

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL AND ITS CONTEMPORARY CHALLENGES

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL Y SUS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Jamilley Lima Vasconcelos Borges

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação/Departamento de Estudos Especializados, Fortaleza/CE, Brasil. Email: jamilleylima.ufc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3965-8538>

Elayne Cristina Mendes da Silva Beserra

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação/Departamento de Estudos Especializados, Fortaleza/CE, Brasil. Email: tiaelayne@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9079-3742>

Francisca Geny Lustosa

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação/Departamento de Estudos Especializados, Fortaleza/CE, Brasil. Email: franciscageny@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>

Resumo: O objetivo deste texto é analisar a história da Educação Especial no Brasil a partir das legislações e do Censo Escolar de 1998 a 2025, apontando-se os avanços históricos e os desafios para a educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e bibliográfica. Analisam-se as principais normativas de 1961 a 2025. Os desafios são apresentados por Lustosa (2022) e Pletsch e Mendes (2024). Os resultados evidenciam: I. As legislações mudaram até tornarem-se orientadoras de práticas inclusivas; II. A mudança na legislação e nas orientações contribuíram para a inclusão na escola comum; III. Ainda existem desafios para a educação inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Especial; Desafios; Inclusão.

Abstract: The objective of this text is to analyze the history of Special Education in Brazil based on legislation and the School Census from 1998 to 2025, highlighting historical advances and challenges for inclusive education. The research is characterized as qualitative, documentary, and bibliographic. The study analyzes the main regulations from 1961 to 2025. Lustosa (2022) and Pletsch and Mendes (2024) present the challenges. The results show that: I. legislation has changed to guide inclusive practices; II. changes in legislation and discussions have contributed to inclusion in mainstream schools; III. challenges to inclusive education remain.

Keywords: Special Education; Challenges; Inclusion.

Resumen: El objetivo de este texto es analizar la historia de la Educación Especial en Brasil a partir de la legislación y del Censo Escolar de 1998 a 2025, señalando los avances históricos y los desafíos para la educación inclusiva. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, documental y bibliográfica. Se analizan las principales normativas de 1961 a 2025. Los desafíos son presentados por Lustosa (2022) y Pletsch y Mendes (2024). Los resultados evidencian que: I. la legislación ha cambiado hasta convertirse en orientadora de prácticas inclusivas; II. los cambios en la legislación y en las discusiones han contribuido a la inclusión en la escuela común; III. aún existen desafíos para la educación inclusiva.

Palabras-Claves: Educación Especial; Desafíos; Inclusión.

1. Introdução

A inclusão educacional de estudantes com deficiência decorre de uma concepção que articula a Educação Especial ao ensino comum, visando garantir o

direito à educação. Este artigo apresenta o contexto histórico da Educação Especial brasileira, utilizando como referência alguns dos principais documentos e legislações desta modalidade de ensino no Brasil, bem como os desafios enfrentados no cotidiano da educação contemporânea. A pesquisa justifica-se pelos desafios ainda enfrentados pelo ensino comum para efetivar a inclusão, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). Nesse contexto, pergunta-se: como a Educação Especial se configurou historicamente no Brasil e quais desafios permanecem para a efetivação da educação inclusiva? O objetivo é analisar essa trajetória a partir do arcabouço legal brasileiro, destacando avanços e desafios. Este é um estudo qualitativo e exploratório, desenvolvido por pesquisa bibliográfica e documental, alinhado a referenciais teóricos importantes para o tema.

A análise documental contempla a Constituição Federal de 1988, as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicadas nas décadas de 60, 70 e 90 e os principais marcos legais da Educação Especial e da educação inclusiva, publicados entre 1994 e 2025. Para dialogar com esses documentos, são apresentadas estudos de autores que discutem a trajetória da Educação Especial e a construção da educação inclusiva.

