

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: LEGAL ADVANCES AND CHALLENGES IN THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: AVANCES LEGALES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antonia Silvia Helena Alves Feitosa<sup>1</sup>

Antonio Edson Alves da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa a educação inclusiva no Brasil, com foco nos avanços legais e nos desafios relacionados à efetivação das políticas públicas no contexto escolar. Fundamentado em um recorte de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, examinando os principais marcos legais que orientam a inclusão educacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão. Os resultados evidenciam que, embora o país possua um arcabouço normativo consistente e alinhado aos princípios da educação para todos, persistem desafios significativos no que se refere à implementação dessas políticas. Dentre os principais entraves, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, a fragilidade na formação docente e a limitação do suporte especializado nas instituições de ensino. Constatou-se, ainda, que a inclusão, em muitos contextos, restringe-se ao acesso formal dos estudantes com deficiência, sem garantir sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade demanda não apenas o fortalecimento das bases legais, mas também investimentos estruturais, formação continuada de professores e mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Políticas públicas. Legislação educacional. Inclusão escolar.

**ABSTRACT:** This article analyzes inclusive education in Brazil, focusing on legal advances and the challenges related to the implementation of public policies in the school context. Based on a segment of a master's dissertation in Educational Sciences, the study adopts a qualitative approach of a bibliographic and documentary nature, examining the main legal frameworks that guide educational inclusion, such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, and the Brazilian Inclusion Law. The results show that, although the country has a consistent normative framework aligned with the principles of education for all, significant challenges remain regarding the implementation of these policies. Among the main obstacles are inadequate school infrastructure, insufficient accessible pedagogical resources, weaknesses in teacher training, and limited specialized support in educational institutions. It was also found that inclusion, in many contexts, is restricted to the formal access of students with disabilities, without ensuring their effective participation in the teaching-learning process. It is concluded that the consolidation of quality inclusive education requires not only strengthening the legal foundations but also structural investments, continuous teacher training, and changes in pedagogical practices and school culture.

**Keywords:** Inclusive education. Public policies. Educational legislation. School inclusion.

<sup>1</sup>Discente, Universidade Del Sol/ Instituto Educainter.

<sup>2</sup>Docente, Universidade Del Sol / Instituto Educainter.

**RESUMEN:** El presente artículo analiza la educación inclusiva en Brasil, con énfasis en los avances legales y los desafíos relacionados con la implementación de las políticas públicas en el contexto escolar. Basado en un recorte de una disertación de maestría en Ciencias de la Educación, el estudio adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, examinando los principales marcos legales que orientan la inclusión educativa, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y la Ley Brasileña de Inclusión. Los resultados evidencian que, aunque el país cuenta con un marco normativo consistente y alineado con los principios de la educación para todos, persisten desafíos significativos en cuanto a la implementación de estas políticas. Entre los principales obstáculos se destacan la precariedad de la infraestructura escolar, la insuficiencia de recursos pedagógicos accesibles, las debilidades en la formación docente y la limitación del apoyo especializado en las instituciones educativas. Asimismo, se constató que la inclusión, en muchos contextos, se limita al acceso formal de los estudiantes con discapacidad, sin garantizar su participación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la consolidación de una educación inclusiva de calidad requiere no solo el fortalecimiento de las bases legales, sino también inversiones estructurales, formación continua del profesorado y cambios en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Políticas públicas. Legislación educativa. Inclusión escolar.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas públicas educacionais no Brasil, fundamentando-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem em condições de equidade no sistema regular de ensino. Esse movimento ganha força sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito de todos, sendo posteriormente ampliado por legislações específicas que reforçam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Nesse cenário, a construção de uma escola inclusiva passa a ser entendida não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético e social com a democratização da educação.

