

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.005

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Mariluce Groba Andres Ribeiro<sup>1</sup>

Haydéa María Marino de Sant'Anna Reis<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente estudo elucida o histórico da Educação Especial no Brasil, e averigua estratégias para a inclusão do público da educação especial nas salas de aulas comuns. Por meio de análise documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, buscou-se compreender como concepções excludentes e assistencialistas foram tensionadas ao longo do tempo por perspectivas filosóficas, científicas e pedagógicas, contribuindo para a construção de um paradigma inclusivo. Os resultados indicam que os avanços legais e institucionais, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram determinantes para consolidar a relação entre inclusão e educação no país. A literatura científica destaca a importância de estratégias como o Plano de Desenvolvimento Individualizado, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as Metodologias Ativas de Aprendizagem como práticas eficazes para promover acesso, permanência e aprendizagem significativa. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva requer a articulação entre políticas públicas,

- 1 Doutoranda do Curso Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO AFYA, marilucegrobaandres@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2006). Professora Titular no PPG em Ensino das Ciências e PPG em Humanidades, Culturas e Artes e Professora de disciplinas Pedagógicas de Cursos de Graduação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO AFYA, haydea.reis@unigranrio.edu.br

planejamento pedagógico e formação docente, assegurando o direito à educação de forma equitativa e com respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Deficiência, Inclusão Escolar, Salas de Aulas Comuns.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática o percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Para tanto, é necessário abordar alguns apontamentos históricos sobre a educação especial que antecedem os dias atuais. Como o Brasil foi uma colônia europeia, cabe ressaltar que houve uma herança cultural no tratamento às pessoas com deficiência que marcou a História nacional, sendo, portanto, válida uma breve análise histórica que antecede o contexto nacional.

De acordo com Silva (2010), os acontecimentos desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea fornecem a base para entender o surgimento e a evolução dessa modalidade educacional no contexto europeu e brasileiro. Ressalta-se que práticas de abandono, perseguição e eliminação de pessoas com deficiência eram comuns e socialmente aceitas na era pré-cristã, (Miranda, 2003). Na Grécia Antiga, o ideal de cidadão saudável legitimava a exclusão de quem apresentava deficiências. Como exemplo, destaca-se a determinação da morte ou abandono de crianças com qualquer deficiência pelo Estado espartano, decisão que, em Atenas e Roma, cabia à família (Silva, 2010).

A noção de que todos como filhos de Deus, advinda da difusão do cristianismo, na Idade Média, introduziu práticas de acolhimento, embora associadas à caridade religiosa e ao exorcismo, ainda marcadas por interpretações sobrenaturais (Nunes; Saia; Tavares, 2015; Dorneles; Pavan, 2014). A partir do século XV, com o humanismo, a deficiência passou a ser analisada como patologia, posicionamento que se estendeu ao longo dos séculos e influenciou políticas educacionais e assistenciais.

A experiência da deficiência visual, por exemplo, estava ligada a crenças espirituais, semelhante ao observado em outras culturas primitivas entre os povos ameríndios pré-colombianos (Costa; Picharillo; Paulino, 2018). No período colonial brasileiro, os registros sobre cegueira são escassos. Gurgel (2009) destaca a presença de doenças oculares, como

tracoma e conjuntivites, tratadas com tabaco e outros métodos rudimentares (Southey, 1977 apud Gurgel, 2009).

Nos séculos XVIII e XIX, inicia-se a fase de institucionalização, caracterizada por práticas de segregação em instituições residenciais (Miranda, 2003). A fundação, em 1784, do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris – Valentin Haüy foi um marco ao introduzir letras em relevo, culminando com a criação do Sistema Braille, por Louis Braille, em 1829 (Mazzota, 2005).

A Revolução Industrial trouxe legislações voltadas à seguridade social, assistência médica e reabilitação de trabalhadores com deficiência (Nunes; Saia; Tavares, 2015). Paralelamente, destacam-se experiências pedagógicas com pessoas com deficiência: Jean Marc Itard (1774–1838) realizou os primeiros métodos sistematizados de ensino com Victor, o “Selvagem de Aveyron”, buscando provar que sujeitos com deficiência poderiam aprender (Miranda, 2003; Pereira; Galuch, 2012). Essa abordagem pedagógica influenciou Maria Montessori, que desenvolveu métodos concretos e manipulativos para ensino de crianças com deficiência (Pacheco; Costas, 2006).

