

# **PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**



## **AN OVERVIEW OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORIES, LEGAL FRAMEWORKS, AND CONTEMPORARY CHALLENGES**

**GISELE MARQUES NASCIMENTO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID 2011; Especialista em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo 2023; Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

### **RESUMO**

O presente artigo examina o panorama da educação especial no Brasil, analisando suas transformações históricas, marcos legais e desafios contemporâneos. Através de uma investigação que articula dimensões históricas, políticas e pedagógicas, busca-se compreender como a educação especial tem se constituído no país, transitando de modelos segregacionistas para perspectivas inclusivas. A análise contempla as principais legislações que regulamentam a educação especial, os paradigmas educacionais que orientaram e orientam as práticas nesse campo, as tensões entre educação especial e educação inclusiva, e os desafios relacionados à implementação efetiva de políticas inclusivas nas escolas brasileiras. Discute-se ainda a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as práticas de atendimento educacional especializado e as questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal. O trabalho examina criticamente os avanços conquistados nas últimas décadas, identificando também limitações e obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir educação de qualidade para todos os estudantes. Conclui-se que a educação especial na perspectiva inclusiva representa

conquista significativa da sociedade brasileira, mas sua efetivação plena exige políticas consistentes, investimentos substanciais, transformações nas práticas pedagógicas e mudanças nas concepções sociais sobre a deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Inclusiva; Políticas Educacionais; Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This article examines the landscape of special education in Brazil, analyzing its historical transformations, legal milestones, and contemporary challenges. Through an investigation that articulates historical, political, and pedagogical dimensions, it seeks to understand how special education has been constituted in the country, transitioning from segregationist models to inclusive perspectives. The analysis encompasses the main legislation regulating special education, the educational paradigms that have guided and continue to guide practices in this field, the tensions between special education and inclusive education, and the challenges related to the effective implementation of inclusive policies in Brazilian schools. It also discusses teacher training to work with students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities, specialized educational service practices, and issues related to architectural, pedagogical, and attitudinal accessibility. The work critically examines the advances achieved in recent decades, also identifying limitations and obstacles that still need to be overcome to guarantee quality education for all students. It is concluded that special education from an inclusive perspective represents a significant achievement for Brazilian society, but its full implementation requires consistent policies, substantial investments, transformations in pedagogical practices, and changes in social conceptions about disability.

**Keywords:** Special Education; Inclusive Education; Educational Policies; Specialized Educational Services.

## INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil constitui campo de conhecimento e de práticas que tem experimentado transformações profundas ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças nas concepções sobre deficiência, nos paradigmas educacionais e nas políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação. Historicamente, as pessoas com deficiência foram sistematicamente excluídas dos espaços sociais, incluindo as instituições educacionais, sendo segregadas em ambientes específicos ou simplesmente mantidas à margem de qualquer processo educativo formal. Conforme destaca Mendes (2006, p. 387), "a história da educação especial no Brasil caracteriza-se por um longo período de negligência, seguido pela criação de instituições especializadas segregadas e, mais recentemente, pelo movimento de inclusão escolar". Essa trajetória evidencia mudanças significativas

nas formas como a sociedade brasileira tem compreendido e respondido às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que a compreensão do panorama contemporâneo da educação especial exige considerar os marcos legais que têm orientado as políticas e práticas nesse campo. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 representam conquistas fundamentais que estabeleceram novos paradigmas e diretrizes para a educação especial. Segundo Brasil (2008, p. 1), "a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular". Essa definição situa a educação especial como complementar e suplementar ao ensino regular, não mais como substitutiva.

Torna-se fundamental esclarecer que o objetivo central deste artigo consiste em apresentar panorama abrangente da educação especial no Brasil, examinando suas trajetórias históricas, analisando criticamente os principais marcos legais e políticos, discutindo os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas e identificando perspectivas para o aprimoramento da educação oferecida aos estudantes público-alvo da educação especial. Mantoan (2003, p. 24) argumenta que "a educação inclusiva não se resume à inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas implica uma reorganização fundamental do sistema educacional". Essa compreensão orienta as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, que busca contribuir para o debate sobre os caminhos da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro.