Em tópicos posteriores serão apresentados metadados acerca das matrículas da Educação Especial na Educação Básica brasileira, oriundos dos Censos Escolares dos períodos de 1998 a 2006; de 2003 a 2014; de 2015 a 2019 e de 2021 a 2025. Essas informações serão discutidas de forma alinhada com o contexto histórico e com as legislações já citadas, bem como com os Planos Nacionais de Educação (PNEs) dos períodos de 2001 a 2010; de 2014 a 2024 e de 2026 a 2036. Os desafios vivenciados pela Educação Especial no contexto escolar serão discutidos a partir das pesquisas de Pletsch e Mendes (2024), Lustosa e Figueiredo (2021), além do Documento Técnico Contendo as Informações Educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE/Síntese Nacional/Brasil (Lustosa, 2022).

2. Educação Especial no Brasil: contexto histórico e desafios atuais.

A Educação Especial brasileira, reconfigurou-se historicamente como modalidade educacional. O reconhecimento da escola comum como um direito de

todos, foi necessário todo um percurso, resultou na evolução de conceitos e legislações na forma de compreender as pessoas com deficiência. A garantia de direitos resultou de movimentos sociais, organizados por pessoas e entidades comprometidas com a causa. Segundo Bobbio (2004), os direitos dos homens, embora fundamentais, surgem de maneira histórica e gradual a partir de lutas “em defesa de novas liberdades contra velhos poderes” (Bobbio, 2004, p. 9). Nesse contexto, as lutas sociais foram fundamentais para as transformações no percurso da história da Educação Especial no Brasil. Assim, a imagem da pessoa com deficiência e a percepção sobre sua atuação no meio social e educacional, atravessaram a transição da perspectiva segregacionista para a inclusiva.

2.1 O percurso histórico e legislativo da Educação Especial no Brasil

O remonte histórico da educação de pessoas com deficiência no Brasil surgiu, ainda que timidamente, a partir do final do século XVIII, por iniciativas de educadores ou interesses oficiais isolados (Jannuzzi, 2012). No século XIX, destacaram-se iniciativas voltadas principalmente às pessoas cegas e surdas. Entre os principais marcos do Brasil Império estão a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Sob a égide assistencialista daquele século, foram criadas outras instituições, mas análises históricas apontam que somente crianças com condições mais comprometidas recebiam atendimento do estado, como consta nos registros do Asilo para Alienados São João de Deus, criado em Salvador – BA, atualmente Hospital Juliano Moreira (Jannuzzi, 2012).

No século XX, instituições foram criadas com o intuito de separar as pessoas com deficiência do convívio social, para “normalizá-los” ou “corrigi-los”. Essa prática segregacionista se impôs a partir de ideias influenciadas pela vertente médico-pedagógica e psicopedagógica, amparadas sob a ótica do modelo biomédico de deficiência (Diniz, 2007)¹, em que o médico procurava combater o que se denominavam “defeitos orgânicos”, enquanto o pedagogo combatia as “taras mentais” (Jannuzzi, 2012, p.41).

¹ Conforme Diniz (2007), concebe que a deficiência é consequência da lesão em um corpo, portanto a pessoa deficiente deve receber cuidados médicos.

Segundo Oliveira (2017), em 1957 o Governo Federal estabeleceu a primeira política educacional em que o estado assumia a responsabilidade pelo atendimento das pessoas com deficiência, mas ela pouco atendeu às demandas desse grupo. A consolidação da Educação Especial ocorreu em 1961, através da lei 4.024/61 (Oliveira, 2017). A autora explica essa lei foi alterada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecendo a necessidade de atendimento às particularidades de cada estudante. Assim, surge a modalidade “especial” de ensino, ancorada à ideia de integração, pois permanecia pautada em práticas assistencialistas, segregando o público-alvo em salas diferenciadas do ensino regular. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, órgão responsável por sistematizar a educação especial no Brasil, é considerada como marco normativo para essa nova modalidade de ensino (Camargo; Gomes; Silveira, 2016).