A evolução do arcabouço legal brasileiro evidencia avanços significativos no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ampliam as garantias de acesso e estabelecem diretrizes para a organização de sistemas educacionais mais inclusivos. Tais marcos normativos refletem um movimento histórico de superação de práticas excludentes, anteriormente marcadas pela segregação em instituições especializadas, em direção a um modelo que valoriza a diversidade e a participação de todos os estudantes no ensino regular.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação das políticas públicas de inclusão ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. A distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas práticas escolares evidencia fragilidades estruturais, pedagógicas e administrativas que comprometem a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares nem sempre se traduz em participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os principais entraves à implementação das políticas inclusivas, destacam-se as limitações na infraestrutura das instituições de ensino, que frequentemente não dispõem de condições adequadas de acessibilidade. A ausência de adaptações físicas, recursos didáticos específicos e tecnologias assistivas dificulta o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, restringindo suas possibilidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar. Essas condições revelam a necessidade de investimentos mais consistentes por parte do poder público.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, considerada elemento central para a efetivação da inclusão escolar. Embora as normativas legais enfatizem a importância da capacitação de professores para o atendimento à diversidade, muitos profissionais ainda se sentem despreparados para atuar em contextos inclusivos. A carência de formação inicial e continuada voltada às práticas pedagógicas inclusivas compromete a adaptação curricular e a adoção de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, o suporte pedagógico especializado, previsto nas políticas educacionais, nem sempre se concretiza de forma efetiva nas escolas. A insuficiência de profissionais qualificados, como os que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a escassez de recursos e materiais adaptados, contribuem para a sobrecarga dos docentes e para a limitação das práticas inclusivas. Esse cenário reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os avanços legais da educação inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados na efetivação das políticas públicas no contexto escolar. Ao discutir a relação entre legislação e prática educativa, busca-se contribuir para a compreensão das lacunas existentes e para o fortalecimento de estratégias que promovam uma inclusão educacional mais efetiva, equitativa e comprometida com a qualidade do ensino para todos.

Este artigo constitui um recorte da dissertação apresentada à Universidad del Sol como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação. Nesse sentido, as análises aqui desenvolvidas integram um estudo mais amplo, que investigou, de forma aprofundada, os fundamentos legais da educação inclusiva no Brasil e suas implicações no contexto educacional, reafirmando o compromisso com a produção de conhecimento científico voltado à promoção de práticas educacionais mais justas, equitativas e inclusivas.

## ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição Federal de 1988 marcou um avanço significativo na democratização da educação brasileira. Ela incorporou diretrizes para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, e melhorar a qualidade do ensino, promovendo a formação para o trabalho e o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país. A Constituição assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu o direito ao atendimento educacional especializado.

Em 1990, uma reforma administrativa extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESPE), e a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade pela implementação da política de educação especial. Posteriormente, uma nova reestruturação do Ministério da Educação e Desporto (MEC) em 1992 reinstaurou o órgão de educação especial como Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças de nomenclatura e status, incluindo as transições de Cenesp para SEESPE e, posteriormente, SEESP, o órgão continuou a desempenhar um papel crucial até a década de 1990.

[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...] (Mazzotta, 1990, p. 107).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a assistência social como uma responsabilidade do Estado dentro da seguridade social, em vez de tratá-la como uma política isolada e complementar à Previdência. Em 1989, foi criado o Ministério do Bem-Estar Social, que, em desacordo com o previsto na Constituição, reforçou o modelo centralizado da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

De acordo com Draibe (1996), a LBA monopolizou não apenas os recursos financeiros, mas também a formulação e a gestão da política de assistência até 1995. Criada na década de 1940, a LBA tornou-se um símbolo do clientelismo e dos interesses particulares. Esse padrão centralizado começou a ser alterado com o fim da LBA em 1995 e a transferência dos recursos

federais para os Fundos Municipais de Assistência Social, o que aumentou a autonomia e a responsabilidade local na assistência social.

Essa mudança também impactou a área da educação. Até então, a LBA, que financiava instituições e determinava quem seria atendido e como, tinha mais influência na política de educação especial do que o próprio Ministério da Educação. Como resultado, até meados da década de 1990, prevaleceu uma política assistencialista em vez de educacional. A descentralização nos anos 1990 não eliminou os novos mecanismos de financiamento, conforme analisado por Silva (2002) sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na educação especial.

No sistema educacional público, até meados da década de 1990, o principal problema era a alta taxa de repetência no ensino fundamental. Aproximadamente metade das crianças que ingressavam no primeiro ano eram retidas, apenas 65% chegavam à quinta série e somente 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos levavam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries, enquanto a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos (Folha de São Paulo, 2001). Fletcher e Ribeiro (1987) apontaram que um quarto das matrículas no primeiro grau estava na primeira série, com 54% sendo de alunos repetentes.