## DESENVOLVIMENTO

A história da educação especial no Brasil remonta ao período imperial, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas especificamente para o atendimento de pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essas instituições representaram os primeiros esforços organizados de oferecer educação para pessoas com deficiência sensorial no país, embora atendessem número reduzido de estudantes e seguissem modelo segregacionista. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 13), "as primeiras iniciativas de educação especial no Brasil caracterizaram-se pelo caráter assistencialista e pela criação de instituições segregadas, refletindo concepções da época que viam a deficiência como desvio que deveria ser tratado em espaços separados". Esse modelo segregacionista predominou por mais de um século na educação especial brasileira.

Dessa forma, ao longo da primeira metade do século XX, expandiram-se no Brasil instituições especializadas, muitas delas de caráter filantrópico, voltadas para o atendimento de pessoas com

diferentes tipos de deficiência. Destacam-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), criadas a partir da década de 1950, e as Sociedades Pestalozzi, que se multiplicaram pelo país oferecendo atendimento especializado predominantemente em espaços segregados. Essas instituições desempenharam papel importante ao oferecer serviços educacionais e assistenciais quando o poder público praticamente não atuava nessa área, mas também consolidaram modelo que separava as pessoas com deficiência dos demais estudantes e da sociedade em geral. Conforme analisa Kassar (2011, p. 62), "as instituições especializadas privado-assistenciais constituíram-se historicamente como principal forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, estabelecendo concepções e práticas que ainda hoje influenciam o campo da educação especial". Essa herança histórica marca profundamente os debates contemporâneos sobre inclusão escolar.

Entretanto, a partir da década de 1970, começaram a surgir críticas mais consistentes ao modelo segregacionista de educação especial, influenciadas por movimentos internacionais que questionavam a institucionalização e a segregação das pessoas com deficiência. Documentos internacionais como a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes da ONU (1975) e posteriormente a Declaração de Salamanca (1994) difundiram princípios de normalização, integração e inclusão que passaram a influenciar as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Esses documentos afirmavam o direito de todas as pessoas à educação em ambientes regulares de ensino, criticando práticas segregacionistas. Segundo Bueno (2008, p. 49), "o movimento pela integração escolar, que ganhou força no Brasil nos anos 1980, propunha que os alunos com deficiência fossem inseridos nas escolas regulares, desde que conseguissem adaptar-se às exigências do ensino comum, sem que necessariamente houvesse transformações significativas nas escolas". Essa perspectiva integracionista, embora representasse avanço em relação à segregação total, ainda mantinha lógica de adaptação do aluno à escola.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representa marco fundamental na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência à educação. O texto constitucional estabeleceu em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação garantindo "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa redação, embora tenha sido posteriormente criticada pelo termo "preferencialmente", que poderia sugerir possibilidade de educação em ambientes segregados, inaugurou novo paradigma ao afirmar o direito ao atendimento especializado na rede regular. Como observa Ferreira (2006, p. 88), "a Constituição de 1988 representou avanço significativo ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, embora a expressão preferencialmente tenha gerado interpretações diversas e disputas sobre os espaços de escolarização". Esse debate sobre os lócus apropriados para a educação especial permanece controverso até os dias atuais.

Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, dedicou capítulo específico à educação especial, estabelecendo-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB determinou que os

sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes da educação especial, bem como professores capacitados para o atendimento especializado. Conforme analisa Saviani (2008, p. 12), "a LDB de 1996 manteve ambiguidade em relação à educação especial ao afirmar sua oferta preferencialmente na rede regular, mas permitindo interpretações que justificariam a manutenção de espaços segregados". Essa ambiguidade reflete tensões históricas entre diferentes modelos de atendimento educacional.

Subsequentemente, documentos elaborados pelo Ministério da Educação nas décadas de 1990 e 2000 buscaram orientar a implementação de políticas de educação especial alinhadas com perspectivas mais inclusivas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, definiram princípios e diretrizes para a organização da educação especial nos sistemas de ensino, reafirmando o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência na escola comum. Segundo Prieto (2006, p. 40), "as Diretrizes de 2001 representaram esforço de estabelecer parâmetros nacionais para a educação especial, mas sua implementação efetiva dependia de condições institucionais, recursos materiais e humanos nem sempre disponíveis nos sistemas de ensino". A distância entre formulação de políticas e sua efetivação nas escolas constitui problema recorrente na educação especial brasileira.