Com a Carta Constitucional de 1988 consolidou “a educação é um direito de todos” (Brasil, 1988). Por meio das análises de Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2012) isso significou um progresso substancial, uma vez que o artigo 206, inciso I, dispõe que “o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”(Brasil, 1988). O artigo 208, inciso III, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). No entanto, como aponta Araújo (2019), o termo “preferencialmente”, usado no texto, gerou ambiguidade de interpretação quanto ao acesso à escola comum, levando ao entendimento de que a educação de pessoas com deficiência poderia ser realizada apenas em instituições especializadas de ensino, distorcendo o sentido do art. 205 do texto constitucional.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial propôs que o acesso a classes comuns, em escolas regulares, seria facultado apenas para estudantes considerados capazes de acompanhar e desenvolver as demandas escolares exigidas (Brasil, 1994). Embora tenha sido a primeira política específica para a Educação Especial pós-Constituição, configurou-se como segregadora, por não assegurar o direito à educação para todos, dentro do que está exposto nas normativas constitucionais. Ao se validar somente a integração de algumas pessoas com deficiências, reafirma-se a exclusão daquelas que apresentavam maiores comprometimentos na aprendizagem. Mantoan (2003) chama a atenção para a

prática da integração como processo em que o aluno possui acesso à escola comum, porém com ofertas de serviços separados dos demais. A autora discute a importância da prática da inclusão em que não haja subdivisões do sistema escolar e as diferenças sejam atendidas sem discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) traz um capítulo específico para orientar, em âmbito nacional, a organização da Educação Especial. No entanto, ao se referir ao atendimento de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, a LDB acaba repetindo a indicação de que ele deveria ocorrer “preferencialmente” em instituição regular (LDB, 1996), reforçando novamente a compreensão de que a educação nesta modalidade se dá principalmente em instituições especializadas de ensino, o que vai de confronto ao paradigma da inclusão. Atualmente, esse malogrado advérbio permanece na LDB, mesmo após os avanços no debate científico e social, e a presença da perspectiva do modelo social da deficiência² em diversos documentos normativos posteriores. No entanto, modificou-se a terminologia adotada para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em 1999 é instituído o Decreto 3.298/99, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando diversas ações para a garantia de direitos sociais das pessoas com deficiência. A seção II traz orientações acerca do acesso à educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. No texto são enfatizados os direitos já previstos na LDB, acrescentando-se outros, como o atendimento pedagógico em instituições hospitalares e o acesso a recursos e ambientes adaptados (Brasil, 1999). É importante salientar que o documento alterna o uso das palavras “integração” e “inclusão”, ao tratar da participação das pessoas com deficiência nos ambientes institucionais, como se esses termos fossem sinônimos. Nesse decreto, permanece a orientação de matrícula em escolas regulares apenas em casos de “pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Brasil, 1999) bem como a pretendida inserção de escolas e instituições especializadas no sistema de ensino.

² O modelo social da deficiência parte do pressuposto de que a deficiência é o resultado da interação de um corpo com alguma lesão (aqui entendida como condição biológica), em situações sociais discriminatórias. (Diniz, 2007).

No início do século XXI, novas modificações continuaram ocorrendo. Logo em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) estabelecem que as escolas deveriam se organizar para oferecer atendimento de qualidade aos alunos dessa modalidade, havendo também orientações sobre como organizar a modalidade da Educação Especial de forma prática, por meio da atuação pedagógica adequada e da formação continuada dos educadores, de modo a acolher a todos os alunos, sem distinção.

Garcia e Michels (2011) analisaram o documento, comparando o texto com o que havia sido redigido na LDB. Observaram que é citado o atendimento em classes ou escolas especiais e que houve a alteração do termo “preferencialmente”, por “extraordinariamente”. Segundo as análises interpretativas, a substituição de uma palavra por outra “manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade” (Garcia; Michels, 2011, p. 108). Apesar de o documento manter a legalidade dos espaços educativos que separam o público da Educação Especial dos espaços de ensino comum, é preciso considerar que ele consolidou a importância dessa modalidade educativa.

Seguindo o percurso histórico das legislações que orientam a Educação Especial, é preciso destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008) rompe com essa compreensão ambígua da normativa, ao assegurar a inclusão escolar do público em questão³. A PNEEPI enfatiza a necessidade de garantir a esses indivíduos o acesso e a participação no ensino regular desde a Educação Infantil, considerando como parte da inclusão a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a participação das famílias, as diferentes formas de acessibilidade e a implementação de políticas públicas (Brasil, 2008). É preciso salientar ainda a definição do AEE como serviço complementar ou suplementar àquele realizado na sala comum, e não substitutivo a ele. Dessa maneira, a PNEEPI deixa claro que, para assegurar a Educação Especial de maneira transversal, faz-se necessário tornar a escola um ambiente acessível e potencializador de aprendizagens para esse público.

