


**EVOLUÇÕES E PERSPECTIVAS ACERCA AO ATENDIMENTO E DA
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E/OU NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.038-016>

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Pós-doutorado em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
Rua Joaquim Lopes da Silva, 66, Condomínio Setvilage 1,
Vila Nasser, Campo Grande/MS, Brasil, CEP 79177-480
juclia313@yahoo.com.br

Veridiana de Andrade Barreto

Especialista em Botânica e Química Analítica
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo- FAMEESP
Rua Etelvina do Nascimento, 573,
Mata do Jacinto, Campo Grande/MS, Brasil, CEP 79033-140
veridiana.barreto@ufms.br

Marcos Gabriel Furtado Reis

Graduando em Filosofia- Licenciatura
Universidade Católica Dom Bosco- UCDB
Graduando em Tecnologia da Informação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS
Rua Etelvina do Nascimento, 573,
Mata do Jacinto, Campo Grande/MS, Brasil, CEP 79033-140
marcos.g@ufms.br

Samara Freitas Aureliano

Graduada em Ciências Biológicas- Licenciatura
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS
Rua do Retorno, 455,
Tiradentes, Campo Grande/MS, Brasil, CEP 79042-231
samara.faureliano@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa as evoluções e perspectivas do atendimento e escolarização de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, considerando marcos históricos, avanços e desafios. O estudo parte da criação de instituições especializadas no Brasil, como o Instituto Benjamin Constant e o INES, e explora a transição de práticas assistencialistas para modelos de inclusão educacional e social. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica, com ênfase nos fatores que ainda dificultam a plena implementação de uma educação inclusiva. Os resultados destacam que, apesar dos avanços, persistem práticas segregacionistas e preconceitos que impedem a efetiva inclusão. Conclui-se que as políticas de inclusão precisam ser aprimoradas e efetivamente implementadas para garantir o direito à educação para todos.

Palavras-chave: Brasil. Deficiências. Educação Especial. Escolarização. Inclusão.



1 INTRODUÇÃO

O estudo da evolução da educação especial no Brasil revela uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, desde a criação das primeiras instituições no século XIX até os esforços atuais de inclusão. Historicamente, as pessoas com deficiências foram marginalizadas ou segregadas. Somente nas últimas décadas, com a evolução das políticas públicas e o avanço científico, foi possível estabelecer marcos legais que promovem a inclusão educacional. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que essas práticas sejam universalizadas e eficazes em todo o país.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No caso específico da Educação Especial, Bueno (1993) e Mendes (2001) concordam em afirmar que o marco histórico no Brasil foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto dos Meninos Cegos nasceu no ano de 1854, sendo atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant. Já o segundo surgiu três anos depois, em 1857, e hoje é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esses órgãos foram iniciativas do governo imperial e representaram conquistas fundamentais para as PCD, abrindo espaço para discussões que promovessem conscientização sobre o tema (Miranda, 2003).

Porém, os referidos institutos foram deteriorados por causa de diversos conflitos políticos, econômicos, sociais e morais. Interesses particulares se sobressaíram em detrimento dos benefícios de toda uma classe marginalizada. Dota e Alves (2007) defendem que um dos pontos característicos dessas instituições era seu caráter assistencialista, que eles chamam de “política de favor” (p. 06), haja vista que atendiam eficazmente à finalidade de dar assistência aos que precisavam, enquanto as organizações parisienses nas quais se inspiravam viam essa ajuda como um tipo de trabalho (Bueno, 1993; Miranda, 2021).

Já nessa época, os médicos começavam a considerar a hipótese de educar indivíduos que antes eram considerados ineducáveis; contudo, as práticas pedagógicas ainda eram rudimentares e aconteciam em asilos e manicômios, através de um processo puramente institucionalizado.

A compreensão de pessoa com deficiência era antigamente limitada à ideia de problemas visuais, auditivos e, em menor proporção, físicos, deixando de lado a deficiência mental, sobre a qual, durante muito tempo, reinou um silêncio quase absoluto, até porque as concepções de doença mental sempre refletiram as expectativas sociais de cada período.