Convém destacar que a ratificação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2008, com status de emenda constitucional, representou avanço jurídico fundamental. A Convenção estabelece que os Estados Partes devem assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que recebam o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação. Esse documento internacional passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro com força constitucional, fortalecendo o direito à educação inclusiva. Como afirma Fávero (2007, p. 29), "a Convenção da ONU representou mudança paradigmática ao estabelecer modelo social de compreensão da deficiência e ao afirmar inequivocamente o direito à educação inclusiva, superando ambiguidades de legislações anteriores". A incorporação desse tratado ao direito brasileiro reforçou juridicamente a obrigatoriedade da educação inclusiva.

Merece atenção especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação especial no país. Esse documento define o público-alvo da educação especial como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estabelece que a educação especial deve ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns e não mais substitutiva, e determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Segundo Garcia (2013, p. 107), "a Política de 2008 representou marco na afirmação da perspectiva inclusiva, mas também gerou controvérsias e resistências, especialmente de instituições especializadas que defendiam a manutenção de espaços segregados para determinados casos". Essas tensões revelam disputas em torno dos modelos de atendimento educacional.

Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou e ampliou direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo educação. A lei estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurada sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Proíbe expressamente a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas nas instituições privadas, e estabelece punições para recusa de matrícula de estudantes com deficiência. Conforme observa Barbosa-Vioto (2016, p. 53), "a Lei Brasileira de Inclusão representou avanço ao explicitar direitos e ao estabelecer mecanismos para sua garantia, embora sua implementação efetiva dependa de fiscalização e de mudanças nas práticas institucionais". A existência de marcos legais robustos, embora necessária, não garante automaticamente sua efetivação.

Faz-se necessário examinar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constitui elemento central na organização da educação especial na perspectiva inclusiva. O AEE caracteriza-se como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial. Deve ser realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, no contraturno da escolarização, e não substitui o ensino comum. Segundo Baptista (2011, p. 64), "o atendimento educacional especializado representa mudança paradigmática ao propor-se como complementar ao ensino regular e não mais como substitutivo, afirmando o direito do estudante com deficiência à educação em classes comuns". Essa reconfiguração do papel da educação especial constitui aspecto fundamental das políticas inclusivas.

Importa salientar que as salas de recursos multifuncionais se configuram como espaços equipados com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados ao atendimento educacional especializado. A partir de 2005, o Ministério da Educação implementou programa de criação dessas salas nas escolas públicas de educação básica, distribuindo equipamentos, mobiliários e materiais específicos. Essas salas devem ser organizadas em dois tipos: tipo I, com equipamentos e materiais para atendimento de estudantes com diversos tipos de deficiência, e tipo II, com recursos específicos para atendimento de estudantes com deficiência visual. Conforme analisa Jesus (2013, p. 89), "a implantação das salas de recursos multifuncionais representou avanço na estruturação do atendimento educacional especializado, embora sua efetividade dependa de profissionais capacitados e de articulação com o trabalho realizado nas classes comuns". A existência de recursos materiais, embora necessária, não garante por si só a qualidade do atendimento.

Simultaneamente, a formação de professores para atuar na educação especial constitui desafio crucial para efetivação de práticas inclusivas. A legislação estabelece que os professores que atuam no AEE devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica em educação especial. No entanto, pesquisas demonstram insuficiência tanto na formação inicial quanto na formação continuada para preparar professores para trabalhar com a diversidade presente nas escolas. Segundo Michels (2011, p. 216), "a formação de professores para a educação especial no Brasil



caracteriza-se pela fragmentação, pela insuficiência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e pela predominância de cursos de curta duração que não garantem preparação adequada". Essa fragilidade na formação docente compromete significativamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura precisam incorporar disciplinas e experiências formativas que preparem os futuros professores para lidar com a diversidade e para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Não se trata apenas de formar especialistas em educação especial, mas de garantir que todos os professores da educação básica tenham conhecimentos fundamentais sobre processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, sobre recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas e sobre colaboração com profissionais especializados. Como argumenta Glat (2007, p. 16), "a inclusão escolar exige que todos os professores sejam, em certa medida, professores de educação especial, capazes de adaptar currículos, metodologias e avaliações às necessidades específicas de cada estudante". Essa compreensão implica transformações profundas nos processos de formação docente.