O período histórico que se desenha aqui, desde a primeira instituição de atendimento à educação da pessoa com deficiência até a PNEEPI, é subdividido

³ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

por Lustosa (2013) em três fases: 1854 a 1956; 1957 a 1990; 1990 em diante. A autora apresenta o primeiro período identificando-o pela criação das primeiras instituições de atendimento de pessoas com deficiência, por meio de ações isoladas de entidades filantrópicas ou privadas. O segundo período descrito oficializa a Educação Especial, que seria, então, assumida pelo poder público. Sendo que entre as décadas de 1960 e 1970 o atendimento caracterizava-se por práticas de caráter segregador, relacionadas ao cuidado e à medicalização.

Ainda sob análise de Lustosa (2013), entre as décadas 70 e 90 a ideia de integração era aceita social e politicamente como correta, validada por documentos legais. Sendo a integração escolar um modelo de educação organizado de forma paralela ao ensino comum, configurava-se no que a autora denomina de “apêndice socioeducativo” (Lustosa, 2013, p.233). Somente a partir de 1990 ampliam-se as críticas sobre o conceito de que a pessoa com deficiência é quem deveria adaptar-se ao meio, ideia criticada pela perspectiva do modelo social da deficiência.

Inspirado por movimentos internacionais, como as declarações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), surgem no Brasil as primeiras ideias da perspectiva inclusiva, de valorização da diversidade, e de debates acerca da responsabilidade social para com todos os indivíduos, sem distinção. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada em 2008 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, como equivalente a uma emenda à Constituição (Brasil, 2009).

Enquanto marco legislativo, as decisões da ONU ratificadas no Brasil oficializam o modelo social da deficiência como base para consolidar as garantias de respeito e dignidade para as pessoas com deficiência em todas as esferas sociais. Para isso, estabelece como propósitos: “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009). Este decreto afirma categoricamente que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (Brasil, 2009). Considera-se, a partir de então, como fundamental a superação das barreiras que impedem a inclusão das pessoas com deficiência, para terem acesso e usufruírem de todos os seus direitos legítimos.

Dentre as legislações que garantem a Educação Especial e a sua qualidade, é preciso destacar a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reitera premissas como: a não discriminação, a garantia dos diferentes tipos de acesso e os direitos sociais, dentre eles, o educativo. Abrangendo de forma ampla os direitos sociais das pessoas com deficiências, a LBI (Brasil, 2015) reafirma a transversalidade da modalidade de ensino.

No ano de 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que acabou tornando-se alvo de polêmicas e debates, pois resgatava práticas segregadoras. Em seu artigo 2º orientava que classes e salas especializadas eram espaços potencializadores para o desenvolvimento desse público. Já no artigo 6º, inferia que a escolha pela participação do aluno com deficiência em sala de ensino regular ou especializado deveria ser feita pelo próprio estudante ou pela família, ampliando a ideia de segregação e classificação (Brasil, 2020).

De acordo com Silva e Louzeiro (2022, p. 239), o decreto de 10.502 “[...] encerra a pessoa em um rótulo, qual seja, o de pessoa que não se beneficia da escola comum por ter um problema individual/biológico e, portanto, deve ocupar espaço separado”. As mesmas autoras enfatizam que essas atitudes excludentes retiram desses estudantes a oportunidade de conviver, participar e de ser um indivíduo participante de todos os contextos sociais possíveis. Silva e Lima (2021) também sustentam este argumento, considerando esta política segregadora, afirmando que ela interferia de forma significativa no direito à educação da pessoa com deficiência.

A pesquisa de Rosa e Angelucci (2025) analisa registros documentais sobre as políticas públicas para a escolarização das pessoas com deficiência no período de 2016 a 2022. Ao tratar sobre o Decreto nº 10.502/2020 as autoras inferem que ele foi pautado em ideias conservadoras, neoliberais e capacitistas e segregadoras. “Diante desse cenário, 56 organizações de diferentes segmentos da sociedade civil formaram a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, com o intuito de revogar o referido Decreto (...)” (Rosa; Angelucci, 2025, p. 14).

