

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

SPECIAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORY AND CHALLENGES FOR SCHOOL INCLUSION

Adriana Bach Mendonça

<https://lattes.cnpq.br/6725412284659883>

<https://orcid.org/0009-0007-4744-6500>

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/bxpyce14>

Publicado em: 31.07.2025

Resumo: A educação especial no Brasil atravessou transformações históricas significativas, transitando de práticas segregacionistas e assistencialistas, predominantes até meados do século XX, para o paradigma inclusivo contemporâneo. Este artigo analisa a trajetória das políticas públicas de Educação Especial no país, destacando marcos históricos, transformações conceituais e desafios para a consolidação de uma educação inclusiva. A metodologia adotada caracteriza-se como revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise crítica de documentos legais, políticas públicas e produções acadêmicas. Os resultados evidenciam que, embora o arcabouço legal brasileiro tenha avançado significativamente desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), persiste uma distância substancial entre as conquistas normativas e a realidade escolar. Os principais desafios identificados incluem formação inadequada de professores, insuficiência de recursos e infraestrutura acessível, tensões entre o público e privado no atendimento especializado, e desigualdades regionais e sociais que impactam diferentemente as diversas camadas da população. As mudanças paradigmáticas revelam que a transição da institucionalização para a integração, e desta para a inclusão, demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na concepção de escola como espaço de acolhimento e valorização da diversidade. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva está intrinsecamente relacionada à qualidade da educação pública brasileira e à superação das desigualdades estruturais, requerendo investimento continuado em políticas públicas que contemplem não apenas a dimensão pedagógica, mas também as condições materiais e humanas indispensáveis para que a inclusão se concretize efetivamente.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; inclusão escolar; educação inclusiva; marcos legais.

Abstract: Special education in Brazil has undergone significant historical transformations, transitioning from segregationist and welfarist practices, which predominated until the mid-twentieth century, to the contemporary inclusive paradigm. This article analyzes the trajectory of public policies in Special Education in the country, highlighting historical milestones, conceptual transformations, and challenges for consolidating inclusive education. The methodology adopted is characterized as a qualitative bibliographic review, grounded in critical analysis of



A Missioneira (ISSN 1518-0263) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

legal documents, public policies, and academic productions. The results show that, although the Brazilian legal framework has advanced significantly from the first Law of Guidelines and Bases of National Education (1961) to the Brazilian Inclusion Law (2015), a substantial distance persists between normative achievements and school reality. The main challenges identified include inadequate teacher training, insufficient resources and accessible infrastructure, tensions between public and private specialized services, and regional and social inequalities that impact different population segments differently. Paradigmatic changes reveal that the transition from institutionalization to integration, and from this to inclusion, demands profound transformations in pedagogical practices, curricular organization, and the conception of school as a space for welcoming and valuing diversity. It is concluded that the implementation of inclusive education is intrinsically related to the quality of Brazilian public education and the overcoming of structural inequalities, requiring continued investment in public policies that address not only the pedagogical dimension, but also the material and human conditions indispensable for inclusion to be effectively realized.

Keywords: educational public policies; school inclusion; inclusive education; legal frameworks.

Introdução

A educação especial no Brasil representa um campo de estudo e intervenção pedagógica marcado por intensas transformações históricas, refletindo as mudanças de concepções acerca das pessoas com deficiência e de seus direitos à educação e à participação social. Compreender o percurso histórico das políticas públicas de educação especial no país constitui uma necessidade fundamental para a análise crítica dos avanços conquistados e dos desafios que persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público dessa modalidade educacional (Marques; Ribeiro, 2025).

A trajetória das políticas educacionais brasileiras voltadas à educação especial revela um movimento que transitou de práticas marcadamente segregacionistas e assistencialistas, predominantes até meados do século XX, para a construção gradual de um paradigma inclusivo, fortemente influenciado por movimentos internacionais de direitos humanos e por documentos como a Declaração de Salamanca de 1994, que impactaram profundamente as diretrizes nacionais (Miranda, 2008). Este percurso histórico evidencia que as políticas públicas de educação especial no Brasil não se desenvolveram de forma linear, mas através de rupturas, retrocessos e avanços, refletindo as tensões entre diferentes concepções de deficiência, educação e sociedade (Kassar, 2012).