Sob outro ângulo, a questão da acessibilidade constitui dimensão fundamental para garantir participação plena dos estudantes com deficiência nos processos educacionais. A acessibilidade deve ser compreendida em sentido amplo, incluindo não apenas aspectos arquitetônicos, mas também acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal. A acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas que impedem ou dificultam acesso e circulação nos espaços escolares. Já a acessibilidade pedagógica envolve disponibilização de recursos, estratégias e metodologias que permitam apropriação do conhecimento por todos os estudantes. Conforme destaca Sassaki (2009, p. 2), "a acessibilidade plena exige transformações em múltiplas dimensões, desde adequações arquitetônicas até mudanças nas atitudes e representações sociais sobre as pessoas com deficiência". Sem garantia de acessibilidade em todas essas dimensões, a inclusão permanece incompleta.

Convém sublinhar que a tecnologia assistiva desempenha papel crucial na promoção da acessibilidade e da autonomia dos estudantes com deficiência. Tecnologia assistiva refere-se a recursos, produtos, estratégias, serviços e práticas que objetivam promover funcionalidade de pessoas com deficiência, favorecendo autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. No contexto educacional, exemplos de tecnologia assistiva incluem softwares leitores de tela para pessoas cegas, recursos de comunicação alternativa para pessoas com comprometimentos na fala, adaptações de materiais didáticos, entre muitos outros. Segundo Galvão Filho (2009, p. 26), "a tecnologia assistiva pode representar diferença fundamental entre possibilidade ou impossibilidade de participação efetiva nos processos educacionais para muitos estudantes com deficiência". O acesso a esses recursos tecnológicos deve ser garantido pelas escolas e sistemas de ensino.

Por outro lado, a avaliação educacional no contexto da educação inclusiva demanda reflexões e adaptações específicas. A avaliação não pode limitar-se a verificar quanto o estudante com deficiência consegue aproximar-se do desempenho esperado dos demais, mas deve considerar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, suas potencialidades e necessidades específicas. Avaliações padronizadas frequentemente desconsideram as diferenças e podem resultar em exclusão dos

estudantes com deficiência. Como observa Hoffmann (2014, p. 78), "a avaliação na perspectiva inclusiva deve ser processual, formativa e considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, superando lógicas classificatórias e excludentes". Essa reconfiguração das práticas avaliativas representa desafio significativo para as escolas.

Igualmente relevante mostra-se a discussão sobre currículo e educação inclusiva. A perspectiva inclusiva não implica necessariamente criação de currículos paralelos ou diferenciados para estudantes com deficiência, mas flexibilização e adaptação curricular que permita acesso ao currículo comum. Adaptações curriculares podem envolver mudanças na metodologia, nos recursos utilizados, na temporalidade, nos processos avaliativos, mas devem manter compromisso com objetivos educacionais significativos. Segundo Oliveira (2004, p. 33), "as adaptações curriculares devem partir do pressuposto de que todos os estudantes podem aprender, embora por caminhos diferentes, e devem evitar simplificações que empobrecem o processo educativo". O desafio consiste em garantir simultaneamente acesso ao conhecimento e respeito às especificidades de cada estudante.

Cumprir analisar também o papel das instituições especializadas no contexto das políticas de educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 definiu que a educação especial deve ser complementar ou suplementar à escolarização regular, não mais substitutiva, o que gerou debates e resistências por parte de instituições que historicamente ofereciam escolarização em espaços segregados. Essas instituições argumentam que determinados casos de deficiência severa não se beneficiariam da inclusão em escolas regulares. Conforme pondera Meletti (2014, p. 142), "o debate sobre o papel das instituições especializadas revela tensões entre direito universal à educação inclusiva e defesa de espaços segregados para casos específicos, envolvendo questões políticas, ideológicas e econômicas". Esse debate permanece controverso e polarizado no campo da educação especial.

Registre-se que dados estatísticos sobre matrículas de estudantes com deficiência na educação básica demonstram crescimento significativo ao longo das últimas décadas. Segundo dados do Censo Escolar, as matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns da educação básica cresceram expressivamente, enquanto matrículas em classes e escolas especializadas reduziram-se. Esse movimento indica implementação progressiva das políticas inclusivas, embora números absolutos ainda revelem que parte significativa dos estudantes com deficiência permanece fora da escola ou em ambientes segregados. Como observa Rebelo (2012, p. 198), "o crescimento das matrículas inclusivas representa avanço importante, mas os dados também revelam desafios relacionados à permanência, à qualidade do atendimento e às disparidades regionais". O acesso à escola constitui apenas primeira etapa de processo inclusivo mais amplo.

