

ROMPENDO BARREIRAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARADIGMA DA INCLUSÃO COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Rafael Faller Deola ¹
Josefina Hettwer ²
Cristiane de Quadros ³

RESUMO

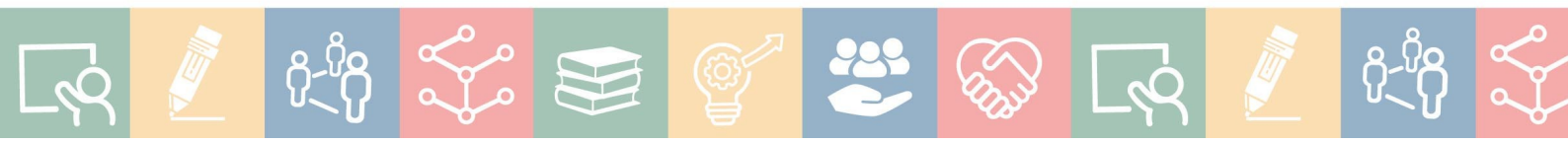
A educação inclusiva fundamenta-se no princípio da garantia do acesso, da participação e do sucesso escolar de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade humana como um valor constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa a mera integração de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas no ensino regular, propondo a construção de ambientes de aprendizagem capazes de atender às especificidades de todos, por meio de práticas pedagógicas flexíveis, recursos de acessibilidade e estratégias inclusivas. Inserida no âmbito da educação especial, a educação inclusiva envolve a oferta de apoios especializados, tecnologias assistivas e adaptações curriculares, visando ao desenvolvimento integral, à autonomia e à participação social dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da abordagem inclusiva na educação especial e seu papel na promoção da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e da construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentado na análise de concepções, princípios e contribuições históricas do movimento inclusivo, bem como de seus impactos nos contextos educacionais e sociais. A reflexão evidencia que a educação inclusiva contribui para a transformação de atitudes, o fortalecimento das habilidades socioemocionais, do sentimento de mais valia e da autoconfiança dos estudantes, além de favorecer a convivência respeitosa entre as diferenças. Destaca-se, ainda, a relevância da formação especializada dos profissionais da educação, bem como a importância da formação continuada destes, uma vez que a efetivação da inclusão não se limita à adaptação curricular e estrutural das escolas, mas exige docentes preparados para atuar em contextos diversos. Conclui-se que investir em políticas e práticas educacionais inclusivas é fundamental para o enfrentamento das desigualdades e dos processos de exclusão social, reafirmando a educação inclusiva como um elemento central na construção de uma sociedade mais equitativa, plural e solidária.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Educação especial, Diversidade, Formação docente, Inclusão social.

¹Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, rafael.deola@estudante.uffs.edu.br;

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, josefina.hettwer@estudante.uffs.edu.br;

³Doutora do Curso de Pedagogia e Domínio Conexo da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, cristiane.quadros@edu.uffs.br.



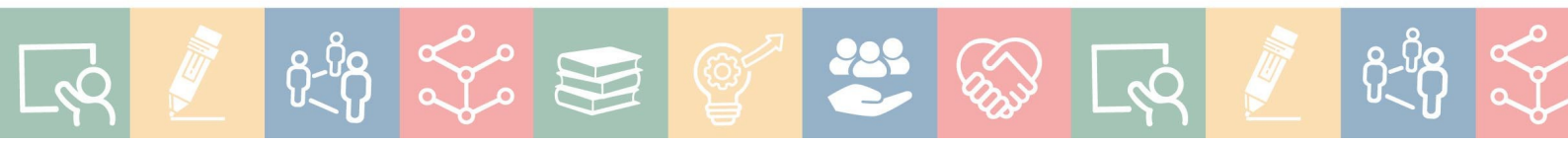
INTRODUÇÃO

A compreensão da Educação Especial na atualidade exige, invariavelmente, um mergulho nas raízes históricas que sustentam a estrutura da escola pública moderna. Historicamente, a constituição desta modalidade esteve intrinsecamente ligada ao saber médico e à psiquiatria, consolidando o que se convencionou chamar de "modelo médico da deficiência". Sob essa perspectiva, a criança que não se ajustava aos padrões de produtividade e comportamento da nascente escola pública era rotulada como "anormal", transferindo a responsabilidade do fracasso escolar para uma suposta patologia orgânica. Como observa Patto (1999), essa lógica de normalização utilizou a ciência e os testes de inteligência como ferramentas de controle social, visando adaptar o indivíduo a uma norma universal e produtiva.

Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe uma análise reflexiva sobre a evolução da Educação Especial, partindo do pressuposto de que a "invenção" de espaços segregados não foi um fato isolado, mas um desdobramento de mudanças socioeconômicas e saberes científicos emergentes entre os séculos XVIII e XIX. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de desvelar os mecanismos de exclusão que ainda permeiam o discurso inclusivo contemporâneo, permitindo uma compreensão crítica das políticas públicas que moldam o cotidiano escolar e a subjetividade dos estudantes.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da abordagem inclusiva na educação especial e seu papel na promoção da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade humana. Para tanto, estabeleceu-se como metodologia um estudo de natureza qualitativa e caráter teórico-reflexivo. A fundamentação pautou-se na pesquisa bibliográfica e na análise documental, confrontando obras de autores fundamentais como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005) e Popkewitz (2001) com os marcos legais brasileiros — desde a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96 até o recente e mandatório Decreto nº 12.686 de 2025.

As discussões aqui apresentadas percorrem a trajetória das políticas nacionais, analisando a transição do conceito de integração para o de inclusão. Os resultados da análise evidenciam que a efetivação desse paradigma demanda a implementação de estratégias pedagógicas de vanguarda, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a garantia da Transversalidade em todos os níveis de ensino. Observa-se que a desmedicalização do acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), agora pautada pelo Estudo de Caso e pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), coloca



a formação especializada e continuada dos docentes como o pilar central da mudança sistêmica.

Conclui-se que, embora marcos como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e as normativas de 2025 apresentem avanços significativos no papel do Estado, a inclusão real ainda enfrenta o desafio de superar a "maquinaria de controle social" e o capacitismo estrutural. Assim, o trabalho reafirma a educação inclusiva não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um elemento ético e político central na construção de uma sociedade mais equitativa, plural e solidária, onde o direito à diferença seja o fundamento da prática educativa.

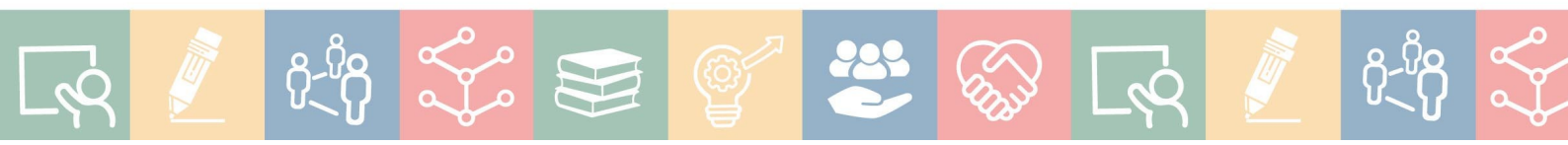
METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foi adotada uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e teses (GIL, 2017). Para fundamentar a discussão histórica e sociológica, utilizou-se o método de análise documental, examinando-se textos legais e normativos que balizam a Educação Especial no Brasil. Foram utilizadas obras de autores fundamentais como Patto (1999), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005) e Popkewitz (2001), assim como documentos como: Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96, Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025.

Dessa forma, a metodologia permitiu confrontar as intenções pedagógicas declaradas nos textos legais com as realidades históricas e os desafios de formação docente identificados na literatura, assegurando a validade e a profundidade ética da reflexão proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