A repetência foi um critério fundamental para o diagnóstico de deficiência intelectual, facilitando o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para serviços de educação especial, especialmente devido aos problemas graves nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Ferreira, 1989, entre outros). Além disso, mais da metade da população brasileira (64,7%) vivia em condições de miséria ou extrema pobreza, detendo apenas 13,6% da renda nacional (Jaguaribe et al., 1986).

A presença de indivíduos de baixo nível socioeconômico nos serviços de educação especial não era surpreendente, como vários autores observaram nas décadas de 1970 e 1980 (por exemplo, Schneider, 1974; Campana, 1987; Ferreira, 1989). O conceito de deficiência estava frequentemente confuso com problemas sociais relacionados à pobreza e ao fracasso escolar, uma vez que a clientela predominante era composta por alunos pobres e repetentes.

Embora alguns alunos pudessem ser identificados precocemente, a maioria se tornava "deficiente" ao entrar na escola, que era usada para justificar o fracasso escolar através do discurso sobre limitações e deficiências (Ferreira, 1989). Entre as décadas de 1970 e 1990, o Ministério da Educação realizou três levantamentos estatísticos sobre a educação especial, publicados em 1975, 1984 e 1990, com dados coletados em 1974, 1981 e 1987, respectivamente.

Ferreira (1992) concluiu que houve pouca evolução significativa. Mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, o acesso à escolaridade para crianças com deficiências era mínimo, estimado entre 1,5% e 2%, e a educação especial servia mais para legitimar a marginalidade social do que para ampliar as oportunidades educacionais (Bueno, 1994).

Os alunos com deficiência enfrentavam duas opções principais no sistema educacional brasileiro: escolas especiais filantrópicas que não garantiam a escolarização ou classes especiais nas escolas públicas estaduais, que serviam mais como mecanismos de exclusão do que de inclusão (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Ferreira, 1989). Ferreira (1992) observou que o sistema de educação especial era focado em rotular os alunos e em recuperação ou remediação de habilidades faltantes, com currículos voltados para o desenvolvimento de programas de prontidão em um modelo remediativo, que assumia problemas individuais como causas da incapacidade escolar.

Ao final da década de 1990, ainda prevaleciam práticas de isolamento e rotulação dos alunos com deficiência, resultando em uma educação de qualidade inferior e em uma exclusão social significativa (Ferreira, 1989). As classes e escolas especiais, baseadas na segregação, legitimavam a exclusão e a discriminação social, tornando a educação especial um mecanismo de seletividade social na escola pública. Apesar de uma legislação que prometia avanços, a política assistencial ainda prevalecia, com ênfase em suporte técnico-financeiro a instituições privadas baseado em critérios político-quantitativos.

Os estados mantinham classes especiais nas escolas públicas estaduais, enquanto o papel dos municípios era variável. A descentralização promovida pela Constituição de 1988 parecia oferecer uma nova perspectiva para a política da educação especial, mas na prática, os serviços itinerantes e classes de recursos raramente estavam disponíveis. A literatura oficial parecia mais alinhada com realidades de outros países, e o Brasil nunca desenvolveu um sistema de serviços que garantisse diversas opções para alunos com deficiências.

No início da década de 1990, a política educacional brasileira foi marcada por um discurso otimista, impulsionado pelos direitos sociais consagrados pela Constituição Federal de 1988 e pela ênfase na universalização do acesso à educação. No entanto, ao mesmo tempo, surgia um projeto neoliberal que prometia modernizar o país por meio de uma reforma do Estado (Mesquita, 2004).

Após a promulgação da Constituição, iniciou-se uma onda de reformas no sistema educacional, com uma série de ações oficiais voltadas para a busca de “equidade” e “qualidade

do ensino”. Essa reforma visava ampliar o acesso à escola para todos e melhorar a qualidade da educação. Com os problemas de desempenho da educação nacional, o país passou a ser pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de "educação para todos" e "educação inclusiva". Nesse contexto, a construção de uma sociedade inclusiva tornou-se um aspecto fundamental para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, com a educação inclusiva se configurando como um componente essencial desse processo.

No campo da educação especial, o cenário também estava em revisão, influenciado pelas críticas aos serviços existentes e pelas orientações internacionais sobre o princípio da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por exemplo, atualizou os dispositivos da Constituição de 1988 relacionados às pessoas com deficiências e priorizou a expansão das matrículas na rede pública regular (Ferreira e Nunes, 1997).