No século XIX, ideias iluministas impulsionaram a criação de instituições educacionais para pessoas cegas na Europa. No Brasil, as primeiras iniciativas surgiram em 1839 e resultaram na criação do Instituto Benjamin Constant, em 1854, embora o acesso ainda fosse restrito (Dorneles; Pavan, 2014; Leão; Sofiato, 2019). O período manteve caráter segregador, mas representou um avanço no reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência.

Após a Primeira Guerra Mundial, a criação da Organização Internacional do Trabalho fortaleceu a pauta da reabilitação e inclusão social, estabelecendo normas de proteção aos deficientes (Nunes; Saia; Tavares, 2015). A partir desse ponto, as concepções começaram a se afastar do modelo exclusivamente médico e assistencialista, abrindo espaço para práticas mais próximas das noções contemporâneas de inclusão.

Exposto isto, a presente pesquisa objetiva elucidar o histórico da educação especial no Brasil a partir do século XIX e da independência do

país, articulado com as transformações socioculturais que moldaram as práticas educacionais ao longo dos séculos. Busca-se compreender como concepções excludentes e assistencialistas, presentes desde a Antiguidade e reforçadas no período colonial, foram gradualmente tensionadas por novas perspectivas filosóficas, científicas e pedagógicas, contribuindo para a ampliação do acesso à educação de pessoas com deficiência.

O destaque dessa trajetória visa demonstrar que as políticas inclusivas resultam de processos históricos complexos, que envolveram exclusão, segregação, institucionalização, avanços científicos e conquistas sociais. Assim, este estudo oferece subsídios teóricos e históricos para a compreensão crítica da proximidade entre inclusão e educação de pessoas com deficiência, colaborando para fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas em direitos humanos, equidade e participação social efetiva.

## METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa, com objetivos descritivos, realizado por meio de análise documental e bibliográfica. Qualitativa, pois, busca analisar a realidade social do fenômeno e os aspectos relevantes envolvidas na temática. Descritivo, pois, sintetiza as características desse fenômeno e a relação entre as variáveis (Gil, 2008).

A análise documental se deu pela legislação nacional acerca da educação inclusiva em sites oficiais e o levantamento bibliográfico foi realizado com fontes primárias e coleta de dados em quatro bases: Portal de Periódicos da CAPES; *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações; e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram considerados para análise: os marcos legais; artigos científicos; e dissertações de mestrado; publicados entre 1990 à 2024. Para examinar os documentos selecionados, foi realizada a análise interpretativa, definida por Severino (2013) como a compreensão objetiva das ideias contidas no material, interpretando o pensamento exposto pelos autores com vistas nos objetivos do presente trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No século XIX, quando o Sistema Braille ganhava notoriedade na Europa, também aqui no Brasil se iniciavam as primeiras tentativas de atendimento educacional aos indivíduos cegos, nesse sentido, grande parte das pesquisas nacionais relativas a DV no país estão relacionadas aos processos de inclusão educacional dessa parcela da população (Dorneles; Pavan 2014).

No país, não havia respaldo legal que representasse uma preocupação com a deficiência. No caso da Deficiência visual, o acesso ao aprendizado pelo Sistema Braille estava acessível aos que podiam pagar por ele. Condição perpetuada com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC) ainda no Brasil Império, em 1854 que, com o advento da República em 1889 passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos (IMC), Instituto Nacional dos Cegos (INC) em 1890 e Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891, atendia apenas 30 estudantes cegos em 1873, embora seus serviços fossem gratuitos (Dorneles; Pavan, 2014).