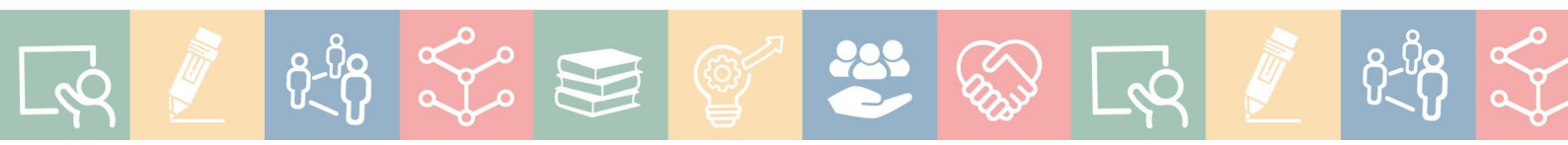


Pensar na constituição da escola especial, implica recuperar alguns aspectos referentes à escola pública, que entendemos fundamentais para clarificar nossa compreensão sobre as condições que tornaram possíveis a invenção de espaços diferenciados para o atendimento das pessoas com deficiência conseqüentemente, a influência na construção da atual política de educação especial na perspectiva da inclusão. O sentido dispensado à educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004 p.2), na atualidade, é a de uma opção de métodos, técnicas e materiais didáticos a serem utilizados diferenciadamente dos utilizados no dia-a-dia escolar.

Segundo Patto (1999), a escola pública tem início na Europa a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Trata-se de um período em que a sociedade está marcada por mudanças sociais e econômicas e, também, de mudanças em relação aos saberes formulados naquela época. Conforme a autora, a ideologia nacionalista mostra ter sido a principal estimuladora de uma política de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. Assim, é somente a partir de 1848, que nos países comercialmente desenvolvidos, estáveis e prósperos, a instituição escolar adquire significado diferente para os diversos setores da sociedade.

Nesta época foram muitos os psicólogos que se empenharam na busca de instrumentos que pudessem investigar se por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro, mensurando com objetividade e precisão, as consideradas verdadeiras aptidões dos indivíduos. Neste sentido, a organização de instrumentos de avaliação das aptidões foi à principal contribuição do saber médico psiquiátrico para a explicação do rendimento escolar desigual. Em 1895, além de Binet, um dos fundadores da psicologia diferencial e autor da escala métrica da inteligência para crianças (CLAPARÈDE, 1951), destaca-se Edouard Claparède, que pretendia aprimorar instrumentos de medida que fossem capazes de rastrear as diferenças individuais, assim, propõe em 1920 a criação de escolas sob medida e em 1922 a orientação profissional, visando colocar o “homem certo no lugar certo”, pois para ele, este seria o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada.

De acordo com Lunardi (2002, p. 4), entre os séculos XVIII e XIX, em meio aos processos de industrialização, começa a ser difundida a noção de normalidade, ao passo que o Estado, nesta época tinha como papel o controle da saúde da população, “a fim de recuperar o comportamento e a alma daqueles indivíduos que por algum motivo escapam da normatividade social”. Nesse sentido, Lunardi (2002) destaca que a normalização pode se apresentar de distintas formas, como correção, reabilitação e práticas pedagógicas de caráter



terapêutico, que objetivando a humanização desses indivíduos, isolaram os em instituições para que através do saber médico-científico pudessem ser estudados, analisados, e posteriormente serem recuperados e tratados.

Para a autora, por trás do processo de medicalização e reabilitação existe o interesse em caracterizar a patologia, de maneira a criar “um campo de anormalidade” para que as estratégias de intervenção possam ser colocadas em prática. Dessa forma, os referidos processos, vistos como tecnologias fazem com que se concretize a normalização, sendo assim, a Medicina Social, por meio da Psiquiatria e da Educação Especial contribuíram na instituição da compreensão que se tem sobre o conceito de “anormal”. A esse respeito, Lunardi (2002, p. 5) ainda destaca que:

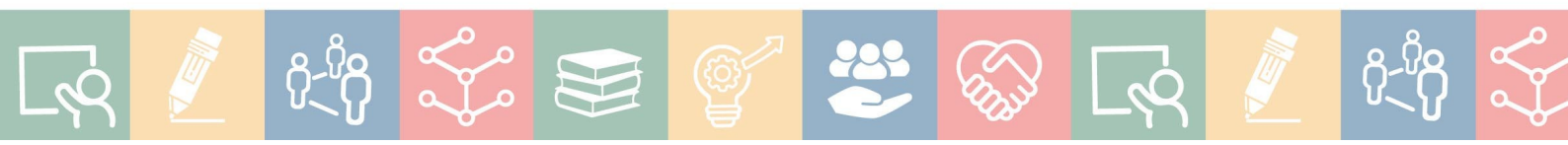
é neste contexto, que a medicina aparece como ferramenta de controle social, ou seja, ela mantém, vigia e distribui esses indivíduos e os constitui como objeto de saber e de prática médica. Assim, o doente é individualizado, conhecido e curado e, portanto, cabe a Educação Especial como saber médico, relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar.