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil, destacando seus marcos históricos, transformações conceituais e desafios para a consolidação de uma educação inclusiva que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender como se constituiu o campo da educação especial no Brasil, identificando os avanços obtidos e os obstáculos que precisam ser superados para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um ideal normativo e se torne uma realidade concreta nas escolas brasileiras (Secundino; Santos, 2023).

A metodologia adotada caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise crítica de documentos legais, políticas públicas e produções acadêmicas que versam sobre a história da educação especial no Brasil. Foram examinadas legislações desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de trabalhos acadêmicos que investigam a implementação dessas políticas e seus impactos na realidade escolar brasileira.

Ao articular a dimensão histórica com a análise das políticas educacionais e seus desdobramentos práticos, busca-se oferecer uma contribuição relevante para a reflexão sobre os caminhos percorridos. Da mesma forma, aqueles que ainda precisam ser trilhados na construção de uma educação efetivamente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade humana como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo.

Contexto histórico (Século XIX ao XX)

O percurso histórico da educação especial no Brasil remonta ao século XIX, marcado por iniciativas isoladas e fortemente influenciadas por concepções europeias de atendimento às pessoas com deficiência. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, representou o primeiro marco oficial da educação voltada às pessoas com deficiência visual no país, seguido pela fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro (Miranda, 2008).

Essas instituições, embora representassem um avanço para a época, atendiam um número extremamente reduzido de pessoas, evidenciando o caráter excludente e assistencialista que marcava o atendimento educacional especializado naquele período (Picolini; Flores, 2020). Conforme apontam Capellini e Mendes (2003), tais iniciativas refletiam o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência, mas ainda prevalecia uma visão patológica do indivíduo, marcada pelo menosprezo social e pela segregação institucional.

A transição do século XIX para o XX foi marcada pela influência de duas vertentes fundamentais na educação especial brasileira: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora, refletindo na educação especial o estímulo à criação de escolas em hospitais e constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento às pessoas com deficiência (Miranda, 2008).

Já a vertente psicopedagógica, embasada nos princípios da Escola Nova, trouxe para o campo da educação especial a psicologia experimental, por meio principalmente de Alfred Binet, cujos testes de inteligência eram utilizados para identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças e jovens (Picolini; Flores, 2020). Essa tendência procurava uma conceituação mais precisa da anormalidade e, embora defendesse a educação dos indivíduos considerados anormais, teve como resultado a implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (Neves, 2023).

Um marco significativo nesse período foi a atuação de Helena Antipoff, psicóloga russa que chegou a Minas Gerais em 1929 e foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Em 1932, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para

atender os deficientes, sendo reconhecida como uma figura importante que muito contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da educação especial pelo país (Miranda, 2008).

Entretanto, se de um lado Antipoff ajudou a firmar a situação segregando o excepcional e tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, de outro lado possibilitou pela primeira vez o acesso ao ensino público gratuito de crianças com alguns prejuízos orgânicos. A influência de Antipoff foi ainda mais marcante quando, em 1954, teve participação ativa no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), no Rio de Janeiro, perpetuando o termo excepcional e a correlação entre deficiência e excepcionalidade (Marques; Ribeiro, 2025).

Marcos legais fundamentais

A trajetória legal da educação especial no Brasil inicia-se formalmente com a Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garantiu pela primeira vez o direito à educação dos excepcionais. O artigo 88 dessa lei afirmava que a educação de excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade (Picolini; Flores, 2020).

Embora representasse um avanço ao reconhecer legalmente a necessidade de educação para essa população, a redação do artigo ainda mantinha um caráter condicional e segregador, pois não estabelecia de fato a obrigatoriedade da inserção no sistema regular de ensino (Secundino; Santos, 2023). Essa condição perpetuava a manutenção de instituições especializadas e classes especiais como principais locais de atendimento educacional, distanciando-se de uma proposta verdadeiramente integradora (Marques; Ribeiro, 2025).