Assim, o final da década de 1990 viu a educação especial brasileira inserida no contexto das reformas educacionais e envolvida em um intenso debate sobre a inclusão escolar. Esse debate se dividiu entre os defensores da educação inclusiva e os que promoviam uma visão mais radical de inclusão total, com as discussões se intensificando com a implementação de medidas políticas mais radicais e controversas (Mendes, 2006).

Michels (2002) destacou que, apesar dos avanços na legislação e na compreensão das necessidades educacionais especiais e das políticas apropriadas, a educação especial brasileira continuava a ser influenciada por uma perspectiva assistencialista. Ferreira (2002) observou que, ao longo da década de 1990, o crescimento das matrículas não apresentou uma expansão significativa em relação à demanda potencial, provavelmente devido a restrições orçamentárias. As despesas com educação no âmbito federal, estadual e municipal foram respectivamente de 0,37%, 0,50% e 1,10%. Ferreira também notou que as instituições privadas continuavam a ter um papel proeminente nas políticas educacionais e que o discurso sobre inclusão escolar não levou a mudanças substanciais no cenário brasileiro.

Embora tenha havido algumas iniciativas isoladas e pioneiras na área da educação especial no Brasil desde o século XIX, foi apenas na década de 1970 que se observou uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a essa questão (Bueno, 1991; Ferreira, 1993). Esse período coincidiu com o auge da filosofia de “normalização e integração” globalmente. Antes disso, acreditava-se que a segregação escolar seria a melhor forma de atender às necessidades educacionais diferenciadas. Contudo, essa visão mudou, e passou-se a valorizar a inserção escolar em escolas comuns.

Durante cerca de 30 anos, a política de “integração escolar” predominou até o surgimento do discurso sobre “educação inclusiva” ou “inclusão escolar” no meio da década de 1990. Apesar das mudanças retóricas, atualmente há uma discrepância significativa entre a necessidade estimada de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e o número real de matrículas, que gira em torno de 800 mil. Esse número inclui tanto as matrículas em escolas especiais quanto em escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda está fora do sistema escolar, refletindo uma exclusão generalizada apesar da retórica de integração e inclusão.

Os problemas da educação especial no Brasil não se limitam ao acesso. Mesmo os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que conseguem ingressar em escolas muitas vezes não recebem uma educação adequada devido à falta de profissionais qualificados e recursos insuficientes. Além disso, a segregação escolar ainda persiste, e há uma tendência de privatização, com muitas matrículas concentradas na rede privada, especialmente em instituições filantrópicas. A oferta de matrículas tem crescido lentamente em relação à demanda.

Nos últimos 30 anos, a política de “integração escolar” levou à expansão das classes especiais, o que favoreceu o processo de exclusão nas escolas públicas comuns. Atualmente, a maior parte dos recursos disponíveis está em salas de recursos nas escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas. Um grande número de alunos está inserido em classes comuns sem suporte adequado.

O debate sobre educação inclusiva hoje se assemelha ao debate sobre integração escolar que predominou nas últimas três décadas. Apesar de ser uma ideologia importada de países desenvolvidos e, portanto, uma tendência alinhada ao modismo, a inclusão é, na perspectiva filosófica, um imperativo moral. Embora não haja um histórico consolidado no Brasil que sustente essa perspectiva, a inclusão representa uma estratégia com potencial para impulsionar a educação especial no país.

Historicamente, a educação especial no Brasil tem avançado de forma paralela à educação regular. Para alcançar a universalização do acesso, o sistema educacional geral deve assumir essa meta, especialmente em uma sociedade com acentuada estratificação social que busca ser mais democrática. A construção de uma escola pública de qualidade para todos deve respeitar as especificidades da população alvo da educação especial.

Atualmente, a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Brasil é marcada por um sistema dual: de um lado, um forte sistema assistencialista filantrópico com patrocínio disperso de várias instâncias do poder público; de outro, um sistema educacional fragilizado que ainda precisa se abrir para a inclusão escolar dessa parcela da população. Silva (2002) destaca que a educação especial no Brasil está inserida no contexto do pensamento neoliberal, que contraria a inclusão social e escolar, promovendo a privatização e reforçando o papel do setor não público. Esse cenário representa um desafio significativo para o avanço das políticas educacionais voltadas para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país.