Nesse contexto, importa destacar conforme Jannuzzi (2004), que a medicina influenciou a educação do indivíduo com deficiência tanto pelo trabalho direto dos médicos, dos professores, quanto pela repercussão dos ensinamentos utilizados, a princípio na educação dos deficientes auditivos ou surdos. Apesar da preocupação médico pedagógico, os pavilhões, anexos aos hospitais psiquiátricos possibilitaram a institucionalização da segregação social.

Segundo Mazzotta (2005), até aproximadamente o início do século XVIII as informações referentes às pessoas especiais, em geral, estavam ligadas ao misticismo e ocultismo, a sociedade tratava, principalmente, os deficientes intelectuais “como monstros ou como seres que detinham dons ou poderes para fazer revelações divinas” (AGUIAR apud BRASIL, 2003, p. 16).

Somente na década de 1970 (SUCUPIRA, 1986, p.30), os diversos tipos de distúrbios de aprendizagem começaram a ser estudados separadamente e não como uma condição única. Quanto à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, os referidos estudos demonstram que os industriais, com o processo de escolarização em massa passaram a obter (GUMPERZ, 1991) uma mão de obra mais ordeira, moral, obediente, conformados e disciplinados.

Nesse contexto tem-se que no século XIX (PATTO, 1999), o alicerce para o sistema nacional de ensino era de um lado a crença no poder da razão e da ciência e de outro a possibilidade da igualdade de oportunidades substituir as desigualdades materiais. Por outro



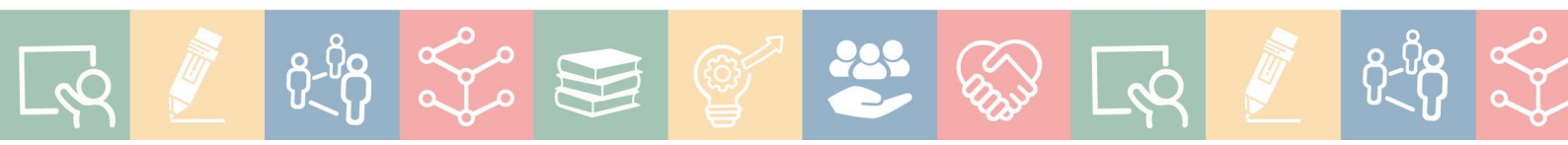
lado, constata-se que a ação que delineava as práticas escolares nesta época dava ênfase ao plano individual, com o objetivo, de maior controle do corpo social. Portanto, foi neste contexto, que a escola passou a ser responsável em garantir o poder nacional, tendo como propósito a escolarização pública, universal e obrigatória, estando em um mesmo ambiente, diferentes tipos de raças, diferentes origens etnológicas e, diferentes também, por sua condição orgânica.

Nas escolas públicas brasileiras os problemas de aprendizagem, no ano de 1970 tornaram-se um rótulo para os comportamentos inadequados de crianças, na sua maioria, que não correspondiam com o modelo escolar desejado, o aluno comportado e inteligente. Assim, o sistema escolar acentuou a desigualdade entre os indivíduos, pois não estava concebido para tentar compensar as carências culturais e as anormalidades de algumas crianças. Durante o século XIX desenvolveu-se, em conexão com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade. Essas noções estão configuradas no interesse pela saúde da população, que surge no final do século XVIII com as chamadas políticas do biopoder, o poder sobre a vida.

Por muito tempo perdurou (BRASIL, 2008) o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiências, mantendo o princípio da integração e da normalização como base para o processo.