Do ponto de vista de sua consideração como problema que demanda um direcionamento especial, a deficiência mental começou a envolver crianças que demonstravam comportamentos diferentes dos que eram esperados pela sociedade e pela escola, os comportamentos considerados



comuns e aceitáveis (Jannuzzi, 1992). Essa concepção foi problemática, porque passaram a fazer parte dela crianças indisciplinadas, alunos com situação de abandono familiar e mesmo as pessoas que portavam alguma comorbidade. Ou seja, todos esses vieses comportamentais eram enquadrados num único grupo; as crianças que estavam fora das bases ideais ditadas eram consideradas anormais. Isso evidencia o preconceito que a falta de estudo, a visão ignorante e segregadora e a ausência de um pensamento crítico trazem. Como as comunidades acadêmicas e científicas da época estavam ainda timidamente tentando desvendar os mistérios genéticos que abrangiam as deficiências, a visão esclarecida caminhava a passos lentos e não se dava tanta importância à identificação e classificação das doenças, mesmo porque os recursos tecnológicos ainda eram incipientes.

No Brasil, no início da compreensão sobre os problemas mentais, a deficiência mental não era vista como uma ameaça social, tampouco como uma degeneração da espécie humana, mas como resultado de infortúnios ambientais (Miranda, 2021). Contudo, Jannuzzi (1992) opina que a preocupação pelo ensino dos deficientes mentais aconteceu em prol da economia dos cofres públicos, uma vez que as PCD não precisariam estar isoladas em asilos, manicômios ou penitenciárias, evitando, destarte, gastos pontuais com essas instituições.

O período imperial também foi palco do início do tratamento de portadores de doenças mentais, com o nascimento dos hospitais psiquiátricos. Dota e Alves (2007) afirmam que, nesses lugares, os cegos e surdos eram separados, mesmo que não houvesse necessidade disso. Os tratamentos começaram no Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874.

Outros marcos importantes foram a instalação do Pavilhão Bourneville no Hospital Dom Pedro II, também na Bahia, em 1903, dedicado ao tratamento dos doentes mentais, do Pavilhão de Menores do Hospital Juquierei, 20 anos mais tarde, e do Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927 (Miranda, 2021).

Segundo Mendes (2001), nessas instituições, que eram destinadas aos casos mais graves, os atendimentos de enfermidades leves ficavam sem vez, o que configurou um certo descaso com a educação especial. Esse cenário teve uma melhora discreta em 1891, com o advento do federalismo, quando nasce a inspeção médica escolar face ao interesse pela educação das PCD. Anos depois, em 1841, nascem, no Recife, a Escola Especial Ulisses de Pernambuco e a Escola Alfredo Freire (Miranda, 2021).

É válido considerar que o interesse pelas pessoas especiais refletia, também, uma preocupação com a higiene, dando início, assim, a um processo segregacionista, haja vista que, no ano de 1911, surgiu a inspeção médica escolar, método que estabelecia classes específicas para os alunos especiais e exigia formações profissionais estratégicas (Dota; Alves, 2007).

A partir dos anos 1950, o cenário educacional brasileiro presenciou intensas discussões sobre a qualidade dos serviços educacionais destinados às PCD. Entre 1948 e 1961, foram determinadas

medidas que influenciaram na educação especial, dentre as quais pode-se destacar a criação dos conselhos estaduais de educação e a garantia legal de incentivos financeiros à escola (Miranda, 2021).

Para Mendes (2001), de 1950 a 1959, ocorreu um amplo aumento dos índices de estabelecimentos de educação especial para pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. Ele considera que, nessa época, existiam 190 instituições de ensino especial públicas e regulares.

A partir de 1958, devido aos incentivos ofertados pelo MEC, pessoas oriundas de classes populares foram sendo beneficiadas pela implementação dessa categoria de ensino. Também foi de responsabilidade do MEC o nascimento do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que hoje é conhecido como Secretaria Nacional de Educação Especial (SENESP). O órgão nasceu como resposta à necessidade de gestão de uma proposta para estruturar a educação especial brasileira (Mantoan, 2002). Depois disso, as chamadas classes especiais foram se espalhando por todo o país a fim de cumprir metas (Kassar, 2012).

