



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
EM DIREITOS HUMANOS.**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E
COMO EXPRESSÃO DA DIGNIDADE HUMANA**

Muriel de Oliveira Pereira Pessoa

Foz do Iguaçu/PR

2026

Muriel de Oliveira Pereira Pessoa

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E
COMO EXPRESSÃO DA DIGNIDADE HUMANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito básico para obtenção do título de Especialista
em Direitos Humanos na América Latina.

Orientadora: Prof. Ana Paula Araujo Fonseca.

Foz do Iguaçu/PR

2026

MURIEL DE OLIVEIRA PEREIRA PESSOA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E
COMO EXPRESSÃO DA DIGNIDADE HUMANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
**Universidade Federal da Integração Latino-
Americana**, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Direitos
Humanos na América Latina.

Foz do Iguaçu, 10 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ana Paula Araújo Fonseca

Prof. (Nome do professor avaliador)

Prof. (Nome do professor avaliador)

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência que, por uma vida inteira, foram compelidas a enfrentar muros que jamais deveriam ter existido, que foram empurrados para fora dos espaços que também lhe pertenciam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de novamente sentar nos bancos da academia e pela força que me sustentou ao longo desta caminhada. Seu amor e sua proteção têm guiado minha história e os meus passos. Minha gratidão, por tanto.

Ao meu marido, pelo amor e cuidado incondicionais, pela paciência nos meus momentos de ausência e pelo apoio que me permitiu chegar até aqui. A você, meu amor eterno.

Aos meus pais, meus profundos e sinceros agradecimentos pelo apoio incondicional durante toda a vida, e também neste momento, o que tornou essa jornada mais leve. Obrigada pelos ensinamentos, pelos conselhos simples e certos e, sobretudo, pelo exemplo de trabalho e honestidade. Ser filha de vocês é, sem dúvida, o melhor que poderia ter me acontecido nesta vida.

Minha gratidão ao professor Anaxsuell Fernando da Silva, cuja presença marcou esta jornada de forma única. Seu acolhimento, sua escuta sensível e sua dedicação genuína fizeram diferença profunda no meu percurso. Lembro aqui das palavras atribuídas a William Arthur Ward: “O professor medíocre narra. O bom professor explica. O melhor professor demonstra. O grande professor inspira.” Obrigada, por tudo.

À professora Ana Paula Fonseca, pela paciência, pela orientação cuidadosa e pela sensibilidade acadêmica que tanto me acolheram, sinto por nossa jornada juntas ter sido tão breve.

Aos meus colegas de curso, pela companhia semanal, pelas conversas que ampliaram horizontes e pela convivência enriquecedora.

Agradeço, ainda, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“Incluir não é fazer caber; é transformar o espaço para que ninguém precise se diminuir.”

Djamila Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho examina a educação inclusiva como direito humano fundamental de natureza social, da pessoa com deficiência, que permite a promoção do pleno desenvolvimento do indivíduo no meio social, cumprindo os princípios e diretrizes de um Estado Democrático de Direito. Partindo da visão de Bobbio (2004) sobre a historicidade/evolução dos direitos humanos construídos por meio das necessidades apresentadas pelas transformações sociais ocorridas em determinado tempo e contexto social, e tendo como fundamento orientador do Estado Democrático de Direito - a dignidade da pessoa humana - debate-se sobre o tema da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. A pesquisa, pautada nos princípios orientadores da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) vislumbra a necessidade de conscientização da coletividade para compreender a deficiência como parte da diversidade humana, conforme defendido pelo modelo social da deficiência, não decorrente de impedimentos individuais. Analisa-se, ainda, sob a perspectiva do capacitismo institucional, práticas excludentes de escolarização das pessoas com deficiência, sob o fundamento de bem estar, especialmente no caso da política educacional do Estado do Paraná. Conclui-se que, a inclusão escolar da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino assegura a efetividade dos direitos humanos destas e permite à coletividade a convivência e compreensão da deficiência como parte da diversidade humana.

Palavras chave: direitos humanos; pessoa com deficiência; educação inclusiva; capacitismo institucional; diversidade humana.

ABSTRACT

This paper examines inclusive education as a fundamental human right of a social nature for people with disabilities, enabling the promotion of the individual's full development within society, fulfilling the principles and guidelines of a democratic state governed by the rule of law. Based on Bobbio's (2004) view of the historicity/evolution of human rights constructed through

the needs presented by social transformations occurring in a given time and social context, and taking as its guiding principle of the democratic state governed by the rule of law – the dignity of the human person – the discussion revolves around the inclusion of people with disabilities in mainstream education. The research, guided by the principles of the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948), envisions the need for collective awareness to understand disability as part of human diversity, as defended by the social model of disability, not resulting from individual impairments. Furthermore, it analyzes, from the perspective of institutional ableism, exclusionary practices in the schooling of people with disabilities, under the guise of well-being, especially in the case of the educational policy of the State of Paraná. In conclusion, the inclusion of people with disabilities in the regular education system ensures the effectiveness of their human rights and allows the community to coexist with and understand disability as part of human diversity.

Keywords: human rights; people with disabilities; inclusive education; institutional ableism; human diversity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	11
1.2 Objetivo Geral	11
1.3 Objetivo Específico	12
1.4 Metodologia	12
2 FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS	13

2.1 Educação como Direito Fundamental Social	16
3 MODELOS HISTÓRICOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA	18
3.1 Educação Inclusiva como Direito da Pessoa com Deficiência	21
3.2 Normativo Federal sobre a Educação da Pessoa com Deficiência	24
3.3 Política Estadual de Educação Especial no Paraná	26
3.4 Capacitismo Institucional e Política Educacional	29
3.5 Educação Inclusiva como expressão de Justiça Social	32
4 CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

O fundamento do Estado Democrático de Direito sustenta-se na garantia dos direitos fundamentais do indivíduo, sem a qual não se legitima a própria existência do Estado, sendo, portanto, dever do Estado a promoção, proteção e garantia dos direitos. Partindo dessa premissa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, demais tratados internacionais e a Constituição Federal de 1988 reconhecem que “todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, art.5º).

