial ao defender recursos especializados e suporte dentro de escolas convencionais. Esta política enfatiza a formação de professores, flexibilidade curricular e práticas de colaboração envolvendo famílias e comunidades, que são parte integrante de promover um ambiente de sala de aula inclusivo (Bretas, 2016). Ela promove uma saída do tradicional modelo médico de deficiência em direção a um modelo social que reconhece o papel das barreiras sociais no contexto educacional.

A PNEEPEI consolidou uma mudança paradigmática fundamental: a transição da concepção de educação especial como um sistema paralelo para a compreensão da educação especial como parte integrante do sistema educacional comum. Como afirma o próprio documento:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (PNEEPEI, 2008).

Essa definição representa uma ruptura significativa com concepções anteriores, que admitiam a substituição da escolarização regular pela educação especial. Na perspectiva da PNEEPEI, o atendimento educacional especializado (AEE) é concebido como complementar ou suplementar à formação dos alunos, e não como substitutivo.

Ressalta-se ainda que a PNEEPEI redefiniu o papel da educação especial, que deixou de ser um sistema paralelo para se constituir como um conjunto de recursos e serviços





educacionais especiais que apoia, complementa e, em alguns casos, substitui os serviços educacionais comuns.

Entre os objetivos da PNEEPEI (2008), destacam-se:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

É importante ressaltar que a PNEEPEI não tem força de lei, mas sim de diretriz política curricular e pedagógica. No entanto, ela subsidiou a elaboração de diversos dispositivos legais posteriores, como o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

Assim, a PNEEPEI representa um avanço significativo ao propor a reorganização dos sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos às escolas comuns. Ele reforçou o princípio da educação inclusiva e teve como objetivo fornecer suporte e recursos adequados para alunos com deficiências. Além disso, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 ecoou ainda mais esses princípios, estabelecendo metas ambiciosas para a inclusão de alunos com deficiências, concentrando-se na necessidade de financiamento público para práticas inclusivas, treinamento de professores e desenvolvimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2014).

Contudo, sua implementação, ainda hoje, a despeito de certos avanços, tem enfrentado resistências e desafios, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à garantia de condições adequadas de trabalho no ambiente escolar.





7 A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO / ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A promulgação da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), por meio da Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, simbolizou uma nova etapa na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Maior explica que

a Lei Brasileira de Inclusão inaugura uma nova fase na história dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, pois traz para o ordenamento jurídico nacional não apenas garantias formais, mas mecanismos para a efetivação desses direitos, incluindo sanções para o seu descumprimento. No campo educacional, a LBI consolida a obrigatoriedade do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (Maior, 2017, p. 33).

Essa lei reforça o compromisso do Estado em garantir um ensino que respeite e atenda às especificidades de cada educando.

No campo educacional, a LBI trouxe avanços significativos, consolidando princípios e diretrizes já presentes em documentos anteriores, mas ampliando seu alcance e especificidade. O artigo 27 da lei estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A expressão “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” é especialmente significativa, pois reafirma a obrigatoriedade da inclusão em todo o percurso educacional, da educação infantil a educação superior.

Além disso, o parágrafo único do artigo 27 estabelece que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.





Esse dispositivo amplia a responsabilidade pela garantia do direito à educação, envolvendo diferentes atores sociais, e não apenas o poder público.

Um dos aspectos mais inovadores da LBI em relação à educação está no artigo 28, que estabelece uma série de incumbências para o poder público, entre as quais:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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;

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;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Um dos aspectos mais controvertidos da LBI foi a alteração que promoveu no artigo 58, § 2º, da LDB, estabelecendo que o atendimento educacional especializado deve ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa alteração foi interpretada por alguns setores como uma restrição às escolas especiais, gerando debates acalorados. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo (Pereira, 2019).

8 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFEI NESTE PROCESSO

Embora os avanços legislativos representem marcos importantes, a concretização das políticas de educação inclusiva ainda se depara com obstáculos expressivos. Observa-se uma





lacuna considerável entre as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos e a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Os desafios da educação especial no país vão além do simples acesso: mesmo quando estudantes com necessidades educacionais especiais conseguem ingressar em instituições de ensino, frequentemente não recebem atendimento educacional adequado, devido à insuficiência de profissionais preparados e à limitação generalizada de recursos. Essa situação é agravada pela manutenção de práticas que perpetuam a segregação escolar, pela omissão do poder público em garantir plenamente o direito à educação desse grupo, pela tendência à privatização — evidenciada pela predominância de matrículas em instituições particulares, sobretudo filantrópicas — e pela expansão insuficiente da oferta de vagas em relação à demanda existente, conforme aponta Mendes (2010).