Sob o viés da educação, o SENESP alavancou ações educacionais voltadas às PCD e aos indivíduos superdotados, iniciativas que antes eram apenas projetos isolados da esfera estatal.

Na década de 1970, conforme defendem Dota e Alves (2007), nasceram os primeiros cursos de formação docente em educação especial. Alguns anos depois, em 1985, o governo federal criou um comitê responsável por assumir o planejamento e a elaboração de políticas em prol das PCD, tarefa que foi confiada à SENESP a partir de 1990.

Assim sendo, a educação especial no Brasil começou a se desenvolver a partir do século XIX, quando certos serviços destinados às pessoas especiais começaram a ser ofertados. Contudo, levou mais de 100 anos para que essa modalidade fosse efetivamente integrada ao ensino. Para Mantoan (2000), existem três grandes períodos históricos no que diz respeito a esse tema: entre 1854 e 1956 (iniciativas privadas); entre 1957 e 1993 (ações oficiais em âmbito nacional); e a partir de 1993 até os tempos atuais (movimentos em prol da inclusão escolar).

Segundo a autora, o primeiro desses momentos foi marcado pelo foco no atendimento clínico especializado em parceria com a educação escolar, oportunidade em que foram inauguradas as instituições mais tradicionais de assistência às PCD, no modelo do Instituto dos Meninos Cegos. Desde esse período até a atualidade, a educação especial foi sofrendo uma série de mudanças e reconfigurações, processos embasados quase sempre no assistencialismo, dotados de visão segregadora e limitante, atenuando, assim, a exclusão de crianças e jovens deficientes (Mantoan, 2000; Miranda, 2021).

O segundo momento mencionado por Mantoan é o surgimento das campanhas destinadas a cada tipo de deficiência, com ênfase na Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). A iniciativa adota como finalidade primordial o fomento de medidas para a educação dos surdos brasileiros a nível nacional, e foi indispensável para que a descentralização da escola fosse viabilizada



e que surgisse um projeto pautado na garantia de que o maior número de estudantes brasileiros surdos pudessem aprender a Língua Portuguesa, haja vista que esse era o principal objetivo da educação na época (Rodrigues; Gontijo, 2017).

A CESB foi desenvolvida por Ana Rimoli de Faria Dória como forma de comemorar o primeiro centenário de criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nasceu como continuidade das medidas de formação docente de especialização para lecionar em escolas de educação inclusiva que posteriormente foram abertas. Para tanto, foram estipulados Centros Regionais de Coordenação a fim de planejar, supervisionar e dar assistência técnica, educativa, material e financeira para as Unidades da Federação. Foram criados cinco centros, distribuídos da seguinte maneira:

- CR-1, com sede em Belém do Pará, abrangendo os estados do Pará, Amazonas, Maranhão e os então Territórios do Acre, Rondônia, Rio de Janeiro e Amapá;
- CR-2, com sede em Salvador, abrangendo os estados da Bahia, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe;
- CR-3, com sede em Belo Horizonte, abrangendo os estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e Espírito Santo;
- CR-4, com sede no Distrito Federal, abrangendo o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro;
- CR-5, com sede em Porto Alegre, abrangendo os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Rocha, 2014, p. 74).

A importância desses centros consistia no fato de que eles viabilizavam a estruturação de classes especiais em escolas públicas, bem como de classes especializadas, além de ofertarem bolsas de estudos para o ingresso de alunos surdos em instituições privadas (Rocha, 2014). Não obstante, a campanha reforçava a ideia de que o sujeito surdo era digno de pena, com mentalidades e diretrizes que se colocavam contra sua existência e cerceavam seu aprendizado (Brito, 2013).

Além disso, foram criadas a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), dois anos depois, em 1960. A CADEME tinha como objetivo garantir que, em todo o território brasileiro, fosse alavancada a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzotta, 1996, p. 52).