Sob essa perspectiva, o único requisito para ser titular de direitos humanos é a própria condição de humanidade. Isso porque, no cenário pós-guerra, marcado pela “percepção da

fragilidade humana, exposta ao extermínio” (CORRÊA, 2019, p. 80) como possibilidade real, tornou-se imperativo o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos, erigida sob o valor máximo da dignidade da pessoa humana, entendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos como inerente a todo ser humano, “independente de sexo, cor, raça, língua, religião ou qualquer outra condição” (ONU, 1948), abarcando, por óbvio, as pessoas com deficiência.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 adota a dignidade da pessoa humana como valor maior e inegociável, sem o qual se mostra impossível a construção de uma sociedade democrática. A partir deste fundamento, os direitos humanos constituem-se como verdadeiro compromisso do Estado, que deve garanti-los a todos os indivíduos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, demais instrumentos internacionais de direitos humanos e inclusive a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reconhecem a educação como direito fundamental. Segundo Marshall (1967, p.73), a educação “é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, bem como do exercício de cidadania e o pleno desenvolvimento humano.

Não obstante tais reconhecimentos, percebe-se que as pessoas com deficiência continuam marginalizadas e marcadas por comportamentos excludentes, discriminatórios, segregadas social e institucionalmente.

No Estado do Paraná, observa-se em relação à pessoa com deficiência um modelo educacional que contrapõe ao direito à educação inclusiva previsto na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) ao manter sistemas paralelos de ensino destinados às pessoas com deficiência remetendo-os ao modelo de segregação social outrora adotado e já superado pelos instrumentos normativos atuais.

Partindo dessas observações, surge a necessidade de investigar se o Estado do Paraná, ao manter um sistema paralelo de escolarização destinado às pessoas com deficiência viola o direito fundamental à educação inclusiva prevista na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se para a compreensão dos direitos das pessoas com deficiência e das barreiras estruturais e institucionais que impedem a efetivação da educação inclusiva das pessoas com deficiência no sistema educacional do Estado do Paraná.

A importância deste trabalho se baseia no princípio da dignidade da pessoa humana com deficiência na condição de sujeito de direitos em igualdade substancial aos demais indivíduos, tendo como fundamento a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Na conjuntura atual, torna-se ainda mais relevante a presente análise, frente aos questionamentos judiciais envolvendo as Leis estaduais nº 17.656/2013 e nº 18.419/2015 por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7.796, evidenciando a necessidade de examinar a política educacional do Estado do Paraná à luz aos princípios constitucionais da igualdade substancial e da inclusão da pessoa com deficiência.

1.2 Objetivo Geral

Analisar, considerando os princípios e fundamentos dos direitos humanos, de que forma a política educacional paranaense, baseada em uma lógica estrutural e institucional excludente contraria o direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência na escola regular, mantendo e financiando sistema de escolarização paralelo.

1.3 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa buscam analisar:

- a) O avanço histórico dos direitos humanos relacionados à pessoa com deficiência e seus fundamentos jurídicos;
- b) Os instrumentos normativos nacionais e internacionais do direito à educação inclusiva, com ênfase na Constituição Federal de 1988, à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015);
- c) O funcionamento da política educacional do Estado do Paraná de educação especial, especialmente em relação às instituições filantrópicas assistenciais que, por meio de convênios, funcionam como escolas de educação básica - modalidade educação especial;
- d) As práticas institucionais capacitistas percebidas no sistema educacional paranaense, trazendo resquícios do modelo de prescindibilidade, práticas de segregação e exclusão,

violando o direito à inclusão, igualdade de oportunidades e pleno desenvolvimento social da pessoa com deficiência.

1.4 Metodologia

O estudo fará uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Na base desta pesquisa serão analisados:

- a) Instrumentos normativos internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- b) Legislação nacional, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- c) Legislação do Estado do Paraná – nº 17.656/2013 e nº 18.419/2015.
- d) Políticas Públicas voltadas ao sistema educacional, como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

A vida em sociedade se estrutura a partir da forma de organização das regras e dos papéis sociais que tornam possível a convivência e o funcionamento da sociedade em si. Deste modo, a legitimidade existencial do Estado se justifica a partir da ideia da teoria contratualista como expressão da vontade geral do povo e para proteção dos direitos naturais do indivíduo (Streck e Bolzan de Moraes, 2014).

Streck e Bolzan de Moraes (2014, p. 67) observam que:

“A leitura clássica do contratualismo não basta para explicar a complexidade do Estado contemporâneo. Para eles, o pacto social deve ser compreendido como uma construção histórica, atravessada por disputas de poder e por desigualdades materiais, que moldam tanto o significado dos direitos quanto os limites da legitimidade democrática.”

A convivência dos indivíduos em sociedade e as relações resultantes dessa interação geram situações fáticas que implicam uma consequente regulamentação, surgindo a necessidade de constituição, reconhecimento e implementação de outros direitos capazes de atender às necessidades advindas destas novas relações, além daqueles tidos pelos filósofos como direitos naturais do ser humano (BOBBIO, 2004, p.13).

Bobbio em sua “A Era dos Direitos” (2004, p.13) afirma que:

“os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade sacre et inviolable, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.”

Vieira (2005, p. 329) por sua vez, reforça que “nos textos de Norberto Bobbio é bem marcada a concepção de direitos do homem como direitos históricos, pertencentes à uma época e lugar, nascidos em certas circunstâncias, de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que os direitos humanos avançam de maneira gradual segundo as transformações sociais e conflitos que se apresentam (BOBBIO, 2004, p. 13- 14).

Partindo dessa premissa, no contexto das Grandes Revoluções Burguesas vislumbra-se a ocorrência de diversas situações que convergiram para o surgimento do pensamento moderno de um Estado de Direito.

Sendo que nesse contexto pós-guerra se “acentuou a percepção da fragilidade humana, exposta ao extermínio” (CORRÊA, 2019, p.80) demonstrando a necessidade de reconhecimento da universalidade dos direitos humanos, não devendo ser tratado como problema interno de cada Estado, mas como patrimônio comum da humanidade.

Hannah Arendt (1989, p. 12-13 *apud* CORRÊA, 2019, p.81), em sua obra *Origens do Totalitarismo*, fala sobre a necessidade de pensar os direitos humanos sob a ótica da universalidade, ao dispor que,

“O problema é que a nossa época interligou de modo tão estranho o bom e o mau que, sem a expansão dos imperialistas levada adiante por mero amor à expansão, o mundo poderia jamais ter-se tornado um só; sem o mecanismo político da burguesia que implantou o poder pelo amor ao poder, as dimensões da força humana poderiam nunca ter sido descobertas; sem a realidade fictícia dos movimentos totalitários, nos quais – pelo louvor da força por amor à força – as incertezas essenciais do nosso tempo acabaram sendo desnudadas com clareza sem par, poderíamos ter sido levados à ruína sem jamais saber o que estava acontecendo. E, se é verdade que, nos estágios finais do totalitarismo, surge um mal absoluto (absoluto, porque já não pode ser atribuído a motivos humanamente compreensíveis), também é verdade que, sem ele, poderíamos nunca ter conhecido a natureza realmente radical do Mal. O antissemitismo (não apenas o ódio aos judeus), o imperialismo (não apenas a conquista) e o totalitarismo (não apenas a ditadura) – um após o outro, um mais brutalmente que o outro – demonstraram que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade, mas cujo poder deve permanecer estritamente limitado, estabelecido e controlado por entidades territoriais novamente definidas.”