A concepção de deficiência, resultante das práticas que enfatizam os aspectos nosográficos, classificatórios, terapêutico, em contraposição à sua dimensão pedagógica exerceu impacto duradouro na história da educação especial, mantendo a concepção de dispersão/especialização dos saberes, com ênfase na normalização. Embora, durante o século XX, o atendimento ao deficiente ainda acontecesse de maneira inadequada, no ensino regular, era possível verificar o apoio financeiro às instituições particulares apreciadas como competentes de acordo com as exigências dos Conselhos Estaduais de Educação (MAZZOTTA, 2005).

Essas instituições eram organizadas a partir da ideia do diagnóstico, que classificava, cada deficiente com uma característica própria, por isso, tratados cada um, a partir de seu quadro nosográfico em uma instituição específica, enfatizando assim, a disciplina, o saber e o poder instituídos a partir das verdades produzidas, para a época, tendo em vista o dispositivo da normalização.



De modo geral, como sugere Popkewitz (2001), o conhecimento que se desenvolve sobre o deficiente, dentro e fora das instituições especializadas e que se torna público, organiza o ensino, a aprendizagem, o currículo, o manejo com a classe e imprime certa concepção sobre como a população, pensa, vê, sente e conversa sobre as pessoas deficientes.

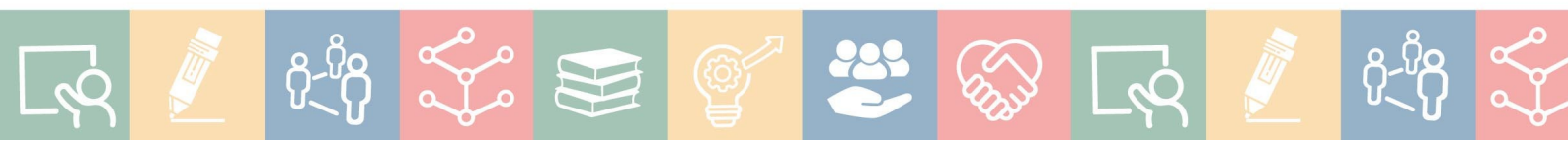
Nos anos de 1970, nos Estados Unidos, acontecem avanços nas pesquisas científico-terapêuticas e nas teorias de inclusão, com o objetivo de promover uma qualidade de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. Verifica-se, neste contexto, uma ideia de inclusão, americana, desenvolvida em função do interesse da apropriação de uma tecnologia social de normalização, ou seja, o desenvolvimento de aparelhos ortopédicos, próteses, órteses, para o abastecimento de um mercado comercial e industrial em pleno desenvolvimento, uma vez, que o mutilado de guerra deveria ser devolvido a seu contexto familiar e social, o mais adequadamente “normal” possível.

A organização de pensamento e as regras de raciocínio particulares, na educação especial, produzem uma maneira de dizer a verdade sobre o atendimento pedagógico-terapêutico do deficiente, verdades que incorporam a política de um corpo social saudável e a cidadania, os discursos médicos sobre o crescimento e a doença, o interesse comercial em aparelhos ortopédicos – técnicas de disciplinamento, os discursos científicos sobre o corpo saudável. Um sistema de raciocínio que produz o modo como pensamos, agimos, vemos e falamos sobre as ações relacionadas ao deficiente e que são práticas discursivas saudáveis e satisfatórias, que implicam na constituição do ensino especial.

É salutar compreender a constituição escolar da educação atualmente denominada de educação especial. As práticas foram concretizadas de formas variadas, por meio das classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas, etc. Mas, somente a partir de 1971, a nomenclatura educação especial vai se afirmando em substituição ao ensino emendativo.

Quanto ao atendimento oferecido à pessoa com deficiência, torna-se relevante destacar que era realizado na sua maioria por instituições particulares. Após a criação do CENESP (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004) em 1977 foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura o I Plano Nacional de Educação Especial que vigorou no triênio 77/79. Durante esse período, foram disponibilizados recursos do Tesouro Nacional, para a capacitação de pessoal a atuar na educação especial.