Nesse período, houve aumento da quantidade de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, na escola pública, tendo em vista a reforma universitária e o crescimento da educação popular. Face a essa realidade, insta mencionar as ideias de Jannuzzi (1992), que considera uma proporcionalidade entre o aumento das oportunidades de estudo para as camadas populares e a implantação de classes especiais para PCD, especialmente os diagnosticados com problemas mentais leves no ensino regular público (Miranda, 2021).

Para Miranda (2003), a década de 1960 foi o período de maior expansão numérica das escolas especiais brasileiras. Ela defende que, no ano de 1969, já existiam mais de 800 instituições,



aproximadamente quatro vezes mais que o existente no início da década. Nos anos subsequentes, a educação especial foi institucionalizada, sob a ótica do planejamento e da execução de políticas públicas.

Ainda trabalhando o segundo momento referenciado por Mantoan (2000), tem-se a instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), já mencionado em páginas anteriores, órgão que ainda existe e que está localizado no Rio de Janeiro. O INES é referência na área de surdez e procura amparar a política nacional de educação na perspectiva da pessoa surda.

Em 1972, o MEC instaurou o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que, em parceria com James Gallagher, fez a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, quando foi criado o CENESP, que geriu a nova proposta (Miranda, 2021).

Anos mais tarde, em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com o governo espanhol, realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, o que originou a Declaração de Salamanca, documento que é considerado o mais relevante para a difusão da educação inclusiva.

O referido documento explicita que a matrícula dos alunos especiais nas escolas regulares deve ser tratada como prioridade, além de destacar que

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Diante da ampliação das oportunidades de acesso dos alunos especiais ao ensino regular, os documentos legais que vislumbram essa educação contemplam as formas como as pessoas devem ser escolarizadas, envolvendo aspectos relacionados à inserção e à inclusão, mesmo que isso não seja uma tarefa fácil, diante das condições socioculturais brasileiras.

O MEC publicou o primeiro documento que especificava o AEE em 2006 (Miranda, 2021), contemplando salas de recursos multifuncionais. Dois anos depois, foi aprovado o Decreto n. 6.571/2008, que apresenta algumas determinações sobre o AEE. Para que houvesse essa aprovação, a CNE/CEB n. 4/2009 publicou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que é uma modalidade de Educação Especial. Dessas diretrizes, menciona-se o artigo 5º, que aponta:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009a).



Mesmo diante de tantas especificações, ainda são poucas as PCD que têm acesso à educação inclusiva. Esses dados atendem mais à validação da marginalidade social que à melhoria de possibilidades estudantis dos alunos.

No ano de 1996, um outro marco no ensino brasileiro: a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que mostra consideráveis avanços para a educação, dentre os quais merecem destaque: a oferta de educação especial, que foi ampliada para a faixa etária de zero a seis anos; a potencialização da qualidade dos serviços educacionais a todos os estudantes; e a exigência de que os docentes sejam adequadamente formados para compreenderem a diversidade que existe num ambiente de sala de aula.

O quinto capítulo da LDB versa sobre a educação especial e detalha aspectos fundamentais. Nele, o artigo 58 define que tal educação deve ser ofertada de preferência no ensino regular, com apoio profissional especializado, quando seja necessário. Mesmo sendo esse apoio garantido por lei, ele ainda está longe de chegar às escolas, e a realidade do ensino público reflete esse impasse. Qualquer brasileiro que visite escolas municipais e estaduais com um olhar atento poderá verificar a ausência de professores de apoio, problema que é reflexo fundamentalmente dos cortes de verbas em educação no país. Identifica-se, com isso, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação de professores para lidar com esses estudantes.

Os esforços em prol dos direitos das PCD trouxeram muitas conquistas legais, mas ainda há um distanciamento entre teoria e prática, porque estar garantido por lei não implica que existirão recursos para a aplicação. É preciso assegurar que tais conquistas sejam oportunizadas na prática do cotidiano escolar, já que a democratização do ensino ainda não é uma conquista concreta no Brasil.

A presente abordagem permite notar que foram consideráveis os resultados dessas lutas, uma vez que os sujeitos por elas beneficiados partiram de uma quase completa inexistência de atendimento até a efetivação de políticas de integração social. Contudo, não se pode falar apenas em vitórias, já que também houve retrocessos, preconceitos e ganhos duvidosos.