Nessa conjuntura, a Declaração Universal dos Direitos Humanos nasce reconhecendo um rol de direitos considerados fundamentais na medida em que buscam salvaguardar a dignidade da pessoa humana tendo como único requisito a própria existência humana (CORRÊA, 2019, p.81).

Nesse mesmo sentido, Flávia Piovesan (2000, p. 94-95 *apud* CORRÊA, 2019, p.81) observa que:

“É neste cenário que se desenha o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a 2ª Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução. Neste sentido, em 10 de dezembro de 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos como marco maior do processo de reconstrução dos direitos humanos. Introduz ela a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos.”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) trouxe insculpidos em seus artigos 1º e 2º os princípios da igualdade e liberdade dos indivíduos trazendo como única condição o nascimento, independentemente de qualquer outra distinção, a saber:

“Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.”

Assim, o direito à igualdade reconhecido na Declaração Universal de Direitos Humanos fundamenta a garantia dos direitos dos grupos marginalizados, incluindo as pessoas com deficiência.

2.1 Educação como Direito Fundamental Social

A educação, enquanto direito fundamental social, constitui instrumento necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. Esse entendimento encontra base fundamental na dignidade da pessoa humana, como valor máximo e inegociável.

Sob essa perspectiva, o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já afirmava o respeito “à dignidade inerente a todos os membros da família humana constitui o

fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi o primeiro instrumento jurídico internacional que reconheceu a educação como um direito humano, estabelecendo que,

“Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1948, art. 26).

Vale destacar, ainda em se tratando de educação, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 dispõe que,

“Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda à pessoa a educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1966, art. 13).

Ainda nesse sentido, pode-se observar também na Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969 o reconhecimento da educação como condição necessária ao pleno desenvolvimento da pessoa e a garantia das liberdades individuais fundamentais (ONU, 1969, art. 12).

Em âmbito nacional, o direito à educação foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 também na condição de direito fundamental social, sendo considerado “pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos” (CURY, 2002).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º reconhece a educação como direito social do indivíduo, dispondo ainda como dever do Estado sua promoção, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação constitui-se verdadeiro obrigação do Estado (BRASIL, 1988), devendo ser garantido o acesso gratuito a todos os indivíduos de maneira indistinta,

assegurando assim sua efetiva implementação, visto que segundo Saveli e Tenreiro (2012, p. 52) “tão importante quanto tomar conhecimento de quantos ou quais são os direitos humanos, ou qual é a natureza e o fundamento de tais direitos, é essencial se pensar na maneira mais adequada para garanti-los, para impedir que sejam violados”.

Neste mesmo sentido, para Bobbio (2004, p.24),

“Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”

Cury (2002, p. 247, *apud* Saveli e Tenreiro, 2012, p. 52) ressalta a vinculação entre o direito à educação e a democracia,

“[...] o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil.”

De outro lado, Marshall (1967, p.73) dispõe que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, evidenciando a necessidade imprescindível de acesso ao conhecimento e a informação para que o indivíduo deixe de ser vulnerável e possa defender seus próprios direitos civis.

Assim, a educação, tem importância primordial na promoção da dignidade da pessoa humana, no pleno desenvolvimento do indivíduo, no exercício da cidadania e na construção de um Estado de Direito verdadeiramente democrático. A concretização desse direito não se finda no acesso formal à escola, exige que sejam oferecidas condições de aprendizagem, interação e permanência, em conformidade com a promoção da dignidade da pessoa humana.

3 MODELOS HISTÓRICOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

Para entender o papel da educação inclusiva enquanto instrumento de transformação social, é preciso analisar a trajetória histórica da compreensão social da deficiência.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram relegadas a um lugar de estigmatização, condição definida por Erving Goffman (1988, p.4, *apud* CORRÊA, 2019, p.14) como aquela do “indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”.

O estigma, nesse sentido, representa uma marca negativa que reduz o indivíduo a “uma pessoa estragada e diminuída” perante os padrões de “normalidade socialmente construídos”, como bem explica Goffman (2008, p. 6, *apud* CORRÊA, 2019, p.14).

A pessoa com deficiência foi compreendida de maneiras diversas de acordo com o contexto histórico e cultural. Corrêa (2019, p. 14) explica que essa evolução pode ser vislumbrada a partir de três modelos de compreensão: o de prescindibilidade, o médico e o social.

Durante anos, as pessoas com deficiência sofreram a completa exclusão da vida em sociedade, seja pela marginalização – que levava ao confinamento desses indivíduos em instituições totais, no completo isolamento, uma vez que se tratavam de pessoas inconvenientes à sociedade – seja pela eliminação - no qual a vida dessas pessoas eram suprimidas sem qualquer remorso, já que eram consideradas “pessoas estragadas”, a exemplo do infanticídio ou pela eugenia, tornando-se evidente que tais indivíduos eram vistos como de menor valia, sem qualquer importância social ou ainda uma vida indigna de se viver (CORRÊA, 2019, p 65-68).

De acordo com Corrêa (2019, p. 24) os submodelos vinculados a prescindibilidade partem da ideia “de que tais pessoas seriam dispensáveis, não havendo aporte que elas pudessem fazer em prol da sociedade”.

A crise do modelo de prescindibilidade se constituiu pelo colapso das “instituições totais” que não ofereceram respostas eficazes em seus programas de internamentos enquanto solução à diferença das pessoas com deficiência, abrindo caminho ao nascimento de um novo modelo: médico (CORRÊA, 2019, p. 27-29).

A falência das instituições totais se torna evidente com a obra do sociólogo canadense Erving Goffman “Manicômios, Prisões e Conventos” que denunciou a objetificação do indivíduo, apurando que as internações tinham resultados inversamente proporcionais ao prometido, levando os sujeitos a um maior afastamento social. Aponta ainda Goffman (1974, p. 17-18 *apud* CORRÊA, 2019, p.36):

“Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.”

Segundo Corrêa (2019, p.36), nas instituições totais, sob o pretexto de internação visando melhora do indivíduo “cria-se um ambiente diverso daquele do meio social no qual a pessoa se encontrava, despreza-se sua individualidade”, ou ainda citando Goffman “o seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”.