Em 1988, anterior a extinção da SESPE, em nosso país, foi promulgada a atual constituição, no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da educação em seu Art. 205. No qual a educação (BRASIL, 1988) passou a ser direito de todos e dever do



Estado e da família, e passou a ser promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

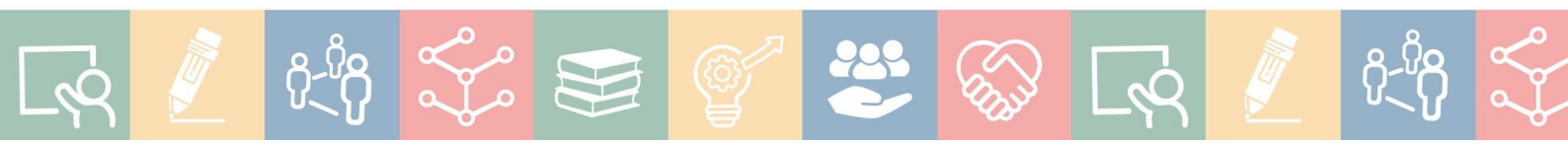
O Plano Decenal de Educação para todos, elaborado em 1993, pelo Ministério da Educação e do Desporto, também, configura-se num importante instrumento de normas para a população, objetivando a erradicação do analfabetismo e maior atenção aos deficientes. A escola especial surge como um espaço de regulação, como maquinaria de controle social frente à periculosidade do deficiente, por isso, a estreita vinculação realizada nesta pesquisa, da educação especial com a medicina social, pois tanto uma, como a outra significam ferramentas de controle social. De certa maneira, colocar a criança deficiente em instituições especializadas significa que determinadas populações sejam administradas e resgatadas.

A Secretaria de Educação Especial elaborou ainda em 1994 e publicou, em 20 de dezembro de 1996, um dos mais importantes documentos oficiais: a Lei no 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e disciplina a educação escolar. Reitera se, portanto, que o público alvo da educação especial é aquele que requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade.

Em 2000, ocorre a Reunião Regional das Américas, preparatória do Foro Mundial de Educação para Todos (São Domingos). O mesmo estabelece (BRASIL, 2007) o compromisso de formulação de políticas de educação inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos, estabelece marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade coletiva. A ideia de deficiência, neste sentido, passou a ser concebida como a possibilidade de ser diferente.

Em 2015 foi instaurada a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, por meio da Lei nº 13.146 que trouxe uma consolidação dos direitos de todas as pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, em diversas áreas como saúde, educação, trabalho e acessibilidade. Documentos orientadores da política educacional nacional reforçam essa perspectiva, como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial e os Planos Educacionais Individualizados (PEI), que preveem apoio pedagógico e recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento ao longo da escolarização.

No ano de 2025 foi sancionado o Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, abordando a educação especial como elemento transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando recursos e serviços para apoiar, complementar e



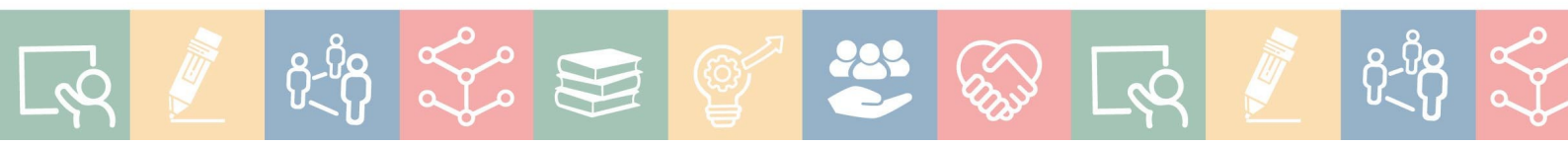
suplementar a escolarização de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. O texto deste Decreto, que revogou o Decreto 7.611 de 2011, trouxe consigo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade pedagógica complementar ou suplementar que deve estar integrada ao projeto político-pedagógico das escolas regulares. Apesar dos avanços trazidos no texto, o decreto foi inicialmente considerado como um retrocesso em alguns pontos, especialmente no que diz respeito à exigência da universalização das matrículas em escolas de ensino regular, impedindo que as crianças possam ser matriculadas exclusivamente em escolas especializadas - como as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) - e na determinação de apenas 80 horas de capacitação em educação inclusiva como suficiente para professores e profissionais de apoio, sem exigir formação especializada. Por outro lado, o texto dispensou a necessidade de laudo médico para o acesso ao atendimento especializado, inserindo um fluxo de investigação por meio do Estudo de Caso, que resultou no Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Enfim, as políticas educacionais (POPKEWITZ, 2001) têm como alvo os grupos populacionais que têm sido excluídos e buscam estratégias para proporcionar uma distribuição de participação mais equitativa. Entretanto, apesar das melhores intenções com o princípio de inclusão, nenhum princípio é jamais totalmente inclusivo, e sim baseado em princípios de separação e diferenciação sobre quem e o que pertence, pois, as normas que diferenciam as crianças com deficiência de outras, não são expressas, mas estão presentes no discurso e nas práticas educativas através das separações realizadas à medida que os territórios da educação especial/inclusiva, da aprendizagem e do desenvolvimento são construídos para definir e separar as realizações bem-sucedidas das malsucedidas nas escolas.