A Lei nº 5.692/1971 trouxe novas diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, alterando a LDB de 1961. Assegurando que tratamento especial deveria ser destinado aos portadores de deficiências físicas, mentais, aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados (Secundino; Santos, 2023).

Importante destacar que essa lei enfatizava a profissionalização da pessoa com deficiência, característica do período, sob o argumento de que deveria participar da sociedade, diminuindo sua solidão e garantindo parte de sua subsistência (Secundino; Santos, 2023). No entanto, a mesma lei apresentava inconsistências, pois ao mencionar as deficiências, foram omitidos os deficientes visuais e auditivos, além de indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas, evidenciando a falta de clareza conceitual no tratamento da educação especial naquele momento (Miranda, 2008).

Um marco fundamental na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu pela primeira vez o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. O artigo 208, inciso III, determinou como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Neves, 2024).

Essa constitucionalização do direito à educação especial representou uma mudança paradigmática significativa, pois reconheceu pela primeira vez na história do país que a educação

é um direito de todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Contudo, o termo “preferencialmente” (p. 9) ainda deixava margem para interpretações que permitiam a manutenção de práticas segregadoras, questão que seria problematizada nas décadas subsequentes (Marques; Ribeiro, 2025).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 dedicou um capítulo inteiro à educação especial, subdividido em três artigos (58, 59 e 60), emanando diretrizes quanto a aspectos conceituais, definição de alunado, aos locais de oferta, organização político-pedagógica e ao financiamento. O artigo 58 definiu a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, legitimando a área como parte integrante do sistema educacional (Secundino; Santos, 2023).

Essa lei representou um avanço significativo quando comparada às legislações anteriores, pois estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos estudantes currículos, métodos, técnicas e recursos educativos especiais para atender às suas necessidades, além de prever terminalidade específica e aceleração para superdotados (Marques; Ribeiro, 2025). Apesar desses avanços, a implementação efetiva dessas diretrizes encontrou diversos obstáculos, como a formação inadequada de professores, a falta de recursos e infraestrutura nas escolas e a persistência de concepções segregadoras (Kassar, 2012).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada, em 1994, na Espanha, exerceu profunda influência nas políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à inclusão. A Declaração proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, devendo acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Garcia, 2023; Marques; Ribeiro, 2025).

Essa declaração afirmou o imperativo de uma educação inclusiva que atendesse às necessidades de todos os estudantes nas escolas regulares, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas educacionais mais sólidas no Brasil a partir de então. A Declaração, apesar de consolidada nos preceitos neoliberais sob a forma de políticas públicas, foi capaz de oferecer um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva (Marques; Ribeiro, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, constitui um dos documentos mais importantes da história recente da educação especial brasileira. O documento teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Marques; Ribeiro, 2025; Kassar, 2012; Silva, 2010).

A política estabeleceu diretrizes claras sobre a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Garcia, 2023). A formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, além da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Marques; Ribeiro, 2025). Essa política consolidou definitivamente no

Brasil o paradigma da educação inclusiva, rompendo com práticas históricas de segregação e institucionalização que marcaram o atendimento às pessoas com deficiência durante séculos (Drago; Gabriel, 2023; Silva, 2010).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa o marco legal mais recente e abrangente dos direitos das pessoas com deficiência no país. Foi criada com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania (Marques; Ribeiro, 2025).

No Capítulo IV, destinado ao Direito à Educação, a LBI reforçou as preconizações sobre a operacionalização do AEE, a escolarização em instituições regulares de ensino e a eliminação de barreiras impeditivas ao acesso e permanência na educação escolar dos estudantes que são público da educação especial. Duas orientações merecem destaque especial: a) a caracterização do profissional de apoio escolar, definido no inciso XIII do Art. 3º como pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, e b) a proibição de cobrar valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas por parte das instituições privadas de ensino (Marques; Ribeiro, 2025).