Destarte, a questão da participação das famílias no processo educacional dos estudantes com deficiência merece consideração especial. As famílias constituem parceiros fundamentais na construção de práticas inclusivas, podendo contribuir com informações sobre características, necessidades e potencialidades de seus filhos. No entanto, pesquisas indicam que frequentemente as famílias não são adequadamente envolvidas pelas escolas ou encontram dificuldades para participar efetivamente.



Segundo Glat (2009, p. 52), "a relação entre escola e família de estudantes com deficiência deve superar posturas assistencialistas ou de culpabilização, construindo parcerias colaborativas baseadas no compartilhamento de responsabilidades". Essa colaboração mostra-se essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sob essa ótica, as barreiras atitudinais representam obstáculos significativos para efetivação da inclusão escolar. Barreiras atitudinais referem-se a preconceitos, estereótipos e discriminações que se manifestam em atitudes, comportamentos e discursos que limitam ou impedem participação plena das pessoas com deficiência. No contexto escolar, manifestam-se em baixas expectativas sobre capacidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, resistências de professores e gestores em relação à inclusão, práticas segregadoras disfarçadas de proteção, entre outras formas. Como argumenta Carvalho (2007, p. 68), "as barreiras atitudinais configuram-se como os obstáculos mais difíceis de superar, pois envolvem mudanças em representações sociais profundamente enraizadas sobre a deficiência e sobre as diferenças humanas". Combater essas barreiras exige trabalho educativo permanente e transformações culturais profundas.

Acrescente-se que a educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação constitui aspecto frequentemente negligenciado nas políticas e práticas de educação especial. Embora esses estudantes integrem o público-alvo da educação especial, tradicionalmente recebem menos atenção que estudantes com deficiência. A educação de estudantes com altas habilidades exige identificação adequada, que não se limite a critérios de QI, e oferta de atendimento educacional especializado que enriqueça e aprofunde seus processos de aprendizagem. Segundo Virgolin (2007, p. 37), "a educação de estudantes com altas habilidades no Brasil enfrenta desafios relacionados à identificação tardia ou inexistente, à falta de formação docente específica e à ausência de políticas consistentes nessa área". Democratizar a educação implica também atender adequadamente esses estudantes.

Observa-se ainda que a intersetorialidade das políticas públicas se mostra fundamental para garantir desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. A educação não pode ser pensada isoladamente, mas deve articular-se com políticas de saúde, assistência social, trabalho, cultura, esporte e outras áreas. Muitos estudantes com deficiência necessitam de serviços de saúde, de terapias, de apoios diversos que extrapolam âmbito educacional. A articulação entre diferentes setores e políticas pode potencializar resultados e garantir atendimento mais integral. Como afirma Kassir (2016, p. 1234), "a educação inclusiva exige articulação intersetorial que reconheça complexidade das necessidades das pessoas com deficiência e promova ações integradas entre diferentes políticas públicas". Essa articulação permanece como desafio nos diferentes níveis de governo.

Há de se considerar também as especificidades da educação de estudantes surdos, que envolve questões linguísticas e culturais particulares. A comunidade surda organizada defende o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos e a educação bilíngue como direito. O Decreto n. 5.626/2005 regulamentou dispositivos da Lei de Libras (Lei n. 10.436/2002), estabelecendo diretrizes para educação bilíngue e formação de professores e intérpretes de Libras. Segundo Quadros (2006, p. 18), "a educação de surdos envolve tensões entre perspectivas que

ênfatisam a integração através da oralização e perspectivas que defendem a educação bilíngue e o reconhecimento da cultura surda". Respeitar essas especificidades linguísticas e culturais constitui aspecto essencial da educação inclusiva.

Ademais, a educação profissional e o trabalho de pessoas com deficiência representam desafios que se conectam à educação básica. A Lei de Cotas (Lei n. 8.213/1991) estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência em empresas com cem ou mais empregados, mas estudos demonstram dificuldades na implementação dessa legislação, relacionadas inclusive à falta de qualificação profissional adequada. A educação profissional de qualidade pode contribuir para inclusão laboral e autonomia das pessoas com deficiência. Como observa Tanaka (2011, p. 267), "a articulação entre educação básica, educação profissional e políticas de inserção no mercado de trabalho mostra-se fundamental para garantir trajetórias de desenvolvimento e autonomia para pessoas com deficiência". Essa articulação permanece insuficiente no contexto brasileiro.