Essa distância entre o legal e o real é permeada por questões estruturais, pedagógicas, atitudinais e políticas. Neste sentido, Jesus e Effgen ressaltam que

a efetivação de uma escola inclusiva não pode ser considerada como um processo simples. Além das mudanças estruturais necessárias e da formação adequada de professores, é preciso transformar concepções e práticas profundamente arraigadas na cultura escolar. Esse processo exige uma resignificação do papel da escola e da própria concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano (Jesus; Effgen, 2012, p. 17).

Ademais, Mittler complementa essa visão afirmando que,

um dos maiores desafios da inclusão escolar é romper com os modelos tradicionais de educação e recriar o modelo educativo, tendo como eixo norteador a diversidade, e não mais a homogeneidade. Isso implica questionar concepções e valores, rever estratégias de ensino, reestruturar o projeto político-pedagógico e, principalmente, transformar as práticas pedagógicas, de modo a atender às necessidades educacionais de todos os alunos (Mittler, 2003, p. 25).

Tais desafios demandam esforços contínuos na formação docente, na adaptação dos espaços físicos e na revisão dos processos pedagógicos para que o direito à educação inclusiva se concretize.





Entre os principais desafios, destaca-se a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Dessa forma, consiste em um dos maiores obstáculos à inclusão escolar a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos docentes relatam insegurança, falta de qualificação adequada e desconhecimento sobre como utilizar estratégias pedagógicas, materiais didáticos e processos avaliativos condizentes em atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Diante desse cenário, merece destaque o **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)**, uma iniciativa conduzida pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) em colaboração com a CAPES. Instituído em 2020, o PROFEI representa uma resposta concreta à necessidade de qualificação docente voltada para os desafios da inclusão, considerando a pluralidade de sujeitos atendidos, como pessoas com deficiência, povos indígenas, comunidades quilombolas, estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, bem como aqueles com altas habilidades e superdotação. O PROFEI integra o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), iniciativa da CAPES desde 2011, que visa à formação *stricto sensu* de professores da rede pública. Com formato híbrido (semipresencial) e abrangência nacional, o PROFEI conta com 23 instituições de educação superior parceiras e já titulou mais de 150 mestres desde sua implementação. Sua proposta pedagógica enfatiza a aplicação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para a inclusão, baseando-se em princípios como o *Universal Design for Learning (UDL)* e a Tecnologia Assistiva.

Gerido pela CAPES e desenvolvido dentro do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), o Profei tem uma importante vertente de interiorização e inclusão, aspectos fundamentais para que haja real democratização da Educação com o ensino de qualidade. Deste modo, sua organização é voltada ao objetivo de tornar a escola básica em um espaço de acolhimento e valorização das diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais, bem como local de práticas diferenciadas de aprendizagem, respeitando a necessidade de cada aluno e oferecendo aos educadores a possibilidade de transformação do ensino (Capes, 2024).





O programa tem transformado práticas pedagógicas ao articular teoria e vivências docentes. Como destacam Klaus Schlünzen Junior e colaboradores, o PROFEI busca “construir uma cultura para uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola realize metodologias inovadoras [...] atendendo à diversidade de todos os estudantes” (Schlünzen, 2020, p.4). Depoimentos de egressos ilustram impactos concretos: Renan Rodrigues de Souza, professor com paralisia cerebral, relata que o PROFEI “melhorou [sua] prática dentro e fora da sala de aula”, reforçando a representatividade e o respeito à diversidade (Capes, 2024).

Ademais, o programa promove a interiorização da educação inclusiva. José Roberto Barboza, professor em Dois Córregos (SP), destaca que o PROFEI “mudou tudo” (Capes, 2024), tanto na formação quanto na valorização salarial, criando uma rede que “não para mais de crescer”. Para o coordenador nacional do Programa na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Klaus Schlünzen Júnior, os objetivos do Profei vão ao encontro de um dos desafios globais da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a Educação de Qualidade (Meta 4), que recomenda o acesso à educação inclusiva, de qualidade, a todos. “A inclusão hoje é, em seu princípio fundamental, a valorização das diferenças. Quando nos aproximamos deste princípio, ficamos muito perto da excelência na Educação. Falamos de uma escola para todos e todas, na qual temos que garantir acesso, permanência e participação” (Capes, 2024).