Mudanças paradigmáticas

A história da educação especial no Brasil foi marcada por profundas mudanças paradigmáticas que refletem transformações nas concepções sobre deficiência, educação e sociedade. O paradigma da institucionalização, predominante até meados do século XX, caracterizava-se pela separação e confinamento das pessoas com deficiência em instituições especializadas, asilos e hospitais, onde o atendimento tinha caráter predominantemente assistencialista e médico-terapêutico (Drago; Gabriel, 2023).

Nesse período, a deficiência era vista como uma doença crônica que deveria ser tratada em instituições especializadas, não existindo um enfoque educacional propriamente dito, pois o processo educativo era considerado inviável e até mesmo impossível para aqueles com deficiências mais severas (Silva et al., 2022). Conforme observam Picolini e Flores (2020), o percurso da educação especial no Brasil é marcado tanto pela conceição de deficiência predominante na época quanto por interesses políticos que a consideravam relevante ou não, determinando assim os serviços, investimentos e direção dados a essa área.

A transição para o paradigma da integração ocorreu gradualmente a partir da década de 1970, influenciada pelos movimentos internacionais de normalização e integração social que se desenvolveram nos países nórdicos e nos Estados Unidos. O paradigma da integração defendia a premissa básica de que as pessoas com deficiência poderiam atuar em atividades de cunho social, educacional e de lazer comuns às pessoas consideradas normais, desde que estivessem aptas para tal (Silva et al., 2022).

Entretanto, conforme analisa Miranda (2008), a integração não considerava as diferenças sociais e culturais dos alunos, cabendo a estes a responsabilidade de se adaptar ao sistema educacional existente, sem que a escola necessitasse de mudanças em sua estrutura. Essa

perspectiva, embora representasse um avanço em relação à segregação total, mantinha uma lógica excludente, pois exigia que o aluno com deficiência se tornasse competente para acompanhar o ensino regular, não havendo um compromisso institucional com adequações pedagógicas ou curriculares (Drago; Gabriel, 2023).

O paradigma da inclusão, que emerge com força a partir da década de 1990, propõe uma ruptura radical com as concepções anteriores ao defender que é o sistema educacional que deve se adequar às necessidades dos alunos, e não o contrário. A educação inclusiva, na perspectiva atual, caracteriza-se por propor que aluno e professor se encontrem verdadeiramente dentro do sistema de ensino, no qual a escola deve se mostrar apta a propor um projeto político-pedagógico, currículo, avaliação e atividades especializadas voltadas para a diversidade (Marques; Ribeiro, 2025; Silva et al., 2022).

Conforme enfatiza Mantoan (2002, *apud* Silva et al., 2022), a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia matriz. Nessa perspectiva, a diversidade não é vista como algo extraordinário ou problema a ser resolvido, mas como constitutiva da condição humana, sendo a heterogeneidade valorizada em detrimento da homogeneidade.

Segundo Mendes (2010), a educação especial no Brasil foi, historicamente, constituída por práticas marcadas por isolamento de indivíduos considerados “deficientes/diferentes” (p. 104), inicialmente apoiada em modelos médico-pedagógicos e psicopedagógicos. Essas práticas eram centradas em diagnósticos e em arranjos institucionais que pouco discutiam currículo e práticas pedagógicas efetivas, resultando em segregação e restrição da oferta de oportunidades educacionais para alunos com deficiência.

O atendimento costumava ser realizado em ambientes segregados, com um foco majoritariamente terapêutico ou assistencialista, o que reforçava o estigma e a exclusão social desses sujeitos, oferecendo-lhes uma formação de menor qualidade. Assim, para Mendes, a inclusão não se limita a matricular o aluno na escola regular, mas se refere à transformação estrutural necessária para garantir o acesso, a permanência e o respeito às especificidades da população com necessidades educacionais especiais – algo entendido não apenas como uma tendência global, mas como um dever ético do Estado e da sociedade (Mendes, 2010).