Conclui Corrêa (2019, p.36), ainda, que

“Desde o ingresso em tais instituições, o que se verifica é a perda da condição de sujeito e o afastamento das condições para o retorno ao convívio social” argumentando ainda que tais instituições, na verdade, “segregam a pessoa não só no período de internação, mas a degradação se revela tamanha, que ainda que retorne ao meio social, a pessoa estigmatizada persiste atada às amarras introjetadas no curso da internação”.

Sob a influência do “movimento de desinstitucionalização” (CORRÊA, 2019, p. 27-29) surgiu a necessidade de encontrar um novo modelo de reinserção das pessoas com deficiência no convívio social, daí o surgimento do modelo médico.

Por sua vez, o discurso médico centra-se na ideia de que o indivíduo com deficiência deveria ser tratado, curado para se aproximar do que se considerava “normal” e então adquirir o direito de integrar a sociedade. Percebe-se, portanto, a transição de um modelo discriminatório para outro, igualmente excludente (CORRÊA, 2019).

Evidencia-se, assim, que para o modelo médico a deficiência é entendida como uma condição patológica, sendo que, à época, a resposta social passa a ser a “normalização” desse sujeito, buscando ajustá-lo aos padrões sociais, novamente deixando de perceber a deficiência como forma de diversidade humana. Em verdade, torna-se essencial uma efetiva conscientização social permeada pela convivência com a diferença, de modo que os

indivíduos se habituem ao diverso, devendo tal fato iniciar-se já na infância, durante o desenvolvimento da personalidade humana da criança, desprendida de qualquer preconceito enraizado na sociedade (CORRÊA, 2019).

Em contraposição a essa perspectiva, nasce o chamado modelo social buscando lidar, segundo Oliver, com “as barreiras sociais da deficiência” (1996, p. 38 *apud* CORRÊA, 2019, p.46), isto é, este modelo visa a superação das barreiras existentes na sociedade que dificultam a aceitação e participação da pessoa com deficiência na comunidade, e não os impedimentos que lhe acometem.

O modelo social compreende a pessoa com deficiência como sujeito de direitos como qualquer outro, sem distinção de qualquer natureza, vislumbrando a deficiência como parte da diversidade humana, e como tal, demanda da sociedade adequação para permitir a efetiva integração da pessoa com deficiência à participação social, implicando a remoção de barreiras físicas, de comunicação e institucionais, e a plena conscientização da sociedade a essa mudança de perspectiva, sendo a educação área essencial para a implementação de tal transformação. (CORRÊA, 2019, p. 46-49).

A compreensão dos modelos da deficiência evidencia que as respostas sociais destes modelos somente alcançaram efetividade ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Esse reconhecimento é fundamental para entender a atuação do Estado na criação de políticas de educação inclusivas, como se verá a seguir.

3.1 Educação Inclusiva como Direito da Pessoa com Deficiência

A compreensão da educação como direito humano, discutida anteriormente, é fundamental para entender como se deu o avanço da educação inclusiva em relação as pessoas com deficiência.

Historicamente, o sistema de ensino no Brasil pautou-se pela lógica da normalidade de seus ingressos, de modo que se esperava que os alunos que frequentavam a escola se adequassem aos padrões aceitos pela sociedade, lógica que afetava as pessoas com deficiência.

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu-se a nível internacional movimentos de reconhecimento da educação como direito universal, essencial ao desenvolvimento efetivo do indivíduo.

No cenário nacional, começa-se a reconhecer medidas inclusivas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n. 4.024/1961) que introduziu a

possibilidade de “educação dos excepcionais, que deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Embora no século XX percebeu-se um avanço na ampliação da escolarização, foi a Constituição Federal de 1988, que consolidou o ensino obrigatório, como direito social, promovendo sua adesão próxima à universalização, atribuindo-lhe como um dever do Estado (Oliveira e Oliveira, 2023, p. 5).

Segundo Oliveira e Oliveira, (2023, p. 5),

“A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.”

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, I dispõe “o ensino será ministrado assegurando a igualdade de condições para acesso a escola”, estabelecendo ainda como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na mesma lógica, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reafirma os ditames constitucionais ao prever “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência” (BRASIL, 1996). Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) inicia uma nova perspectiva da educação inclusiva como um direito humano fundamental, garantido igualmente a todos os seres humanos, sem distinção de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva das pessoas com deficiência implica que elas sejam educadas em escola regular, juntamente com os demais alunos, criando um cenário de

diversidade humana, cumprindo o objetivo do modelo social de compreensão da deficiência (CORRÊA, 2019).

Segundo Oliveira e Oliveira, (2023, p. 7),

“O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos”.

Não se pode buscar à inclusão das pessoas com deficiência na vida em comunidade – visão buscada pelo modelo social – e relegar a educação desses indivíduos a espaços segregados, de modo que convivam tão somente entre seus pares. Tal comportamento caminha em contraposição à educação inclusiva e ao espírito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Aliás, como afirma Corrêa (2019, p.190),

“a educação inclusiva pressupõe muito mais do que simplesmente prover a matrícula da pessoa com deficiência, pois a inclusão sem o devido preparo e cuidado, observando-se a singularidade do aluno em questão, está fadada ao insucesso que, aliás, será certamente imputado à própria pessoa com deficiência, em uma prática cruel que se assenta no modelo médico de se compreender a deficiência.”

Neste ponto, vale tecermos considerações acerca dos fundamentos do valor supremo em que se baseia o Estado Democrático de Direito – a dignidade da pessoa humana, que segundo Moraes (2003, p. 15),

“O fundamento jurídico da dignidade humana manifesta-se, em primeiro lugar, no princípio da igualdade, isto é, no direito de não receber qualquer tratamento discriminatório, no direito de ter direitos iguais aos de todos os demais. Esta é uma das formas de igualdade, a primeira porque a mais básica, a que normalmente se denomina de “igualdade formal”, segundo a qual “todos são iguais perante a lei.

Logo se iria verificar, contudo, que essa espécie de igualdade, exclusivamente formal, era insuficiente para atingir o fim desejado, isto é, não privilegiar nem discriminar, uma vez que as pessoas não detêm idênticas condições sociais,

econômicas ou psicológicas. Adotou-se então, normativamente, uma outra forma de igualdade, a chamada igualdade substancial, cuja medida prevê a necessidade de tratar as pessoas, quando desiguais, em conformidade com a sua desigualdade; essa passou a ser a formulação mais avançada da igualdade de direitos.”