Assim, no século XIX, embora as instituições ganhassem mais que a caracterização de meros abrigos para as pessoas com deficiência, manteve-se o caráter de segregação, ou seja, esses sujeitos sociais continuaram sendo apartados dos demais, o que ressaltaria as suas diferenças, segundo os já citados pesquisadores. Ressalta-se ainda que, da mesma forma que os conceitos ganham novas interpretações e adjetivações de acordo com a historicidade, também se modificam as percepções políticas e sociais referentes às deficiências de forma geral.

Essa visão pode ser contrastada com demais autores como Glat e Fernandes (2005) para quem a própria oferta da educação adequada às necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência é uma inclusão, uma vez que oportuniza a realização das demais práticas sociais e o convívio em sociedade. As autoras apontam como a educação e a saúde precisam se relacionar para que as reais necessidades de cada pessoa com deficiência sejam atendidas e destacam o caráter agregador da edu-

cação inclusiva, desde que sejam oferecidas condições adequadas para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a coexistência das instituições, ainda que fora de uma escola regular, são benéficas, uma vez que garantem as necessidades dessa parte da população de forma específica.

Dessa forma, para as autoras a criação de instituições específicas para o atendimento dos indivíduos com deficiência é um caráter agregador e não segregador, uma vez que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de indivíduos que estavam às margens da educação.

Grandes transformações ocorreram a partir do século XX, sobretudo, a partir de 1981, ano em que a ONU declarou o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, Julião et al. (2013) elucida esse fato como mais um marco, pois considera que os indivíduos com deficiência passaram a tomar consciência de si enquanto cidadãos e se organizar politicamente, objetivando a conquista de visibilidade nas sociedades. Infere-se que esse marco também tenha relativizado as características pejorativas do termo deficiência por ter naturalizado a sua existência e por ter trazido a característica ativa de pessoas com deficiência enquanto protagonistas de suas lutas, ou seja, a deficiência analisada, criticada, construída pelo próprio deficiente e suas necessidades.

Em contexto brasileiro, especificamente, no que se refere à educação, surgiram as primeiras integrações de estudantes com deficiência em sala comum em 1950. E em 1961, tais normativas passaram a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na época intitulado como Da Educação de Excepcionais (Brasil, 1961), o texto citava brevemente a integração das pessoas com deficiência na comunidade, sem mais detalhes.

Uma década depois, sob a Lei nº 5.692 promulgada em 1971, o termo excepcional foi substituído pela expressão deficiências físicas ou mentais, porém, indica apenas o tratamento especial destes(as) alunos(as) (Brasil, 1971), sem menção à inclusão destes em salas de aula regulares e com texto curto e vago. Mantendo ainda a segregação de tais indivíduos.

Nesse sentido, na década de 1980, tem-se uma pequena indicação da inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). Regulamentada no ano seguinte, sob a Lei nº 7.853, incluindo, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria; a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino [...]. (Brasil, 1989).

A década de 1990 traz grandes avanços no contexto nacional e em 1994, o governo federal lançou o documento Política Nacional de Educação Especial, em que a inclusão nas classes de aula chamadas de comum deveria acontecer apenas para “[...] portadores de necessidades especiais que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Percebe-se que, nesse período, ainda se utilizava a linguagem portadores, o que não é mais usual, pois não é algo que ela porta, também não é sua única característica, mas uma das características do indivíduo.

Em 1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional são reformuladas sob a Lei nº 9.394, que reafirma que os alunos com necessidades especiais sejam, preferencialmente, incluídos na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Em 1999, por meio do Decreto nº 3.298/1999, estabeleceu a matrícula obrigatória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e privadas, desde que apresentassem condições de integração à rede de ensino comum (Brasil, 1999).

A partir de 2001, são pelo menos duas dezenas de Decretos, Leis, Planos, Resoluções e Diretrizes normatizadas pelo poder público que envolvem, em algum grau, a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação PNE, promulgada sob a Lei nº 10.172, afirma que “A garantia

de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (Brasil, 2001a).

No mesmo ano, são lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, advindas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n° 2, de 11 de setembro de 2001. O documento é o primeiro a afirmar que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (Brasil, 2001b).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, de modo a garantir o acesso de todos à escolarização, a adequada organização do atendimento educacional especializado e a efetiva promoção da acessibilidade. (Brasil, 2008).