As leis por si só não garantirão que a prática educacional inclusiva entre em vigor; é preciso que a escola esteja preparada para lidar com os alunos especiais que nela se matriculam, ofertando a eles um tratamento adequado e instigando nos outros estudantes o senso de igualdade e de acolhimento.

A grande maioria das pesquisas feitas sobre o tema mostra que os alunos especiais vivenciam nas escolas situações precárias e segregacionistas, e com isso, acabam ficando à margem de quase todos os eventos, já que os mesmos não dispõem de suporte para suas necessidades. Esse problema é um dos motores que conduzem a ampliação de debates ao redor do assunto.

Conforme assegurado por Miranda (2003, p. 7),

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação especial, no entanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores



e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Ampliar a discussão e o levantamento de dados sobre a situação das PCD na escola beneficia até mesmo o combate ao bullying, haja vista que, quando pouco se discute sobre essa prática, pouco se sabe sobre ela e sobre os sentimentos que ela causa. As percepções acabam sendo afetadas e as mágoas e medos gerados pelo bullying são tratados como ‘frescura’. Os professores que antes não percebiam que, muitas vezes, o comportamento do aluno é determinado pelo tratamento que ele está recebendo, hoje já conseguem identificar melhor essas situações de ofensas e exclusão e dão a elas o devido cuidado.

É importante salientar que os decretos são essenciais à garantia de direitos, mas a educação inclusiva não se efetua apenas por meio deles. É preciso avaliar suas condições de inclusão de forma gradativa, continuada, sistemática e planejada, porque é necessário que tanto o meio de educação especial quanto o sistema de ensino regular se adequem à nova ordem e construam práticas políticas, pedagógicas e institucionais que viabilizem o incremento de qualidade de ensino (Costa, 2016).

2.2 REPERCUSSÃO DESSAS MUDANÇAS E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O Brasil, em franco desenvolvimento, apresenta trajetórias educacionais semelhantes a outros países. Alguns estágios, concepções e influências que marcaram a educação especial em outros lugares influenciaram e ainda determinam sua evolução no Brasil. Segundo Carmo (1991, p. 27), no início da colonização, entre os índios não havia preocupação com as deficiências, e as poucas anomalias verificadas eram físicas. Crianças com deficiências congênitas eram sacrificadas. Durante a escravidão, os escravos inválidos eram vítimas de maus-tratos, castigos ou acidentes de trabalho.

A primeira Constituição de 1824, conforme Gaio e Meneghetti (2004, p. 21), prometia instrução primária gratuita a "todos os cidadãos", mas não incluía escravos nem pessoas com deficiências. Até 1850, não há registro de assistência ou reabilitação para essas pessoas. Somente em 1854, D. Pedro II ordenou a criação do Real Instituto para Educação dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC), e do Instituto Nacional de Surdos (INES). O primeiro foi influenciado por José Álvares de Azevedo, cego que estudou em Paris, e o segundo pelo professor Eduard Huet. Para deficientes mentais, os primeiros registros foram no “Hospital Juliano Moreira”, em Salvador, e na “Escola México”, no Rio de Janeiro, em 1874.

Foram criados pavilhões anexo aos hospitais psiquiátricos, com uma preocupação médico-pedagógica, já demonstrando a relação da medicina com a educação no tratamento de crianças com deficiência mental (Jannuzzi, 1992, p. 34). Trabalhos como “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, de Carlos Eiras, evidenciam essa ligação. Em São Paulo, o Serviço de



Higiene e Saúde Pública deu origem à Inspeção Médico-Escolar e, em 1911, criou classes especiais (Jannuzzi, 1992). A Liga Brasileira de Higiene Mental, segundo Azevedo (1958), relacionava a deficiência mental aos problemas de Profilaxia. Em 1925, foi criada a Escola Estadual São Rafael, em Belo Horizonte, especializada na educação de deficientes visuais.