Baseados na análise de Skliar (2001, *apud* Drago; Gabriel, 2023), compreendemos a educação especial hoje como uma modalidade de ensino introduzida pela LDB/96 que, como tal, está inserida em todo processo escolar comum. A educação especial, na atualidade, portanto, não deve ser movida pelo “laudismo” (p. 16) que perpetua a ética médica na educação, mas deve ser uma vertente pedagógica importante para a busca pela igualdade tão necessária nas maneiras de ensinar e aprender.

Essa mudança de perspectiva implica a superação da visão do aluno especial como diferente e deficitário para a compreensão de que se trata de um aluno singular dentro de um universo de alunos singulares que compõem o todo da escola (Drago; Gabriel, 2023). Conforme ressalta Kassar (2012), a tênue distinção entre marginalidade, pobreza e deficiência que marcou historicamente a educação especial brasileira precisa ser superada para que se efetive uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Desafios contemporâneos

Apesar dos avanços legais e conceituais conquistados nas últimas décadas, a educação especial na perspectiva inclusiva enfrenta inúmeros desafios para sua efetiva implementação no contexto brasileiro. A formação de professores constitui um dos principais obstáculos identificados por diversos estudos, uma vez que muitos profissionais não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula (Marques; Ribeiro, 2025).

Conforme apontam Secundino e Santos (2023), a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, preconiza que as Instituições de Ensino Superior devem contemplar em seus cursos uma formação docente que possibilite o atendimento das diversidades, incluindo conhecimentos necessários sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, segundo Secundino e Santos (2023), embora seja crescente a necessidade de professores capacitados para a educação especial, as mudanças referentes à formação, políticas e currículos ainda não se concretizaram em muitas instituições, evidenciando a importância de construir uma proposta de ressignificação para o ensino da pessoa com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), constitui outro desafio importante para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Entre 2005 e 2011, “foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios” brasileiros, demonstrando um investimento significativo do governo federal nessa modalidade de apoio (Kassar, 2012, p. 837).

No entanto, conforme destaca Kassar (2012), a simples disponibilização de recursos físicos não garante a qualidade do atendimento, sendo necessário investimento continuado na formação de professores especializados, na articulação entre o trabalho realizado nas SRM e nas salas regulares, além do acompanhamento sistemático dos resultados alcançados pelos estudantes. Marques e Ribeiro (2025) defendem que a efetividade do AEE depende fundamentalmente da compreensão de que esse atendimento deve ser complementar ou suplementar à escolarização, não podendo em hipótese alguma substituir o ensino regular.

A questão da acessibilidade, tanto física quanto pedagógica, representa outro desafio persistente na educação brasileira. Dados do Censo Escolar de 2018 revelam que apenas “61,3% das escolas” brasileiras possuem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, e os números relativos à acessibilidade física são ainda mais preocupantes: apenas “37,1%” das escolas de ensino fundamental anos iniciais, “51,7%” das escolas de anos finais e “62,2%” das escolas de ensino médio possuem banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (Secundino; Santos, 2023, p. 21).

Esses dados evidenciam que, apesar dos avanços normativos, persiste uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza na realidade escolar (Kassar, 2012). A acessibilidade não se restringe apenas aos aspectos arquitetônicos, devendo abranger também a acessibilidade curricular, metodológica e comunicacional, o que demanda investimentos contínuos e planejamento adequado por parte dos gestores públicos (Marques; Ribeiro, 2025).

As tensões entre o público e o privado no atendimento educacional especializado configuram uma questão complexa e persistente na história da educação especial brasileira.

Historicamente, as instituições privadas de caráter filantrópico assumiram um papel central no atendimento às pessoas com deficiência, muitas vezes recebendo recursos públicos para a manutenção de seus serviços (Kassar, 2012). Essa configuração, que se consolidou principalmente a partir da década de 1970, contribuiu para que o Estado se desobrigasse de oferecer atendimento educacional público de qualidade a essa população, reforçando práticas assistencialistas e segregadoras (Drago; Gabriel, 2023).