Em concordância com a LDB e com o intuito de assegurar a inclusão escolar, a PNEPEEI, regulamentada na Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; Santos; Vieira, 2017).

O citado documento legal norteia os sistemas de ensino para assegurar a inclusão escolar dos(as) estudantes com determinada Necessidade Educacional Especial (NEE), decorrente da condição de deficiência que possui aliada a condições sociais, políticas, econômicas e culturais das quais se encontra imerso.

O mesmo afirma o acesso ao ensino regular de forma transversal da modalidade de Educação Especial, desde a Educação infantil até a Educação superior, formação de professores para o atendimento educacional especializado, incluído os demais profissionais, e participação da família e comunidade (Brasil, 2008).

Dessa forma, a escola surge como um recurso essencial no processo de inclusão do aluno, contribuindo no enriquecimento de suas experiências

sociais e no desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos ao propiciar a interação entre pares (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Nesse âmbito, a inclusão escolar, além de propiciar um ambiente de diversidades sociais, é também um ambiente rico para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas.

A educação especial é uma instrução especialmente projetada para atender às necessidades exclusivas de crianças com deficiência. Educação especial e serviços relacionados são oferecidos em escolas públicas sem custo para os pais e podem incluir instrução especial em sala de aula, em casa, em hospitais ou instituições, ou em outros ambientes. “Necessidades educativas especiais” é uma definição legal e refere-se a crianças com problemas de aprendizagem ou deficiências que dificultam a sua aprendizagem do que a maioria das crianças da mesma idade (Silva; Barbosa; Ferreira, 2022).

Tanto a lei estadual quanto a federal listam questões específicas que podem “qualificar” um aluno para receber serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas questões incluem: deficiência intelectual; deficiência auditiva, incluindo surdez; deficiência de fala ou linguagem; deficiência visual, incluindo cegueira; distúrbio emocional; deficiência ortopédica; outro comprometimento da saúde; dificuldades de aprendizagem específicas; autismo e traumatismo craniano (Silva; Barbosa; Ferreira, 2022).

O AEE foi uma criação recente trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Isso foi criado devido à necessidade de garantir à criança com necessidades especiais o acesso e a permanência na escola. A PNEEPEI de 2008 é um documento que define que o AEE identifica, elabora e organiza o espaço e os recursos pedagógicos considerando as necessidades de cada aluno, sendo uma atividade desenvolvida por um profissional com formação e habilitação para desempenhar tal função. As atividades desenvolvidas pelo AEE não substituem o atendimento em sala regular, e, sim, o complementa (Brasil, 2011). Esse atendimento complementa e/

ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Hoje, evita-se a expressão “necessidade especial”, pois todos os indivíduos têm necessidades próprias, independentemente de terem deficiência. A forma de nomear e tratar a pessoa com deficiência é complexa e, quando mal utilizada, pode perpetuar sentidos pejorativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, propõe romper com essa visão patologizante, reforçando uma perspectiva baseada em direitos e inclusão social (Brasil, 2015).

A LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em 2016, com um valor especial. Ela é a adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU à legislação brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Neste início do século, o Brasil propicia a uma imensa maioria de crianças em idade escolar o acesso ao ensino e, em muitos casos, o acesso à inclusão.

Dessa forma, o que se busca, na contemporaneidade, é um sistema de ensino direcionado para uma proposta inclusiva nas escolas regulares e especiais. Sendo assim, a Educação Inclusiva embasada nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial salienta que a mesma precisa estar organizada para receber estudantes com deficiência em escolas regulares. (Cunha, 2016). Vale ressaltar que o termo regular também segue sendo trocado pelo termo comum, a fim de uma linguagem também mais inclusiva.

O descrito corrobora com as pesquisas de Lacueva (1997), para quem, o exercício da cidadania de forma plena é garantido por meio da educação inclusiva, visto que esta permite que todos os discentes participem juntos do processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas comuns. Recebendo igualmente os estudantes, acolhendo as especificidades, sejam estas inatas ou não, há uma valorização da diversidade que pode então evitar a segregação e/ou homogeneização. Para a autora citada, a diversidade é uma vantagem social, visto que ela permite o aprendizado

em forma de troca entre diversos. Ou seja, a inclusão educacional depende da consideração das diversidades dos estudantes e das modificações estruturais e de planejamento para o atendimento de todos os perfis.