Diante da ausência de ações estatais, surgiram instituições privadas especializadas, como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 no Rio Grande do Sul (Gaio; Meneghetti, 2004, p. 22). Segundo Mazzotta (1996, p. 42), essa instituição introduziu no Brasil a ortopedia das escolas auxiliares europeias. Entre 1920 e 1935, desenvolveu-se a vertente psicopedagógica, que, impulsionada por Helena Antipoff, aplicava testes de Quociente de Inteligência (QI) (Jannuzzi, 1992). Em 1932, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, seguida pela Fazenda do Rosário, um centro de reeducação de menores carentes com deficiência.

Novas instituições surgiram entre 1930 e 1950, como a AACD (São Paulo, 1950) e a ABBR (Rio de Janeiro, 1954). Entidades para deficientes auditivos e visuais também foram criadas, assim como classes especiais públicas, pautadas na separação científica entre "normais" e "anormais" (Gaio; Meneghetti, 2004, p. 22). Em 1950, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, com apoio da Sociedade Pestalozzi.

A partir da década de 1970, a rede privada de ensino especial expandiu-se, acompanhada pela rede pública. Em 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para avaliar a educação especial, o que levou à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1972, marco que iniciou ações sistematizadas para a melhoria do atendimento educacional no Brasil (Padial, 1996, p. 15).

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS

Conforme salientado nos tópicos anteriores, a inclusão de alunos especiais nas escolas do Brasil se deu de maneira gradual e começou a ganhar forças somente a partir do século XX, mesmo que esse campo de estudos já era reconhecido anteriormente (Reis; Beraldo, 2024).

A Educação Infantil é a primeira etapa de escolarização e, nesse sentido, é importante pensar em como a Educação Inclusiva se coloca nessa fase, que é citada no artigo 29 da LDB: “[...] a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A busca pela educação especial ganha contornos de cunho político, pedagógico e cultural e, nesse sentido, a criança com necessidades especiais precisa ser incluída na esfera da Educação Infantil, e é trabalho do professor mediar a interação entre esses alunos e os demais. A interação é prevista pela BNCC:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais



(na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (Brasil, 2017, p. 40).

Nesse interim, a BNCC defende que a criança precisa ter interação com os demais componentes do meio em que está inserida. Algo interessante a se destacar é que o documento relata que, a partir dessa interação, a criança consegue se diferenciar com relação aos outros e se identificar como ser individual e social. No campo da educação de pessoas com deficiência, isso é particularmente benéfico, porque tanto a criança se percebe como ser social e único quanto os demais aprendem, a partir da diferença do colega, a respeitar e valorizar a diversidade humana.

No cenário do ensino inclusivo como um todo pós-LDB, de acordo com os estudos de Neves (2024), o Brasil enfrenta uma série de desafios, especialmente no tocante à atuação profissional, mas também tem vivenciado muitas evoluções, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída no ano de 2008, com vistas a garantir o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A referida política busca promover a inclusão escolar, defendendo que os alunos com necessidades especiais devem frequentar escolas regulares, com apoio especializado. Esse apoio é oferecido por meio de serviços e recursos pedagógicos acessíveis, como salas de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva e profissionais especializados, visando a educação integral e inclusiva.

A PNEEPEI foi instituída pelo Decreto nº 6.571:

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
(Brasil, 2008)

Esse decreto emerge como um marco na história educacional do Brasil, contribuindo para que sejam eliminadas barreiras que segregam alunos com deficiência e garantindo que esses alunos sejam contemplados com uma educação de qualidade, pautada no respeito e na valorização das capacidades individuais.

Também é importante destacar o Decreto nº 6.949/2009, resultado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada no ano de 2007. Esse decreto estabelece direitos gerais para pessoas com deficiência, inclusive no campo da educação, e reafirma a igualdade de oportunidades, a proibição de discriminação e a promoção da acessibilidade em todos os setores,



incluindo a educação, garantindo que alunos com deficiência tenham acesso ao sistema regular de ensino com suporte adequado (Brasil, 2009b).