Segundo o levantamento de Januzzi (1992) sobre a história da educação especial no Brasil, sua origem está fortemente vinculada a instituições, com registros de atendimento em São Paulo desde o século XVII, ainda no período colonial, e que se expandiu de forma bastante gradual. A educação passou a ser um ponto de atenção e preocupação apenas nos momentos em que certos grupos da sociedade sentiam sua necessidade.

O início da educação especial no Brasil ocorreu durante um período em que a sociedade era influenciada pelo liberalismo, que impulsionava as tendências republicanas e abolicionistas, como afirma Mazzotta (1996).

Esse autor identifica dois períodos distintos na evolução da educação especial no Brasil. O primeiro vai de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto privadas, destacando-se a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. O segundo período, que vai de 1957 a 1993, é marcado por iniciativas oficiais de caráter nacional.

Embora a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, previsse a educação primária gratuita para todos, essa promessa foi deixada de lado. Januzzi (1992) aponta que:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades (Januzzi, 1992, p. 23).

De acordo com Mendes (2001), autores que se dedicaram ao estudo da história da educação especial no Brasil, como Bueno (1993), Januzzi (1992) e Mazzotta (1996), apontam para uma exclusão predominante durante o período colonial. Nessa época, houve negligência em relação à educação para minorias, e as poucas instituições que existiam operavam com base em

uma concepção médico-pedagógica que se manteve até a década de 1920, passando inclusive pela Constituição de 1891.

As iniciativas mais concretas relacionadas à criação da educação especial ocorreram nas décadas de 1920 e 1930. Esse período foi marcado pela implantação das primeiras classes de educação especial, num contexto de transição da política de governadores para um sistema urbano-industrial. Segundo Ide (1990), essa transição resultou em uma nova estrutura social que buscava se ajustar ao capitalismo em expansão, e, nesse cenário, novas formas de pensamento social, muitas delas importadas de outros países, começaram a surgir.

Severino (1986) afirma que, no início do século XX, o Brasil viveu o chamado "entusiasmo" pela educação, com a escola sendo vista como um instrumento de transformação social. A Escola Nova, influenciada por pensadores como Maria Montessori, que respeitava as diferenças individuais, foi percebida como um mecanismo capaz de modificar a exclusão social. No entanto, Saviani (1992) observa que, quanto mais se discutia democracia dentro da escola, menos ela se conectava com a construção de uma sociedade democrática, uma vez que a escolarização se tornou uma condição para a consolidação da ordem burguesa.

Com o movimento da Escola Nova e o "entusiasmo pedagógico", Oliveira (1996) relata que, a partir de 1930, houve um enfoque mais técnico-pedagógico nas preocupações educacionais, com a introdução de propostas de pesquisas científicas voltadas para a redução das desigualdades. Esse movimento influenciou significativamente a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, embora, muitas vezes, a ênfase no desenvolvimento global do educando tenha levado à rotulação e à segregação dos "diferentes".

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), Mendes (2000) destaca que houve um retrocesso no processo de democratização do ensino, com a centralização das políticas educacionais e um maior controle estatal. No entanto, observou-se um fortalecimento do ensino superior nesse período.

A partir de 1958, houve um aumento do investimento técnico-financeiro nas secretarias de educação e nas instituições especializadas, com apoio do Ministério da Educação. Essas ações foram acompanhadas por campanhas nacionais voltadas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (Januzzi, 1992). Paralelamente, Omote (1999) aponta que, na década de 1970, houve uma expansão das ofertas para alunos com necessidades especiais, por meio da criação de classes especiais, salas de recursos e unidades de ensino itinerante, organizadas pelos serviços de educação especial em todas as secretarias estaduais.

Apesar desse crescimento, Bueno (1993) observa que o número de crianças atendidas pela educação especial permaneceu pequeno, tanto nas escolas públicas quanto nas redes privadas. A educação especial, segundo Bueno (1993), passou a desempenhar um duplo papel: por um lado, contribuiu para a democratização do ensino, ampliando oportunidades educacionais para aqueles que não se beneficiavam dos processos educacionais regulares; por outro, legitimou a segregação das crianças consideradas "diferentes", funcionando como subsistemas paralelos e sem conexão entre a educação comum e a educação especial.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve pequenas mudanças no atendimento educacional de alunos com necessidades especiais, impulsionadas pela luta por seus direitos e pelo processo de democratização da educação. Aos poucos, organizações como a Sociedade Pestalozzi, a AACD e a APAE começaram a trazer a questão da deficiência para o âmbito educacional, superando a antiga perspectiva restrita à saúde.