Infere-se, a partir deste levantamento, a importância da educação de pessoas com deficiência, para que este termo passasse a ser construído de forma menos pejorativa, complementa-se ainda que o tema da inclusão figura nas pesquisas da área da educação, pois esta se configura como peça fundamental do processo formativo dos sujeitos sociais, tanto individualmente, quanto coletivamente

O exposto destaca um dos pontos críticos da experiência inclusiva brasileira, denominada inversão dos fatores, ou seja, a história nacional da inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área, pouco se fez antes desta, ela foi responsável por assimilar o paradigma inclusivo, e as escolas e os sistemas educacionais realizaram adaptações às leis como início de uma experiência de inclusão escolar dos estudantes com deficiência (Beyer, 2005).

Os achados revisitados pela presente pesquisa mostram a historicidade das deficiências e sua ligação com a educação e inclusão, exatamente porque, historicamente, pouco se discutia sobre a inclusão das pessoas com deficiências, o que contribuiu para a forte ligação entre inclusão e educação.

Assim, após esse histórico da Educação Especial (EE) no Brasil por meio do ordenamento legislativo nacional, é possível observar que o modelo educacional voltado às pessoas com deficiência foi transformado de Educação Exclusiva, na qual os alunos com deficiências, TEA e altas habilidades eram separados em salas de aulas e escolas isoladas dos alunos típicos, para uma Educação Inclusiva, a qual busca integrar o Plano Nacional de Educação (PNE) nas salas comuns de aula, por um processo de mais de 150 anos e de evolução real recente.

Entre a criação do Imperial Instituto dos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos, em meados do século XIX, até o início do debate e normatização sobre a inclusão do PNE, na Constituição Federal (CF) de 1988,

passaram-se mais de 120 anos de exclusão. Da Carta Magna brasileira, lê-se no Artigo 208, Inciso III, que o Estado deve garantir “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Destaca-se que, nesse ponto, ainda não havia garantia da inclusão para o PEE.

No ano seguinte à normatização da CF, a Lei nº 7.853 descreve que a inclusão dos alunos com deficiências às salas de aula comuns se daria conforme a capacidade dos alunos de se integrarem ao sistema comum educacional. Isto é, tanto a CF quanto a Lei nº 7.853 ainda deixam aberta a possibilidade de inclusão do PEE, a CF com o termo “preferencialmente” e a Lei nº 7.853 com a expressão “capazes de se integrarem”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990 sob a Lei nº 8.096, reafirma a visão de que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Até mesmo a LDB, estabelecida em 1996, atribui ao PEE um senso de impossibilidade de inclusão, ao normatizar, no Artigo 58, § 2º, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996). Novamente, é possível observar que existe uma visão de que a Educação Inclusiva não é vista como um trabalho a ser desenvolvido com todos os alunos com deficiência, excluindo pessoas consideradas não-aptas à integração. Em 1999, o Decreto nº 9.298, de 1999, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), e ainda regulamenta a possibilidade da exclusão do PEE, ao suscitar a divisão dos alunos com deficiências entre a “escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial”. Entende-se que até mesmo na política de integração de pessoas com deficiências, facultava-se uma marginalização do PEE (Brasil, 1999).

Após a virada do milênio, em 2001, a Política Nacional de Educação (PNE) admite a falta de efetividade das regulamentações anteriores. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

O PNE destaca a essencialidade de uma política pública integrada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Essa política deve unir reconhecimento social e adequação educacional, com escolas acessíveis, profissionais capacitados e participação comunitária. As escolas especiais passam a atuar como apoio aos programas de inclusão na rede regular de ensino. Atenta-se que o termo inclusão ainda não se faz presente nos ordenamentos citados, referenciando a junção do PEE às salas de aulas comuns como integração. Nesse âmbito, foi no Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que o termo inclusão passou a fazer parte das normativas nacionais. Ainda assim, em linhas gerais, o documento ainda não garante a todo o PEE a inclusão irrestrita às salas de aulas comuns (Brasil, 2005).