Ressalte-se também que o contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou e aprofundou desigualdades na educação especial. O ensino remoto emergencial trouxe barreiras adicionais para estudantes com deficiência, relacionadas ao acesso a tecnologias, à falta de suportes especializados em ambientes domésticos e às dificuldades de adaptação de recursos pedagógicos. Muitos estudantes com deficiência ficaram sem qualquer atendimento educacional durante períodos de suspensão das aulas presenciais. Segundo Oliveira (2021, p. 88), "a pandemia explicitou fragilidades estruturais da educação especial inclusiva e demonstrou que a garantia de direitos depende de condições materiais concretas, não apenas de legislações". As lições desse período devem orientar políticas futuras.

Vale registrar que pesquisas acadêmicas sobre educação especial e inclusão escolar têm crescido significativamente no Brasil, contribuindo para compreensão mais aprofundada dos processos, desafios e possibilidades. Programas de pós-graduação em educação consolidaram linhas de pesquisa sobre o tema, formaram pesquisadores especializados e produziram conhecimento relevante. No entanto, persiste desafio de maior articulação entre produção acadêmica e práticas escolares cotidianas. Como argumenta Mendes (2010, p. 61), "é necessário superar distância entre universidade e escola, promovendo pesquisas colaborativas que contribuam efetivamente para transformação das práticas educativas". Essa aproximação beneficiaria tanto produção de conhecimento quanto qualidade da educação oferecida.

Por fim, importa destacar que movimentos sociais de pessoas com deficiência têm desempenhado papel crucial na conquista de direitos e na formulação de políticas públicas. O lema "nada sobre nós sem nós" expressa reivindicação de participação efetiva das pessoas com deficiência nas decisões que as afetam. Esses movimentos questionam perspectivas exclusivamente técnicas ou assistencialistas, afirmando protagonismo político das pessoas com deficiência. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 25), "a história recente dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil é marcada pela organização e luta dos próprios sujeitos, que conquistaram espaços de participação e influenciaram significativamente legislações e políticas". Reconhecer e fortalecer esse protagonismo mostra-se essencial para construção de sociedade efetivamente inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama da educação especial no Brasil, analisado ao longo deste trabalho, revela trajetória marcada por transformações significativas que transitaram de modelos segregacionistas para perspectivas inclusivas. Os avanços conquistados nas últimas décadas, materializados em marcos legais progressistas, em expansão do acesso à escola regular e em desenvolvimento de serviços de apoio, representam conquistas importantes da sociedade brasileira. No entanto, a análise crítica evidencia que a efetivação plena do direito à educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes ainda enfrenta obstáculos estruturais, políticos, pedagógicos e culturais que exigem atenção e enfrentamento. Como sintetiza Mantoan (2015, p. 78), "a inclusão escolar no Brasil avançou significativamente no plano legal e no discurso educacional, mas sua concretização nas práticas cotidianas das escolas permanece como desafio complexo que envolve transformações profundas". Superar a distância entre legislações progressistas e realidade educacional constitui tarefa urgente e necessária.

Em síntese, pode-se afirmar que a construção de sistema educacional verdadeiramente inclusivo no Brasil depende de múltiplos fatores articulados: investimento consistente em infraestrutura acessível nas escolas, formação inicial e continuada de qualidade para todos os professores, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adaptados, implementação efetiva do atendimento educacional especializado, combate às barreiras atitudinais através de processos formativos e campanhas de conscientização, fortalecimento da articulação entre educação especial e ensino comum, participação efetiva das famílias e das próprias pessoas com deficiência nas decisões educacionais, e fundamentalmente, compromisso político e social com valores de igualdade, equidade e respeito à diversidade humana. Esses elementos não podem ser considerados isoladamente, mas devem compor agenda integrada que reconheça a educação inclusiva como direito humano fundamental e como condição essencial para construção de sociedade democrática e justa. O futuro da educação especial no Brasil será definido pela capacidade coletiva de transformar princípios legais em práticas concretas que garantam aprendizagem, desenvolvimento e participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARBOSA-VIOTO, J. **Direito de matrícula da pessoa com deficiência: questões práticas sobre avaliação e Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

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

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERREIRA, J. R. **Políticas educacionais e educação especial**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 85-93.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. **Atuação colaborativa em contexto de inclusão escolar**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 87-100.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. **Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução n. 2/2001**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2015.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

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

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a educação especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2004. p. 129-154.

OLIVEIRA, W. D.; SILVA, J. S. S. **Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-15, 2021.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 12, n. 123, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, maio/ago. 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.