A política de educação especial começou a tomar forma nos anos 1970, quando o Ministério da Educação passou a reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para essa clientela. Em 1986, a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais" (Bueno, 1993).

Finalmente, nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil começou a se alinhar aos movimentos internacionais de integração e normalização, como os da Europa e dos Estados Unidos, que promoviam a valorização de cada indivíduo, com ou sem deficiência. Esse movimento culminou em importantes conquistas de integração e direitos iguais para pessoas com necessidades especiais (Canziani, 1995).

É dentro dessa ótica que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação do aluno diferente, do que para a democratização do Ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características intrínsecas, devem ser encaminhadas a processos especiais de ensino (Bueno, 1993, p. 81).

No final do segundo milênio e início do terceiro, o discurso da inclusão se tornou central nas discussões sobre educação, especialmente no contexto da educação especial. Esse movimento ganhou força e passou a ser amplamente debatido, atingindo a educação regular em todos os níveis de ensino. Diversas experiências de inclusão já começaram a se destacar em diferentes partes do Brasil. No entanto, Mantoan (1997) aponta que o atual cenário do atendimento às necessidades educacionais das crianças brasileiras ainda apresenta desafios consideráveis, refletidos nos altos índices de repetência e evasão escolar no ensino fundamental.

Apesar do avanço nas discussões e das iniciativas de inclusão, a cultura escolar e a imaginação social muitas vezes mantêm arraigadas crenças sobre a incapacidade de certos alunos – principalmente os mais pobres e aqueles com deficiência – de atender às demandas da escolaridade regular. Essas ideias, segundo Mantoan, se manifestam tanto no senso comum quanto em interpretações teóricas e argumentos que sustentam essa suposta impotência de determinados estudantes.

Essa visão limitada do potencial dos alunos acaba contribuindo para a exclusão educacional, na medida em que perpetua um ciclo de baixas expectativas em relação ao desempenho de alunos com necessidades educacionais especiais ou que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis. Isso reforça as desigualdades e dificulta a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize as diferenças e ofereça oportunidades igualitárias para todos os estudantes.

A crença de que esses alunos são incapazes de enfrentar os desafios da escolaridade regular também reflete um problema mais profundo de estrutura e organização no sistema educacional brasileiro. O atendimento inadequado e a falta de recursos específicos para atender às suas necessidades agravam os índices de fracasso escolar, sugerindo que a inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos no contexto educacional do país.

A história da humanidade, desde os tempos mais remotos, é marcada por práticas sociais excludentes, nas quais o conhecimento não era acessível a todos. Nesse contexto, a exclusão foi se consolidando ao longo dos diferentes períodos históricos, deixando à margem do sistema educacional grupos como pessoas com deficiência, negros, indivíduos de classes sociais mais baixas e aqueles com dificuldades de adaptação escolar, seja por questões de aprendizagem ou de relacionamento.

Chegamos ao ano 2001, um marco para o qual, há 30 ou 40 anos, uma série de previsões foram feitas. Embora o avanço tecnológico tenha sido notável, nem todas as transformações contribuíram para uma sociedade mais justa e humana. Ainda enfrentamos uma distribuição de renda desigual, altos índices de violência e miséria, além de uma educação precária no Brasil, que apresenta ineficiências no ensino básico, improvisações no ensino médio, carência na oferta de formação técnica e a expansão do ensino superior sem a devida preparação de seu corpo docente.

Diante desse cenário, a construção de uma sociedade inclusiva para todos ainda é um desafio. O descaso das elites brasileiras com a educação das massas é um traço perverso de nossa

história. A estrutura educacional reproduz a injustiça social, e os indicadores educacionais do Brasil no século XXI o colocam em uma posição desvantajosa em comparação com outros países da América Latina. Se esses indicadores não forem modificados, a pobreza e a exclusão social continuarão sendo perpetuadas.

Nesse contexto, o aluno com necessidades educacionais especiais encontra-se inserido entre os muitos excluídos do principal objetivo da educação: promover o desenvolvimento integral e preparar o indivíduo para uma vida produtiva e cidadã. O conceito de cidadania, que pressupõe o acesso pleno a direitos individuais, políticos, sociais e econômicos, está intimamente ligado aos direitos humanos. Assim, os objetivos gerais da educação especial não diferem daqueles da educação comum, pois ambos devem formar o educando para o desenvolvimento de suas potencialidades, auto-realização e qualificação para o trabalho, promovendo uma vida digna.