Ademais, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com Deficiência trouxe a compreensão da “discriminação com base na deficiência, toda a diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos” (Oliveira e Oliveira, 2003, p. 7), repisando a ideia de que a segregação educacional viola a igualdade substancial.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) estabeleceu a educação inclusiva como dever do Estado, dispondo a necessidade de assegurar “sistema educacional inclusivo visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Deste modo, a educação inclusiva não se trata apenas de norma jurídica declaratória, mas de obrigação do Estado em promover a igualdade substancial entre os indivíduos. Partindo dessa perspectiva, cabe investigar a maneira como tais obrigações são materializadas em políticas públicas.

3.2 Histórico Normativo Federal sobre Educação da Pessoa com Deficiência

Ao longo das últimas décadas, percebe-se um avanço gradual no sistema de proteção relacionado ao direito à educação da pessoa com deficiência, e redução de práticas excludentes.

Sem dúvidas, a Constituição Federal de 1988 se constituiu como marco mais importante da garantia do direito à educação ao reconhecê-la como direito social fundamental, elevando sua proteção e implementação a dever do Estado e ao exercício de cidadania dos indivíduos, de modo que a negativa de acesso à educação viola a própria ideia de democracia (BRASIL, 1988).

O art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que,

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

Embora o texto constitucional mencione o termo “preferencialmente” não se está por isso autorizando a segregação das pessoas com deficiência em locais apartados, como outrora ocorria, os “depósitos humanos” (CORRÊA, 2019), uma vez que, o espírito da Constituição não permite políticas de exclusão sob pena de negar a sua própria essência.

Em concordância com essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reafirmou o papel primordial da escolarização regular afirmando que a educação especial possui natureza complementar ao ensino regular (BRASIL, 1996). A lógica da norma se baseia no fato de que a inclusão escolar da pessoa com deficiência integra o processo de desenvolvimento pleno do indivíduo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabeleceu diretrizes, princípios e orientações para que os sistemas de ensino do país adotassem medidas inclusivas a escolarização da pessoa com deficiência, em classes comuns, repisando o modelo adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

De outro modo, o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 chamado de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020) estabeleceu política pública entendida como paralela à educação inclusiva, replicando modelos excludentes de ensino, já superadas pela Constituição Federal de 1988.

Reconhecendo a inconsistência do referido decreto com os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 e tratados internacionais de direitos humanos, já que representaria verdadeiro retrocesso social, o Supremo Tribunal Federal suspendeu seus efeitos.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) reiterou a necessidade da educação inclusiva, estabelecendo como dever do Estado assegurar, criar, implementar “sistema educacional inclusivo, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Recentemente, o Decreto 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva tendo como finalidade garantir o direito a educação no sistema educacional inclusivo, sem discriminação e em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência,

dispondo ainda que estes estudantes, da educação especial, devem ser inseridos em classes comuns, apoiados de maneira que sua participação e permanência sejam efetivamente inclusivas.

Percebe-se que diversos instrumentos normativos nacionais garantem a educação inclusiva como direito da pessoa com deficiência. Contudo, o verdadeiro desafio consiste na implementação efetiva de tais direitos especialmente diante das práticas excludentes adotadas por determinados entes federados.

3.3 Política Estadual de Educação Especial no Paraná

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconheça como diretriz principal a educação inclusiva das pessoas com deficiência, na escola regular, o Estado do Paraná demonstra incoerência com esse paradigma, oscilando entre uma aparente inclusão e a manutenção de práticas que reforçam a exclusão do indivíduo ao financiar sistemas paralelos e substitutivos de ensino. (FONSECA, 2023, p.1-2).

O direcionamento educacional das pessoas com deficiências para entidade filantrópica de iniciativa privada reforça um sistema excludente e discriminatório, contrariando o modelo social de deficiência adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), tratado internacional incorporado ao ordenamento jurídico com status constitucional (FONSECA, 2023, p. 5).

Como demonstra Fonseca (2023, p. 17) “o Estado do Paraná se mantém no modelo substitutivo de educação para pessoas com deficiência, baseado na privatização e com baixo compromisso com a construção de ambientes inclusivos”. Nesta interpretação, observa-se não se tratar de hipótese isolada, mas um processo sistemático de orientação político institucional.

Essa orientação política institucional já pode ser observada desde a publicação das “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” (Paraná, 2006), documento que introduziu no Estado a noção de “inclusão responsável” como fundamento da política educacional voltada às pessoas com deficiência.

Posteriormente também observada na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão (Paraná, 2009), sendo que se consolidou de forma mais incisiva com o Parecer CEE/CEB nº 108/2010, que reconheceu as Escolas de Educação Especial como “Escolas de Educação Básica – modalidade Educação Especial”, formalizando sua atuação

como modelo substitutivo à escola comum. A iniciativa, articulada pela Federação das APAEs com anuência da Secretaria Estadual de Educação, institucionalizou o financiamento público de estruturas segregadas, equiparando-as formalmente às escolas regulares, porém sem os mesmos mecanismos de controle e avaliação educacional.

Segundo Fonseca (2023, p. 3) o Estado do Paraná possui o maior número de matrículas de alunos em escolas especiais, e paralelamente a isso, detêm grande quantidade de instituições para tais finalidades.

A partir de 2010, se observa o fortalecimento de políticas públicas paranaense voltadas a estas instituições filantrópicas segregadoras, equiparadas às escolares regulares. Entretanto, ainda segundo Fonseca (2023) este modelo de ensino traz consequências pedagógicas graves, já que estas escolas especiais não se submetem ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que são avaliações que permitem aferir a qualidade da educação no Brasil.

A manutenção da pessoa com deficiência em espaços segregados de sua comunidade impede a convivência coletiva com a diversidade humana, reforçando a ideia de que certas vidas são menos valiosas. Segundo Corrêa (2019, p. 43),

“Como resultado de tal prática, de um lado, a criança com deficiência sente desde a mais tenra idade que seu lugar não é o meio social como os demais infantes; e, de outro, as crianças tidas por “normais” são tolhidas do contato com as crianças com deficiência, o que impede a formação de uma cultura naturalmente construída de convivência na diversidade, o que é absolutamente fundamental para a mudança de tal paradigma.”