Conforme analisam Bueno e Kassar (2005, apud Kassar, 2012), a reforma do aparelho de Estado implementada na década de 1990 e a instituição do marco legal do Terceiro Setor fortaleceram ainda mais essa relação, ampliando a participação de instituições privadas nas ações sociais voltadas às pessoas com deficiência. A superação desse modelo requer o fortalecimento do atendimento público, com investimentos adequados em infraestrutura, recursos humanos e materiais pedagógicos, além da definição clara das responsabilidades do poder público e das instituições privadas no atendimento a essa população.

As desigualdades regionais e sociais que marcam historicamente a sociedade brasileira impactam diretamente a efetivação da educação inclusiva no país. Conforme destaca Kassar (2012), abordar a educação especial no Brasil implica considerar a política educacional proposta nos últimos anos pelo governo federal e, especialmente, a presença nas escolas de diversas populações que constituem o país de formas historicamente desiguais.

Os dados apresentados por Pinto e Alves (2010, p. 215) evidenciam que, enquanto “85%” dos jovens pertencentes às famílias mais ricas concluem o ensino médio, para a população dos “20%” mais pobres essa taxa é de apenas “15%”, revelando disparidades profundas no acesso e na qualidade da educação oferecida às diferentes camadas sociais. Essa desigualdade atinge diretamente as pessoas com deficiência, pois, embora a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente: enquanto os mais ricos podem escolher usufruir ou não das ações de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas. A superação dessas desigualdades requer não apenas políticas educacionais bem estruturadas, mas também políticas sociais mais amplas que enfrentem as raízes da exclusão social no Brasil.

Por fim, Silva (2010) aponta que entre os principais desafios contemporâneos da educação especial no Brasil estão a ausência do ensino colaborativo e a falta de parceria efetiva entre a escola e a família, elementos que são essenciais para o sucesso do processo de inclusão escolar. O ensino colaborativo possibilita que diferentes profissionais trabalhem juntos de modo integrado na busca de soluções, planejamento e execução de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo troca de saberes e construção coletiva dos processos educativos. Por sua vez, a parceria ativa com a família potencializa o desenvolvimento dos alunos ao fortalecer vínculos, fornecer apoio emocional e contribuir para a coesão entre estratégias escolares e demandas familiares, favorecendo o acolhimento e a participação social das crianças com deficiência. Dessa forma, a superação desses desafios implica investir na construção de ambientes participativos e colaborativos, nos quais escola, família e profissionais compartilhem responsabilidades e atuem juntos para garantir uma educação inclusiva, personalizada e humanizada.

Considerações finais

A análise do percurso histórico das políticas de educação especial no Brasil, desde suas primeiras iniciativas no século XIX até as propostas inclusivas contemporâneas, permitiu compreender que a trajetória dessa modalidade educacional se caracteriza por um movimento complexo e não linear, marcado por avanços significativos, mas também por retrocessos e desafios persistentes. A transição de um modelo segregacionista e assistencialista, predominante até meados do século XX, para o paradigma da inclusão escolar, consolidado especialmente a partir da década de 1990, reflete transformações profundas nas concepções sobre deficiência, educação e direitos humanos, fortemente influenciadas por movimentos internacionais e pela pressão de grupos organizados da sociedade civil brasileira.

Os marcos legais analisados – desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) até a Lei Brasileira de Inclusão (2015) – evidenciam uma progressiva ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, culminando na atual perspectiva de educação inclusiva, que preconiza a matrícula desses estudantes em classes comuns de escolas regulares, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado. Este arcabouço legal representa, indubitavelmente, um avanço civilizatório importante, ao reconhecer que a educação é um direito de todos, independentemente de suas especificidades, e ao estabelecer responsabilidades claras para o poder público na garantia desse direito.

No entanto, conforme demonstrado ao longo deste trabalho, persiste uma distância significativa entre as conquistas normativas e a realidade concreta vivenciada nas escolas brasileiras. Os desafios contemporâneos identificados – formação inadequada de professores, insuficiência de recursos e infraestrutura acessível, tensões entre o público e o privado no atendimento especializado, e desigualdades regionais e sociais que impactam diferentemente as várias camadas da população – revelam que a efetivação da educação inclusiva demanda muito mais do que dispositivos legais bem estruturados.