A Convenção realizada no ano de 2007 também serviu como base para outro importante documento: o Estatuto das Pessoas com Deficiência, estabelecido pela Lei nº 13.146/2015, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, visando promover sua inclusão social e cidadania plena. A referida lei aborda a acessibilidade em várias esferas, como educação, saúde, trabalho e transporte, buscando eliminar barreiras que possam limitar a participação social das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Contudo, mesmo diante desses avanços, Neves (2024, p. 11) defende que “persistem desafios, incluindo a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, a formação insuficiente de professores para lidar com alunos com a educação especial e a necessidade de conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão”.

A esse respeito, Moraes et. al (2024) defendem que um dos principais desafios consiste na mudança de mentalidade, haja vista que o preconceito por parte de muitas comunidades escolares ainda é grande. Esse problema inclui, de acordo com os referidos autores, “a resistência a novas práticas pedagógicas e a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade”, barreiras que “podem representar obstáculos à efetivação da inclusão escolar” (Moraes et. al, 2024, p. 46).

Matos, Silva e Miranda (2021) consideram outro problema que assola o cenário atual da educação inclusiva no Brasil: a falta de recursos. Nesse sentido, compreende-se que, uma vez que o governo não destina adequadamente verbas para investimentos na educação como um todo, o ensino inclusivo acaba ficando muito prejudicado, pois depende de materiais e estruturas específicas, que, com a ausência de recursos financeiros, não podem ser alcançados.

Nesse interim, é essencial que todos os atores envolvidos — desde educadores até gestores e a sociedade civil — trabalhem juntos para consolidar essa inclusão. É necessário que seja criada uma cultura educacional que incentive nos alunos a valorização da diversidade humana e o respeito às diferenças, para que, assim, a Educação Especial cumpra seu papel de garantir o direito de todos ao aprendizado.

3 CONCLUSÃO

Apesar dos progressos alcançados na educação especial no Brasil, o desafio de consolidar uma educação inclusiva permanece. As barreiras culturais e institucionais ainda limitam a plena participação de estudantes com deficiências no sistema regular de ensino. Para que a inclusão se torne realidade, é necessário um compromisso contínuo com a implementação de políticas eficazes e o combate às práticas segregacionistas. As reflexões apresentadas neste estudo destacam a necessidade



de uma reavaliação constante das estratégias educacionais, a fim de proporcionar a todos os indivíduos o direito à educação de qualidade.

Apesar dos avanços significativos na educação especial no Brasil, ainda persiste o desafio de tornar a inclusão uma realidade concreta. As barreiras culturais e institucionais limitam a participação plena de estudantes com deficiências no sistema regular de ensino. Para que a inclusão se solidifique, é imprescindível um compromisso contínuo com a implementação de políticas eficazes e a superação de práticas segregacionistas. A partir disso, as reflexões apresentadas neste estudo enfatizam a importância de revisar constantemente as estratégias educacionais, assegurando o direito à educação de qualidade para todos.



REFERENCIAS

ANACHE, A. A. Transparências apresentadas no mini-curso da ANPED, 2003.

AZEVEDO, F. Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, parecer n. 13/2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRITO, F. B. de. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CARMO, A. A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília, DF: MEC, Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

COSTA, S. D. A importância do Atendimento Educacional Especializado- AEE para a educação especial e inclusiva. 2016. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, ano V, v. 8, mai. 2007.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120p, jul.-set. 2012.



MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. 2002. 103 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 25 set. 2024.

MATOS, M. A. S.; SILVA, R. M. M.; MIRANDA, A. A. Política pública de Manaus para o educando com transtorno do espectro autista e a incoerência com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Latin American Journal of Development*, v. 3, n. 4, p. 2456–2466, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva. 2001. 78 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acesso em: 25 set. 2024.

MORAIS, M. P. B. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios docentes. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, v. 29, n. 3, p. 45-49, mar. 2024. DOI: 10.9790/0837-2903124549.

NEVES, A. L. M. dos S. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. *Revista Foco*, Curitiba (PR), v. 17, n. 3, e4626, p. 01-12, 2024.

REIS, O. Y. O.; BERALDO, M. M. Educação especial no Brasil: desafios e contribuições. *CONTRADIÇÃO - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2024.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. *Educ. Pesqui.*, v. 43, n. 1, jan.-mar. 2017.