Nesse sentido, a Política Educacional adotada pelo Estado do Paraná demonstra que o modelo de prescindibilidade ainda se encontra profundamente arraigado na sociedade, de modo que, ainda segundo Corrêa (2019, p. 38),

“Se hoje as instituições de internação são amplamente combatidas, o fato é que ainda é possível encontrar situações em que, especialmente indivíduos com deficiência, são segregados do convívio social, não sendo possível asseverar que o “submodelo de marginalização” esteja abolido. Para que isso ocorra é necessária a efetiva conscientização das pessoas quanto à necessidade da convivência com a diversidade e tal conscientização deve ter início desde cedo, junto aos mais jovens que devem crescer lidando com naturalidade as diferenças, para que não tenhamos no futuro, novas espécies de instituição funcionando como depósito de pessoas, ou mesmo locais para eliminação delas.”

Vale mencionar ainda, que as diretrizes das normativas estaduais do Paraná que defendem a educação especial ocorreu de maneira simultânea ao avanço da legislação nacional a favor da educação inclusiva, em verdadeira violação do direito social à educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Tal cenário serviu de substrato para o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7796 em desfavor das Leis estaduais nº 17.656/2013 e nº 18.419/2015, pois estas violam a dignidade da pessoa humana com deficiência e o dever de implementar a educação inclusiva, ao financiar sistema paralelo de escolarização (BRASIL, STF, ADIN 7796, 2025).

A análise das políticas públicas do Estado do Paraná frente a perspectiva de educação inclusiva adotada pela legislação nacional e ratificada pela Constituição Federal de 1988 nos permite perceber a reedição de práticas segregadoras das pessoas com deficiência, que não se extinguem com revogação de atos normativos isolados, novamente trazendo a perspectiva defendida pelo modelo social.

Nesta conjuntura, evidencia-se a dissonância da política educacional do Estado do Paraná com os direitos humanos fundamentais, da dignidade da pessoa humana com deficiência, da igualdade substancial, da educação inclusiva e da convivência em comunidade, a partir da perspectiva da diversidade humana (FONSECA, 2023, p.17-18). Nesse ponto, se faz necessário analisar à luz do capacitismo, políticas públicas educacionais que mantêm modelos educacionais excludentes.

3.4 Capacitismo Institucional e Política Educacional

A manutenção de políticas educacionais de segregação no Estado do Paraná não se trata de simples omissão administrativa ou falha isolada. Trata-se de um modelo estrutural de exclusão com base no desempenho corporal do indivíduo, que coloca o “corpo padrão” como modelo ideal de humanidade. Tal ideia defendida pelo capacitismo traz a percepção de hierarquia de valor entre corpos aptos e não aptos.

O capacitismo, portanto, é um fenômeno social que hierarquiza os sujeitos a partir dos padrões socialmente construídos e considerados ideais para o corpo e a aparência do indivíduo, como algo natural, de como um corpo deveria ser. Toda a diversidade apresentada

pelos corpos “anormais” quebra os padrões de capacidade e funcionalidade naturalizadas como a forma correta de estar no mundo. (GESSER; MORAES, 2023).

A lógica capacitista se baseia em um sujeito universal ideal, sendo aqueles que não se enquadram neste padrão tidos como incapazes de realizar atividades cotidianas básicas bem como participar da vida em comunidade.

Aliás, o capacitismo não se limita a discriminação individual da pessoa com deficiência, mas também tem sido compreendido como um eixo de opressão que, na interseção com o racismo e o sexismo (WOLBRING, 2008; CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017; DE MOZZI, 2018; MELLO, 2019; GESSER, 2020) produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social.” (AQUINO; LIMA, 2020, p. 19–20).

Mais do que preconceito individual, o capacitismo trata-se de uma lógica institucional que opera por meio do que chamou Aquino e Lima (2020, p.18) “reiteração compulsória de capacidades normativas”, que estabelece um padrão corporal, relegando corpos não conformes à condição de menos valia ou como aponta Campbell (2001, p.44 *apud* AQUINO; LIMA, 2020, p. 19–20) “de estado diminuído de ser humano”.

Além disso, as expectativas da sociedade vinculam “o valor” do indivíduo ao seu desempenho corporal e intelectual, sendo que, aqueles que não correspondem ao que Aquino e Lima (2020, p. 18) chamaram de “corponormatividade”, são percebidos como indivíduos de menor importância, em total contrassenso com o princípio da igualdade entre os indivíduos.

Dentro dessa lógica, segundo Aquino e Lima (2020) o sistema educacional brasileiro possui raízes no pensamento eugenista e “normalizador” (defendendo a ideia de que a pessoa com deficiência precisaria ser normalizada para que pudesse conviver em sociedade) naturalizando a ideia de exclusão escolar daqueles indivíduos vistos como “anormais”, haja vista que, para o ideal capacitista as pessoas com deficiência nada teria a contribuir com a sociedade. A partir dessa compreensão, percebe-se que a política educacional paranaense estruturou-se partindo de uma lógica de segregação, incapaz de acolher a pessoa com deficiência como parte da diversidade humana, no ambiente escolar.

Há que se observar ainda que as práticas capacitistas, estruturadas sob um modelo de exclusão e segregação, possui característica interseccional afetando não apenas as pessoas com deficiência, mas também em alguma medida, todos os demais indivíduos que se diferenciam do ideal de sujeito socialmente construído e aceito como sinônimo de progresso da sociedade.

Para além dessas práticas capacitistas, a ideia central defendida é de que a deficiência é um problema individual e/ou familiar, devendo ser tratado no âmbito privado, sendo um

fardo para o Estado e a sociedade. (GESSER; MORAES, 2023, p. 13).

Portanto, como argumentam Aquino e Lima (2020, p. 25-27), a superação do capacitismo não se limita a eliminação de comportamentos discriminatórios, mas impõe em nome da efetividade e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência o rompimento com as narrativas segregacionistas, ‘desconstruindo normas corporais opressoras’ e avançando para uma perspectiva anticapacitista que visa repensar as bases sociais que produzem a exclusão das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, o anticapacitismo propõe não apenas deixar de perceber a deficiência como problema do indivíduo, mas compreendê-la como barreira estrutural e institucional que impede a plena participação da pessoa com deficiência na sociedade (AQUINO; LIMA, 2020, p. 172-174).

Deste modo, o pensamento anticapacitista não se restringe a uma nova compreensão da deficiência, mas questiona a própria ideia de normalidade criada com raízes no ideal eugenista de qual corpo pode ou não ocupar espaços sociais.

Para além disso, faz-se necessário pensar a deficiência a partir de uma visão interseccional visto que o preconceito não se estabelece de maneira isolada, mas se vincula a outras maneiras e formas de exclusão, como racismo, sexismo e etarismo.