A produção acadêmica do PROFEI tem gerado subsídios para políticas públicas, como dissertações transformadas em livros. No entanto, importa ressaltar que muitos desafios persistem, como a necessidade de ampliar recursos para Tecnologias Assistivas em Educação Escolar e a consolidação de redes colaborativas entre Instituições de Educação Superior e as redes escolares básicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação internacional e nacional voltada à inclusão de pessoas com deficiência na educação formal avançou consideravelmente nas últimas décadas. Documentos como a Declaração de Salamanca, a Constituição de 1988, a LDB, a Política Nacional de Educação





Especial e a Lei Brasileira de Inclusão são marcos essenciais nesse processo, guiando a construção de sistemas educacionais mais justos e igualitários.

Essas mudanças normativas sinalizam uma transição do modelo segregador para uma perspectiva inclusiva, acompanhando a evolução no entendimento da deficiência: de uma abordagem médica e individual para uma visão que considera a interação entre características pessoais e barreiras sociais. Fundamentada nos direitos humanos, essa perspectiva exige que os sistemas de ensino promovam a participação plena de todos os estudantes.

No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Para que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta, é essencial investir na formação de professores, na adequação da infraestrutura escolar, no desenvolvimento de recursos pedagógicos adaptados e na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. A inclusão não se limita à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares; ela exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e na organização das escolas, de modo que estas possam atender às necessidades de todos os educandos, respeitando suas diferenças e potencialidades.

No tocante a formação e qualificação docente, na busca por sanar defasagens e subsidiar adequadamente profissionais da educação escolar básica, o PROFEI tem dado uma significativa contribuição neste processo, haja visto que representa um avanço paradigmático na formação docente, ao integrar pesquisa, prática e inclusão social. Sua trajetória evidencia o potencial dos mestrados profissionais para transformar a educação básica, conforme sintetizado por Barboza: “O Profei promove a inclusão em todos os níveis: pedagógico, profissional, social, cultural. Ele leva a educação onde mais se precisa, no chão da escola” (capes, 2024). Para continuidade desse legado, é fundamental fortalecer parcerias e garantir sustentabilidade às ações desenvolvidas, alinhando-se e aproximando-se cada vez mais às diretrizes nacionais e internacionais de Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva está intrinsecamente relacionada a uma perspectiva humanística ligada à noção de direito humano à educação de qualidade e equitativa, que não exclui ninguém. Esse é o grande desafio que se coloca para as políticas educacionais nas próximas





décadas: garantir que o direito à educação, previsto nos marcos legais, se traduza em práticas educativas que promovam o desenvolvimento pleno de todos os alunos, com e sem deficiência. Para isso, é necessário um compromisso efetivo da sociedade e do poder público, que se materialize em investimentos adequados, formação inicial e continuada de profissionais, adequações curriculares e didáticas, e na construção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como um valor fundamental.

Em síntese, promover a inclusão escolar vai além do simples cumprimento das exigências legais; trata-se de um processo de transformação profunda tanto da escola quanto da sociedade. Essa mudança demanda o engajamento coletivo de todos os atores envolvidos na educação, para que seja possível assegurar a cada estudante uma trajetória escolar que valorize suas especificidades e proporcione oportunidades autênticas de aprendizado e desenvolvimento. Somente assim será possível construir uma educação inclusiva de fato, aquela que se compromete a não deixar ninguém para trás, reafirmando o direito de todos à participação plena e ao reconhecimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça





Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 45-60.

CAPES. ProFei: transformando a educação inclusiva. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/profei-transformando-a-educacao-inclusiva>. Acesso em: 07 fev. 2025.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 11-28.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. esp., p. 41-58, 2011.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. Inclusão Social, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4.n.1. jan/fev/mar. 2026 - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAMANYANE, T., & SHAOAN, M. R. Inclusive education: A literature review on definitions, attitudes and pedagogical challenges. International Journal of Research and Innovation in Social Science, vol. 5, issue 3, p. 358-365, mar. 2021.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em: 27/11/2025

Aprovado em: 22/12/2025

Publicado em: 16/01/2026