Porém, a implementação de uma educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis, como apontado por diversos autores, incluindo Mendes (1999), que ressalta as ambiguidades terminológicas em torno da "integração" e "inclusão". A verdadeira questão, no entanto, não reside na terminologia, mas em como concretizar uma proposta educacional inclusiva, racional e responsável, que atenda às necessidades de todos os envolvidos, desde a gestão até a sala de aula.

É dever do poder público avaliar o desenvolvimento das ações propostas e utilizar os dados dessa avaliação para o aprimoramento das políticas públicas de cunho social. A indagação é a seguinte: as ações educacionais do poder público respondem a uma política de atendimento ou de mera prestação de serviços? Têm-se garantida a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou somente propiciado espaço de convívio social? Cabe ressaltar que não é suficiente usar como indicadores somente dados oficiais para análise de evasão e repetência escolar, tampouco informações sobre aceitação (ou diminuição das reclamações) do aluno pelo professor e colegas. Mais do que isso, é imprescindível que sejam criados instrumentos que avaliem a aprendizagem dos alunos e sinalizem as mudanças que devem ser implantadas para garantir educação para todos (Pietro, 2001, p.11).

A citação acima enfatiza que é responsabilidade do poder público avaliar continuamente as ações propostas nas políticas públicas, utilizando essas avaliações para aprimorar as estratégias voltadas ao bem-estar social. No contexto da educação, isso levanta a questão de se as políticas implementadas estão efetivamente promovendo um atendimento adequado ou se estão apenas oferecendo uma prestação de serviços superficial.

O autor pergunta se as ações educacionais do poder público estão realmente garantindo a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou se estão simplesmente proporcionando um espaço para convivência social. Destaca que não basta analisar apenas dados

oficiais sobre evasão e repetência escolar ou sobre a aceitação dos alunos pelos professores e colegas. Estes indicadores, embora importantes, não fornecem uma imagem completa da eficácia das políticas educacionais.

Para realmente assegurar uma educação de qualidade para todos, é necessário criar instrumentos de avaliação que meçam o progresso dos alunos e que ajudem a identificar e implementar as mudanças necessárias. Isso significa que além de monitorar aspectos como a permanência dos alunos na escola, é crucial avaliar se os alunos estão realmente aprendendo e se as políticas educacionais estão sendo efetivas na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos resultados evidenciou, inicialmente, que a educação inclusiva no Brasil tem avançado de forma significativa no campo legal, consolidando-se como um direito fundamental garantido por diversos dispositivos normativos. A evolução legislativa, desde a Constituição Federal de 1988 até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), demonstra um movimento progressivo de ampliação dos direitos educacionais, assegurando o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. Esse avanço normativo revela um compromisso crescente do Estado brasileiro com a inclusão, ainda que sua materialização no cotidiano escolar apresente limitações importantes .

14

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 emerge como marco central, ao reconhecer a educação como direito universal e ao estabelecer o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal diretriz foi posteriormente reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que consolidou a perspectiva da inclusão no sistema educacional brasileiro. A LBI, por sua vez, representou um avanço qualitativo ao detalhar direitos, ampliar garantias e introduzir diretrizes mais específicas voltadas à acessibilidade e à formação de professores.

Entretanto, a análise dos dados também revelou que os avanços legais não foram acompanhados, na mesma proporção, por mudanças efetivas nas práticas escolares. Observa-se uma discrepância significativa entre o que está previsto nas legislações e o que se concretiza no cotidiano das instituições de ensino. Essa distância evidencia que a inclusão, muitas vezes, permanece no plano formal, não se traduzindo em experiências educativas verdadeiramente inclusivas para os estudantes com deficiência.

Um dos principais desafios identificados refere-se à precariedade da infraestrutura escolar. Muitas instituições de ensino, especialmente em regiões socialmente vulneráveis, ainda não dispõem de condições adequadas de acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados e salas de recursos multifuncionais. Essa realidade compromete não apenas o acesso físico dos estudantes, mas também limita sua participação plena nas atividades escolares, configurando-se como um obstáculo concreto à efetivação da inclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente, apontada como um dos elementos centrais para a implementação da educação inclusiva. Os resultados indicam que muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente no que se refere às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A ausência de formação inicial e continuada adequada compromete a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Além disso, a insuficiência de suporte pedagógico especializado constitui um fator limitante importante. A pesquisa evidenciou a carência de equipes multidisciplinares, materiais adaptados e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Essa lacuna contribui para a sobrecarga dos professores e restringe as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.