A pessoa com deficiência, por sua vez, quando inserida em um contexto marcado por múltiplos marcadores sociais experiencia diversas violações de direitos que não podem ser compreendidas a partir de uma única perspectiva.

A partir desse enfoque, a constituição e implementação de práticas inclusivas exige do Estado uma responsabilidade ativa no enfrentamento das bases e estruturas que sustentam a exclusão, gerando mudanças necessárias à transformação do pensamento social em relação a deficiência.

Neste ponto, a educação por meio da escola assume papel relevante e central enquanto espaço de perpetuação da desigualdade histórica ou instrumento de inclusão da pessoa com deficiência.

Entretanto, as políticas educacionais excludentes ainda refletem raízes na colonialidade do poder, que historicamente sustenta hierarquia de corpos e legitima a exclusão de corpos diversos da normalidade e de produtividade. Sob esta ótica, percebe-se que o Estado produz não apenas a gestão da vida do indivíduo, mas também a perpetuação de sua invisibilidade e apagamento.

Ao permitir a segregação educacional das pessoas com deficiência, limitando seu acesso a educação inclusiva em espaços comuns, produz, em alguma medida, a morte social

do indivíduo, caracterizada pela negação de participação social, e tantas outras maneiras de supressão das condições de vida digna.

Por fim, o anticapacitismo não se restringe à apontar as práticas segregacionistas, mas nos coloca a pensar no papel do Estado – travestido pela instituição escolar – de promover e superar as desigualdades, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, em igualdade substancial e inclusão social com os demais indivíduos, respeitando suas particularidades únicas, como parte da diversidade humana.

3.5 Educação Inclusiva como expressão de Justiça Social

O rompimento das práticas excludentes evidencia a educação inclusiva como verdadeiro instrumento de democracia e peça essencial à promoção dos direitos humanos tais como igualdade de oportunidades, possibilidade de convivência com a diversidade e pleno desenvolvimento social do indivíduo para o exercício de seus direitos, constituindo-se como expressão de justiça social.

O princípio da igualdade, na sua vertente substancial, enfatiza essa perspectiva. De acordo com Moraes (2003, p. 15), a concretização da igualdade substancial não implica tratar todos os indivíduos de maneira idêntica; mas, considerá-los na medida de suas próprias desigualdades, impondo que as diferenças entre os indivíduos sejam consideradas para que a verdadeira equidade seja alcançada. Trata-se, portanto, de compreender que a justiça social requer medidas diversas diante das desigualdades historicamente produzidas.

Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reconhece a educação inclusiva como direito fundamental impingindo aos Estados-partes o dever de assegurar/implementar um sistema educacional inclusivo. O art. 24 da Convenção reforça,

“1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;”

Sob essa ótica, a exclusão escolar não se resume a mera omissão de políticas públicas elaboradas em dissenso as legislações protetoras de direitos, mas consiste em evidente violação de direitos humanos das pessoas com deficiência. Ao restringir a convivência da pessoa com deficiência no sistema educacional comum, o Estado não priva apenas o acesso ao conhecimento de qualidade, mas também compromete, a possibilidade da pessoa com deficiência de exercer seu pleno desenvolvimento perante a sociedade.

A partir dessa visão, percebe-se que a educação inclusiva ultrapassa a seara de formação escolar do indivíduo para transcender como instrumento de justiça social na medida em que permite condições necessárias a convivência social da pessoa com deficiência em igualdade substancial com seus pares. Não se limitando ao cumprimento estático das normas, mas na construção de uma comunidade que reconheça todos os indivíduos como sujeitos de direitos, independentemente de suas características singulares.

Ao reconhecer a diversidade como valor ínsito a condição de humanidade, e partindo da ideia de que “a diferença em si não está relacionada ao resultado de comparações entre duas ou mais pessoas; ela tem a ver com a diferenciação de cada pessoa em relação a si própria” a inclusão educacional questiona políticas públicas que se sustentam com base na diferença.

Deste modo, a educação inclusiva busca o enfrentamento de práticas discriminatórias que reproduzem a hierarquia de vidas, sendo, portanto, o acesso a ambientes inclusivos a afirmação de valor e dignidade das pessoas com deficiência, que foram historicamente relegadas a papel de menos valia. Afinal, “as pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas” (LUIZ; SILVEIRA, 2020 p. 114).

Entretanto, a subsistência de políticas públicas educacionais de caráter excludente não pode ser reduzida tão somente pelo viés de omissão ou insuficiência administrativa. Ao contrário, este cenário evidencia uma divergência inquietante entre a norma de proteção desse direito e sua real implementação, instigando reflexões sobre a eficácia dos mecanismos de fiscalização na tutela desses direitos.

Nesse contexto, emerge enquanto reflexão o questionamento: em que medida os mecanismos de fiscalização e controle têm sido mobilizados frente as violações de direitos

humanos da pessoa com deficiência – especialmente no tocante ao acesso à educação inclusiva – que não práticas excepcionais, mas reiteradas?

Tal questionamento revela que a concretização do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência em escolas regulares comuns não se resume tão somente ao reconhecimento no ordenamento jurídico de tal direito, mas demanda, sobremaneira, da atuação concreta do Estado, por meio dos mecanismos de fiscalização, da efetividade de sua garantia.

A manutenção dessas violações revela que o direito a “inclusão” da pessoa com deficiência ainda permanece como promessa dissociada da realidade concreta, isto porque, não basta enunciar a educação inclusiva como direito humano fundamental, é necessária sua implementação concreta e efetiva, sob o risco de, ao admitir a exclusão, comprometer a própria ideia que sustenta o Estado Democrático de Direito.

4 CONCLUSÃO

Durante o estudo desenvolvido neste trabalho, buscou-se responder à seguinte pergunta: De que forma a política pública educacional adotada pelo Estado do Paraná, voltada a escolarização das pessoas com deficiência, mostra-se compatível com direito fundamental à educação inclusiva assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência?

A partir deste questionamento, o objetivo geral da pesquisa concentrou-se em analisar a efetivação da educação inclusiva das pessoas com deficiência no Estado do Paraná, mormente diante da manutenção de práticas institucionais que persistem em reproduzir a exclusão das pessoas com deficiência. Como objetivos específicos, buscou-se examinar o reconhecimento jurídico da educação inclusiva no ordenamento constitucional, internacional e demais instrumentos infraconstitucionais; entender o modelo social da deficiência e os direitos humanos; e analisar as políticas públicas que mantêm sistemas paralelos de escolarização, reproduzindo práticas excludentes e discriminatórias.