O significado social/político dos sistemas de inclusão/exclusão transforma conjuntos específicos de normas locais em normas globais e universais que estabelece à média, o normal, que deve proporcionar progresso e avanço pessoal. Resumindo, a política de espaço da educação inclusiva é a produção de uma ordem moral que inclui e exclui.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



A análise dos marcos regulatórios e da literatura especializada permitiu identificar que a Educação Especial brasileira não é um campo estático, mas um território de disputas conceituais e políticas. Os resultados foram organizados em três eixos que revelam a tensão entre a herança do modelo médico e a perspectiva da inclusão total.

Os dados levantados reforçam a tese de Patto (1999) e Jannuzzi (2004) de que a escola pública, ao se tornar universal no final do século XIX, criou mecanismos de exclusão interna. O "modelo médico" — focado no diagnóstico e na cura — estabeleceu que o aluno com deficiência era um "anormal escolar".

A discussão revela que, historicamente, a medicina social utilizou a Educação Especial como ferramenta de controle. Mesmo com o avanço para o modelo social, percebe-se que o "laudo médico" ainda exerce um poder simbólico fortíssimo no cotidiano escolar, muitas vezes sobrepondo-se à avaliação pedagógica e rotulando o estudante antes mesmo de sua interação com o currículo.

A análise documental aponta que a década de 1990 foi o divisor de águas, especialmente com a Declaração de Salamanca (1994). No entanto, percebe-se que a transição da integração para a inclusão ainda não foi plenamente concluída na prática docente.

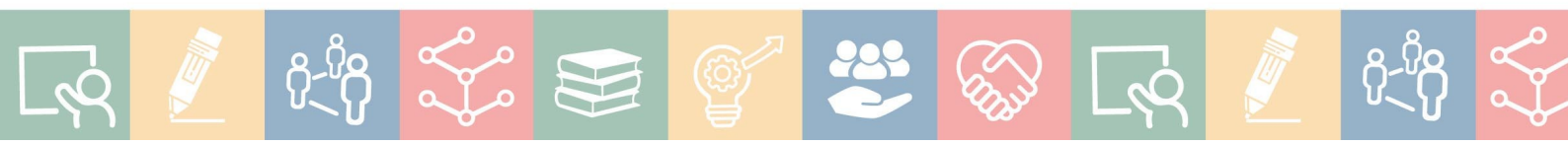
- Integração: O aluno é "aceito", mas precisa se normalizar para acompanhar a turma.
- Inclusão: A escola se modifica (acessibilidade, currículo flexível) para receber o aluno.

Verifica-se que muitas escolas operam em uma "falsa inclusão", onde o estudante está presente fisicamente (integração), mas excluído dos processos de aprendizagem efetiva por falta de adaptações curriculares e recursos de Tecnologia Assistiva.

Contudo, a discussão em torno do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) revela um paradoxo. Se por um lado a desmedicalização é um avanço, por outro, a determinação de apenas 80 horas de capacitação para profissionais de apoio é vista como um retrocesso técnico. Discutir esses dados implica reconhecer que a inclusão sem formação sólida corre o risco de se tornar uma "precarização do cuidado", onde o aluno tem o direito ao acesso garantido, mas a qualidade do suporte pedagógico é comprometida.