15

Outro ponto crítico identificado na análise refere-se à compreensão limitada do conceito de inclusão por parte de algumas instituições escolares. Em muitos casos, a inclusão é reduzida à simples matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, sem que haja adaptações curriculares, metodológicas ou estruturais. Essa visão restrita contribui para a reprodução de práticas excludentes, ainda que de forma velada, evidenciando a necessidade de uma mudança paradigmática no entendimento da inclusão.

Os resultados também apontam que a efetivação das políticas públicas de inclusão depende de uma articulação mais consistente entre os diferentes níveis de gestão educacional. A ausência de planejamento integrado, aliada à fragilidade na implementação e no monitoramento das políticas, compromete a eficácia das ações voltadas à inclusão. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer os mecanismos de gestão e acompanhamento, garantindo que as diretrizes legais sejam efetivamente cumpridas nas escolas.

Ademais, a pesquisa evidencia que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como uma responsabilidade das instituições de ensino, mas deve envolver um compromisso

coletivo que abrange o Estado, a sociedade e os profissionais da educação. A construção de uma escola inclusiva exige não apenas recursos materiais, mas também mudanças culturais e atitudinais, capazes de valorizar a diversidade e promover a equidade no processo educativo.

Os resultados analisados reforçam que, embora o Brasil possua um dos arcabouços legais mais avançados no que se refere à educação inclusiva, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses direitos sejam plenamente efetivados. A superação dos desafios identificados — especialmente no que tange à infraestrutura, formação docente e suporte pedagógico — é condição essencial para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

## CONCLUSÃO

A partir da análise desenvolvida, conclui-se que a educação inclusiva no Brasil apresenta avanços significativos no campo legal, consolidando-se como um direito assegurado por um robusto conjunto de normativas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão configuram marcos fundamentais na garantia do acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. Tais dispositivos refletem um compromisso institucional com a democratização da educação e com a promoção da equidade no sistema educacional.

16

Entretanto, os resultados evidenciam que a existência de um arcabouço legal avançado não garante, por si só, a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Persiste uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas instituições de ensino, revelando fragilidades estruturais, pedagógicas e administrativas que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa discrepância aponta para a necessidade de ações mais efetivas no campo da implementação das políticas públicas.

Nesse contexto, destacam-se como principais desafios a insuficiência de infraestrutura adequada, a carência de recursos didáticos acessíveis e a limitação de serviços de apoio especializados. Tais fatores comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, evidenciando que a inclusão não se restringe à matrícula, mas exige condições concretas para a participação plena no ambiente escolar. Assim, torna-se imprescindível ampliar os investimentos públicos voltados à acessibilidade e à qualidade da

educação.

A formação docente emerge, igualmente, como um elemento central para a efetivação da inclusão escolar. A ausência de preparo adequado para lidar com a diversidade em sala de aula limita a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e compromete o desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, é fundamental fortalecer políticas de formação inicial e continuada que contemplem as especificidades da educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas a esse paradigma.

Além disso, a pesquisa reforça que a inclusão escolar demanda uma mudança de concepção no interior das instituições educacionais. É necessário superar práticas excludentes ainda presentes, mesmo que de forma implícita, e adotar uma perspectiva que valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Isso implica repensar currículos, metodologias e formas de avaliação, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e os diferentes níveis de gestão educacional. A efetivação da educação inclusiva depende de planejamento, acompanhamento e avaliação contínua das ações implementadas, garantindo que as diretrizes legais sejam traduzidas em práticas concretas. Nesse sentido, o fortalecimento da gestão educacional é fundamental para assegurar a coerência entre as políticas e sua execução.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação inclusiva de qualidade no Brasil requer não apenas o fortalecimento das bases legais já existentes, mas, sobretudo, o compromisso coletivo com sua efetivação. A superação dos desafios identificados demanda investimentos, formação, gestão eficiente e mudanças culturais profundas. Somente a partir dessa articulação será possível garantir uma educação que, de fato, promova a inclusão, a equidade e o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 40-46, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.