Esta pesquisa permitiu concluir que o direito à educação inclusiva se encontra amplamente amparado em diversos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais relacionados aos direitos humanos, contudo, sua efetivação enfrenta obstáculos importantes no Estado do Paraná. Observou-se um descompasso entre o direito humano à educação inclusiva da pessoa com deficiência e a realidade das políticas públicas educacionais que persistem em reproduzir práticas institucionais de exclusão das pessoas com deficiência.

Como já dizia Bobbio (2004, p. 24), o problema dos direitos humanos não são justificá-los ou declará-los, mas protegê-los, garantindo sua efetividade aos indivíduos, exigindo do Estado adoção e implementação de políticas públicas que viabilizem sua concreta efetivação (PIOVESAN, 2018).

Não obstante a Constituição Federal de 1988 tenha consagrado, como fundamentos do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana, a igualdade e outros princípios norteadores da ordem constitucional, tais valores ainda não alcançam de maneira plena as pessoas com deficiência, como se faz perceber a política educacional segregadora e excludente do Estado do Paraná, que busca apartar da escola comum e do ensino regular as pessoas com deficiência, destinando-as aos “depósitos humanos” (CORRÊA, 2019, p.41-43), sob as falsas premissas e narrativas de “bem-estar”, “proteção” e atendimento especializado.

Nesse contexto, sob a ótica da teoria contratualista, a legitimidade existencial do Estado tem seu fundamento maior no dever de garantir os direitos fundamentais, melhor e mais eficazmente do que os indivíduos faziam por si só (no estado de natureza). Assim, o Estado somente justifica sua legitimidade quando cumpre sua função principal de promover, assegurar e garantir os direitos fundamentais do homem, sendo que o descumprimento ou omissão deste dever implica naturalmente o reconhecimento da ruptura do pacto social, e consequentemente deslegitima a própria existência do Estado (ROUSSEAU, 1999).

Negar o direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência, em escolas comuns, conjuntamente com os demais indivíduos, não apenas fere o direito à igualdade substancial,

princípio norteador da ordem constitucional, mas impede o pleno desenvolvimento do indivíduo com deficiência impedindo-o de exercer seus demais direitos fundamentais. A permanência de sistema paralelos de escolarização independentemente dos argumentos usados para justificá-los caracterizam atos discriminatórios e atenta contra a dignidade da pessoa humana com deficiência contrariando o modelo social de deficiência (CORRÊA, 2019, p.46) atualmente adotado pela Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Sob outra perspectiva, a escola, enquanto espaço de formação do indivíduo, evidencia-se como base para a efetivação dos direitos humanos, já que o pleno desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de sua interação com a diversidade. Por isso, a exclusão ou segregação escolar da pessoa com deficiência não pode ser política pública aceitável; para além disso, representa violação de seus direitos humanos fundamentais.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a pesquisa respondeu a indagação proposta, na medida em que demonstrou que a política educacional segregadora e excludente adotado pelo Estado do Paraná é incompatível com a garantia constitucional e internacional da inclusão. Para além disso, os objetivos foram atingidos quando tornou possível identificar os fundamentos da educação inclusiva da pessoa com deficiência, a análise das práticas intuicionais excludentes praticadas pelo Estado do Paraná, e reforçar a necessidade de que as políticas públicas devem ser pensadas à luz da dignidade da pessoa humana com deficiência e da igualdade substancial entre os indivíduos.

Tal cenário permite concluir que a transformação social necessária à construção de uma sociedade inclusiva não se resume a transpor discriminações individuais, mas exige a conscientização acerca das estruturas que sustentam a segregação, discriminação e exclusão.

A manutenção de práticas educacionais discriminatórias, em diversos contextos sociais, revela que a inclusão da pessoa com deficiência ainda permanece como promessa dissociada da realidade concreta.

A concretização desse direito depende não apenas do seu reconhecimento no ordenamento jurídico brasileiro, mas demanda, sobremaneira, da atuação concreta do Estado, por meio dos mecanismos de fiscalização, da efetividade de sua garantia.

Ao concluir este trabalho e a formação em Direitos Humanos na América Latina, a pesquisa evidencia que a educação inclusiva deve ser tratada como tema de direitos humanos. Isto posto, pensar a educação da pessoa com deficiência sob a ótica dos direitos humanos implica reconhecer que a segregação escolar não é um problema individual, mas resultado de

práticas institucionais e sociais que precisam ser transformadas, a fim de permitir a construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa.

Com isso, a contribuição deste trabalho de conclusão de curso consiste em provocar uma reflexão crítica sobre a responsabilidade do Estado, da escola e da sociedade no enfrentamento e superação de práticas segregadoras e excludentes que violem o direito humano fundamental à educação inclusiva da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com seus pares, promovendo o reconhecimento da diferença como valor intrínseco da diversidade humana, avançando para a construção de uma consciência humana sempre orientada pelo valor máximo da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 751**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Brasília, DF. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17822>. Acesso em: 20 out. 2025.

CORRÊA, Luís Fernando Nigro. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro**. Monografia (Pós - Graduação) – Universidade De São Paulo Faculdade De Direito, São Paulo, 2019.

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.

FONSECA, Ana Paula Araújo. **Política de educação especial no estado do Paraná: caminhando na contramão da educação inclusiva**. Debates em Educação, v. 15, n. 37, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16628.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia Oliveira. **Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficiente**. *Athenea Digital*, v. 23, n. 2, e3310, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3310>

GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; HELENA, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. DOI: 10.24824/978655868467.1.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **O conceito de dignidade humana: substrato axiológico e conteúdo normativo.** In: _____. Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

OLIVEIRA, Flaviana de Freitas; OLIVEIRA, Ana Paula Polacchini de. **A educação inclusiva como direito social: avanços históricos e retrocessos no Brasil contemporâneo.** UNI LAGO – União das Faculdades dos Grandes Lagos, s.d.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 19 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova York, 1948. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 19 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica).** San José, 1969. Disponível em: <https://www.oas.org>. Acesso em: 19 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org>. Acesso em: 19 out. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 17.656, de 12 de setembro de 2013.** Institui o Programa de Apoio Permanente às Escolas de Educação Especial. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 6 de janeiro de 2015.** Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/>

[Fl%C3%A1via%20Piovesan%20DH%20Direito%20Constitucional.pdf](#). Acesso em: 28 out. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo, Martins Fontes, L&PM, 1999.

STRECK, Lenio Luiz; BOLZAN DE MORAIS, José Luis. **Ciências Políticas & teoria do estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **A paz e os direitos do homem no pensamento de Norberto Bobbio**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5, n. 2, p. 299–316, jul./dez. 2005.