É necessário um investimento continuado e substancial em políticas públicas que contemplem não apenas a dimensão pedagógica, mas também as condições materiais e humanas indispensáveis para que a inclusão se concretize de fato, e não permaneça apenas como um discurso formal desprovido de efetividade prática. A formação de professores emerge como um dos desafios mais urgentes, pois muitos profissionais relatam não se sentirem preparados para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula, evidenciando lacunas nos cursos de formação inicial e nas oportunidades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino.

As mudanças paradigmáticas examinadas – da institucionalização à integração, e desta à inclusão – demonstram que as transformações nas práticas educacionais não ocorrem automaticamente a partir de mudanças conceituais ou legais, mas requerem um processo complexo de ressignificação cultural, envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade em geral. A superação da visão médico-clínica da deficiência, centrada nas limitações do indivíduo, para uma perspectiva social e pedagógica, que reconhece o papel das barreiras ambientais, atitudinais e metodológicas na produção da exclusão, representa uma mudança fundamental que ainda está em processo de consolidação nas escolas brasileiras.

Esta mudança implica compreender que a inclusão escolar não se resume à presença física do estudante com deficiência na sala de aula regular. Mas, sim, na demanda transformações

profundas nas práticas pedagógicas, na organização curricular, nos processos de avaliação e na própria concepção de escola, que deve ser repensada como um espaço de acolhimento e valorização da diversidade humana.

Cabe ressaltar que as desigualdades sociais e regionais que marcam historicamente a sociedade brasileira constituem um elemento fundamental para a compreensão dos limites e possibilidades da educação inclusiva no país. Embora a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais impactam diferentemente essas populações, uma vez que enquanto as camadas mais favorecidas economicamente dispõem de alternativas e podem escolher os serviços educacionais que melhor atendam às necessidades de seus filhos, a maioria da população brasileira depende exclusivamente da escola pública para garantir o direito à educação.

Assim, a efetivação da educação inclusiva está intrinsecamente relacionada à qualidade da educação pública brasileira como um todo e à superação das profundas desigualdades que caracterizam nossa sociedade. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, portanto, não pode ser pensada isoladamente, mas deve integrar um projeto mais amplo de transformação social, que enfrente as raízes estruturais da exclusão e garanta condições dignas de vida e desenvolvimento para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais ou socioeconômicas.

Por fim, a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso conjunto entre escola, família e comunidade, com práticas colaborativas e acolhedoras. A superação dos desafios identificados exige investimentos contínuos em formação de professores e infraestrutura. Por fim, somente a valorização da diversidade e o engajamento dos diferentes atores garantirão uma educação especial verdadeiramente transformadora.

Referências

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: **VII Seminário de Estudos e Pesquisas em História da Educação – HISTEDBR**, Campinas: UNICAMP, p. 1-25, 2003. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-24, jul. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educespufsm/v36/1984-686X-educespufsm-36-e73415.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Retrospectiva histórica da educação especial: da segregação, institucionalização, integração à inclusão. In: **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, p. 1-13, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID18165_TB4072_12112023105642.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, ju./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?l>

ang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARQUES, Helena Araújo; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Percurso Histórico Da Educação Especial No Brasil: importância das Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão Escolar. **Communitas**, Rio Branco, v. 9, n. 21, p. e8010, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8010>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%C3%A7a%C3%83o-Especial-Mendes-2010.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44 jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. A Educação Especial no Brasil: um estudo cronológico. **Revista Foco**, Curitiba, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4626/3296>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da educação especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520/7663>. Acesso em: 8 jan. 2025.

REZENDE PINTO, José Marcelino de; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul. dez. 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/82>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, [S. l.], p. 1-32, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010. ISBN 978-85-7838-700-6. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial_e_inclus%C3%A3o_escolar/dQVp66LUf7wC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+especial+aline+maira+da+silva&printsec=frontcover. Acesso em: 02 jan. 2025.

SILVA, Cleidiane de Oliveira et al. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. In: **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/A-Evolucao-da-Educacao-Especial-no-Brasil-Pontos-e-Passos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.