Por fim, a formação continuada não deve ser apenas técnica, mas também sensível à diversidade humana, combatendo o capacitismo estrutural que ainda sobrevive nos discursos de "normalização".

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A imersão nas raízes históricas e nos marcos regulatórios da Educação Especial permitiu compreender que a inclusão é um processo dialético e permanente de tensionamento entre o "velho" modelo médico e a "nova" perspectiva social e pedagógica. Ao desvelar a trajetória que vai da institucionalização segregadora do século XIX às políticas de inclusão radical do século XXI, este estudo evidenciou que a "invenção" da anormalidade serviu, primordialmente, como um dispositivo de controle e normalização social, pautado em critérios de produtividade e funcionalidade orgânica.

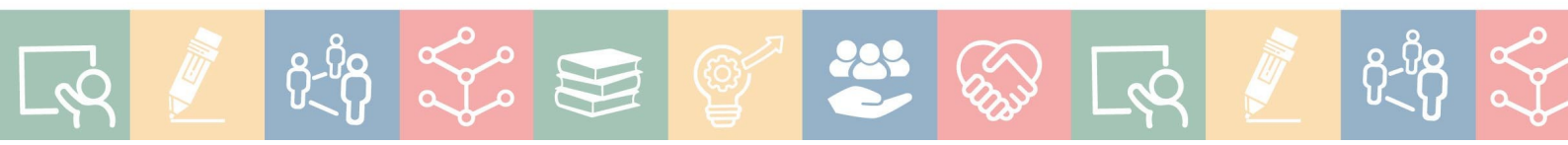
Os resultados desta reflexão teórica demonstram que a transição terminológica e legal de integração para inclusão representou um avanço paradigmático sem precedentes na história da educação brasileira. Contudo, a lei ainda enfrenta a resistência de práticas pedagógicas que tendem a "medicalizar" o fracasso escolar e a delegar exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a responsabilidade pelo sucesso do estudante com deficiência.

Um ponto crítico identificado nesta análise refere-se às recentes atualizações normativas de 2025. O Decreto nº 12.686, ao instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, traz avanços como a dispensa do laudo médico para o acesso ao AEE — priorizando o estudo de caso pedagógico — mas também acende alertas preocupantes. A flexibilização da exclusividade de matrícula no ensino regular e a baixa carga horária exigida para a formação de profissionais de apoio podem sinalizar fissuras no princípio da universalização, arriscando um retorno a formas contemporâneas de segregação sob o manto da "especialização".

Nesse sentido, reafirma-se que a efetivação da escola inclusiva depende, invariavelmente, de dois pilares indissociáveis: políticas públicas de financiamento estatal e o investimento massivo na formação especializada e continuada dos docentes. A inclusão não se resume à acessibilidade arquitetônica ou ao uso de tecnologias assistivas; ela exige uma reforma no pensamento pedagógico que valorize a diversidade como patrimônio humano e não como um déficit a ser corrigido.

Conclui-se que investir em uma educação que acolha a alteridade é o único caminho possível para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma sociedade que se pretenda, de fato, democrática, equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Senado Federal. **Constituições do Brasil de 1824, 1891, 1946 e 1967 e suas alterações**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, p.174-175, 1986a. BRASIL. Senado Federal.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, D.F.: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Bases da Educação**: LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação, Cultura e desporto, 1994. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de mar. de 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: Integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

GONZALEZ-GIL, Francisca et al. Educação inclusiva: barreiras e facilitadores para seu desenvolvimento. Análise da percepção do professor. 2017.

GUMPERZ, J.C. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: A construção social da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. p.27-57.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial. (GT 15). 2002 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf>>. Acesso em: 27 maio 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas, 5 ed. São Paulo: Coretz, 2005. MEDEIROS, J.B. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M.C. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M.C. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATTO, Maria H. Sousa. **A Produção do Fracasso Escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria H. Sousa. **Mutações do cativo**: escritas de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SUCUPIRA, A.C.S.L. Hiperatividade: doença ou rótulo? Cadernos Cedes - Fracasso Escolar - uma questão médica? n.º 15, São Paulo, Cortez, 1986. p.30-43.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: SEESP/MEC, 1994.