Foi apenas em 2008 que a legislação brasileira, por meio da PNEPEEI, buscou trazer isonomia no acesso e manutenção de crianças e adolescentes com deficiências nas salas de aula comuns (Brasil, 2008). Nesse âmbito, o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, reafirmando o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades, determinando que os Estados Partes garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e promovam o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2008 a). Desde então, a legislação nacional busca dar maior atenção à garantia de inclusão do PEE nas salas de aula comuns.

Em busca de estratégias e ferramentas para a garantia da Educação Inclusiva do PEE, Santos (2019) buscou analisar a obra Plano de Desen-

volvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. A autora informa que, além do reconhecimento da diversidade e história desse público minoritário, o livro busca contemplar novas formas do fazer pedagógico, como a instituição de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), utilizadas por alunos com deficiência para seu desenvolvimento de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) após diagnóstico inicial desse discente, incluindo orientações à escola, para a sala de aula comum e para a família.

Os relatos da obra perpassam soluções voltadas a alunos com Síndrome de Down, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual, surdocegueira, surdez e paralisia cerebral, e os Planos de Desenvolvimento Individual envolvem estímulos sinestésicos, desenvolvimento da atenção e concentração, do senso de orientação, e uso de tecnologias assistivas, lembrando que, em cada caso, é necessária um diagnóstico e avaliação para identificar as especificidades de cada indivíduo, corroborando com a perspectiva de diversidade de Geertz (2008) e Hall (2006).

Nesse sentido, Casagrande e Oliveira (2024) apontam algumas das propostas sobre a Educação Inclusiva encontradas na literatura científica, e dividem os achados em duas categorias: propostas mais amplas, tais como a acessibilidade e um sistema de apoio multicamadas; e propostas mais específicas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, Diferencial Curricular, Plano Educacional Individualizado, entre outras. No referido estudo, a Diferenciação Curricular no âmbito da Educação Inclusiva, proposta que conversa diretamente com este projeto, foi encontrada em 10 publicações entre os anos de 2018 e 2023, e a expressão pode também ser encontrada, com o mesmo significado, nos termos diferenciação curricular, diferenciação pedagógica, pedagogia diferenciada e ensino diferenciado (Casagrande; Oliveira, 2024).

Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de uma quebra de paradigmas que impedem a elaboração de novos métodos, técnicas e teorias de ensino-aprendizagem, os quais trariam implicações positivas não somente para o PEE, mas sim para todos os alunos. Essas modifica-

ções, segundo os artigos levantados pelos autores, partem da referência do currículo comum, indicam um posicionamento em que as práticas são de cuidado com o outro, e muitos se apoiam no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA, também chamado de Design Universal para a Aprendizagem, faz parte de uma proposta que busca garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Isto é, busca a universalização das oportunidades de educação, o que inclui, mas não se limita, a flexibilização do currículo educacional, tornando-o acessível ao PEE, que traz como princípio a elaboração de um currículo culturalmente heterogêneo, não hegemônico, que forneça múltiplos modos de apresentação, que permitam diversas maneiras de ação e expressão, e que seja aberto a diferentes maneiras de autodesenvolvimento. Demanda, assim, o reconhecimento da diversidade como um valor pedagógico (Costa-Renders, et al. 2020).

Além desse entendimento, o modelo inovador de educação busca colocar o estudante como protagonista de sua aprendizagem, tornando-a mais interessante e significativa aos olhos dos alunos, além de desenvolver a autonomia dos discentes, aspectos distintos que integram o que se chama de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) (Pinho; Cassol, 2024).

As MAA consistem em atividades como: classe de aula invertida, na qual os alunos estudam o conteúdo previamente e o debatem em sala de aula; aprendizagem baseada em problemas, envolvendo situações reais que exigem leitura, interpretação, análise, propostas de resolução e validação; aprendizagem baseada em projetos, com a construção de caminhos para a solução prática de atividades individuais e colaborativas; a utilização de jogos na aprendizagem, os quais incluem elementos como desafios, ranqueamento, pontuação etc., e são consideradas efetivas no desenvolvimento integral de crianças com deficiências (Pinho; Cassol, 2024).

É possível observar que a literatura científica recente se atenta à definição de ferramentas e estratégias para o sucesso da Educação Inclusiva, com vistas no desenvolvimento do PEE nas salas de aula comuns, contribuindo para o reconhecimento e aceitação da diversidade nas salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, por meio da análise histórica da Educação Especial no Brasil, que o processo de inclusão das pessoas com deficiência tem forte relação institucional, osbertudo educaional e resultou de um longo percurso marcado por práticas excludentes, institucionalização e avanços normativos graduais. Nesse sentido, a PNEEPEI consolida as políticas públicas mais robustas a partir de 2008, momento em que a inclusão passou a ser tratada de forma mais sistematizada no ordenamento educacional brasileiro.

Esse percurso elucidou que a legislação não apenas acompanhou, mas muitas vezes antecedeu e impulsionou as transformações pedagógicas, promovendo mudanças na concepção de deficiência e nas práticas escolares, ou seja, as mudanças ocorreram por meio de marcos legais e não o contrário. Mas, isso não significa que não seja fruto de uma luta social para que a escola deixasse de ser um espaço segregador para se afirmar como ambiente potencialmente inclusivo, ainda que de forma desigual entre redes e regiões e ainda por meio de instituições.

Ressalta-se ainda, após o percurso da pesquisa, que a efetividade da inclusão está além dos marcos legais, necessita de ações pedagógicas estruturadas e planejamento educacional individualizado, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado, além da adoção de estratégias como o DUA e MAA, que reconhecem e valorizam a diversidade como elemento central do processo educativo.

Assim, a pesquisa confirma a relação entre inclusão e educação, alcançável quando há articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras, formação docente e participação comunitária. Isso promove não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes público da Educação Especial, fortalecendo uma educação baseada em equidade, direitos humanos e participação social efetiva.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 28 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm).

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm).

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1. Brasília: MEC/SEES, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 1999.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 28 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).

Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jul. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

CASAGRANDE, R. C.; OLIVEIRA, J. P.. Propostas para o ensino na educação especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614, p. 1-25, 2024.

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARA, M. S. S.; OLIVEIRA, F. S. P. de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 34, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i34.1743.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; PAULINO, V. C. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 539-550, 2018.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DORNELES, C. M.; PAVAN, R. A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 38, p. 151-168, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLATT; FERNANDES. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão MEC/ SEESP**, nº 1, 2005.

GURGEL, C. B. F. M. **Índios, jesuítas e bandeirantes. Medicinas e Doenças no Brasil dos Séculos XVI e XVII**. 194f. Tese. (Doutorado em Clínica Médica, Unicamp, Campinas, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACUEVA, A. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 124-148, 1997.

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a História. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

LEME, M. I. S.; COSTA, M. L. M. Direitos humanos e inclusão: avanços e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 45-62, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MIRANDA, A. A. **História da educação especial no Brasil: das instituições às políticas de inclusão**. Brasília: MEC, 2003.

NUNES, L. R. D. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. A. P. Inclusão escolar: perspectivas e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 345-360, 2013.

NUNES, S.; SAIA, S. A.; TAVARES, C. M. M. Educação especial e inclusão: uma análise histórica e conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 1105-1118, out./dez. 2015.

PACHECO, J.; COSTAS, A. Maria Montessori e a educação especial: contribuições e influências. **Cadernos de Educação Especial**, Pelotas, v. 19, n. 32, p. 55-70, 2006.

PEREIRA, R. C. M.; GALUCH, M. T. B. Itard e o caso Victor de Aveyron: contribuições para a educação especial. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 553-568, 2012.

PINHO, S. R.; CASSOL, C. V. Metodologias ativas como proposta para a qualificação da educação especial com formação integral. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1-20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i3.17824.

SANTOS, A. C. F. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. M. **História da educação especial: da exclusão à inclusão**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E. A.; BARBOSA, T. P.; FERREIRA, R. C. A educação especial no Brasil e o atendimento educacional especializado. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 1-20, 2022.