Em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) entra nessa discussão, organizando uma coletânea sobre a “Política Nacional de Educação Especial”, compilando e analisando toda a Bibliografia, Legislação e Jurisprudência sobre o tema (Brasil, 2021)⁴. A análise feita por meio dessa coletânea constatou que o decreto 1502 potencializaria a fragilização das políticas de inclusão, já instituídas e construídas historicamente, posicionando-se pela suspensão dos efeitos deste decreto. Posteriormente, a normativa foi definitivamente revogada por meio do Decreto 11.330/2023 (Brasil, 2023), por sua comprovada inconstitucionalidade. Essa revogação foi resultado, além dos posicionamentos do poder judiciário, de intensa mobilização de movimentos sociais, de especialistas da área médica e educacional, com notas de repúdio⁵ e ações de diversos grupos de pesquisa brasileiros, todos em defesa da educação inclusiva, numa “perspectiva emancipatória da educação especial” (Mapurunga, 2024, p.12).

Recentemente, o Decreto 12.686/2025 instituiu a “nova” Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei)⁶, que instrui a colaboração entre União, estados e municípios na implementação da nova política. Já no art. 1º deste decreto, define-se a “[...] finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025).

⁴ A obra divulga a doutrina existente nas bibliotecas cooperantes da Rede Virtual de Bibliotecas (RVBI), a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal e a legislação sobre o assunto, bem como apoiar os relevantes trabalhos realizados pelos Gabinetes dos Ministros, notadamente em relação à audiência pública para instrução e julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590/Distrito Federal, de relatoria do Ministro Dias Toffoli.(...)Esse documento buscou oferecer à sociedade insumos para avançar na compreensão de tão relevante matéria para o exercício da cidadania, pilar da própria democracia (Brasil, 2021). É importante enfatizar que uma das autoras deste artigo, prof. Dra. Francisca Geny Lustosa é integrada na ação do STF por meio de um texto de sua autoria intitulado: “Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial”, citada na Seção “Doutrina”.

⁵ Entre os grupos que se manifestaram contra essa política, destacam-se: Grupo de Extensão e Pesquisa Pró-Inclusão, da Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora Dra. Francisca Geny Lustosa: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/11/nota-de-repudio-do-prO-inclusAo-12-novembro-convertido-3.pdf>. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED), coordenado pela professora Dra. Maria Teresa Égler Mantoan: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2020/10/leped-carta-convocacao.pdf>.

⁶ Em novembro de 2025, a Universidade Federal do Ceará (UFC) promoveu o evento virtual “Aulão da UFC sobre o Decreto 12.686/2025”, em parceria com o Centro de Formação Continuada em Serviço no Estado do Ceará, a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor) e o Ministério da Educação (MEC). O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ewK2emUTamM&t=7017s>.

O Decreto apresenta orientações claras sobre o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, formação geral e específica, estabelecendo a obrigatoriedade de utilização dos documentos pedagógicos que compõem suas ações: Estudo de Caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Plano de Ensino Individualizado (PEI). Ele também organiza a função de Profissional de Apoio Escolar (PAE), determinando sua carga horária para formação específica. Recentemente, foi regulamentado por meio da Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026 (Brasil, 2026), garantindo-se um padrão de qualidade educacional da Educação Especial, em sua forma transversal, dirigida a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para organizar orientações claras acerca da nova política e ampliar o conhecimento dos educadores e das redes de ensino sobre a atual perspectiva de Educação Especial Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) lançou 14 cadernos pedagógicos temáticos, elencados a seguir: Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios; Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias; Documentação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado: Estudo de caso, PAEE e PEI; Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula; Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva; Práticas Inclusivas e Estudantes com Autismo; Práticas inclusivas e estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; Práticas Inclusivas e Estudantes com Deficiências Sensoriais; Infâncias e Educação Especial Inclusiva; Práticas inclusivas em Alfabetização e Letramento; Atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar e domiciliar; Educação Inclusiva e Intersetorialidade; Educação Inclusiva e o Profissional de Apoio Escolar; Gestão Escolar Inclusiva.

Além de promover informações importantes sobre as práticas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, os cadernos também apresentam os principais referenciais teóricos que norteiam o trabalho dessas práticas. Dessa forma, o material contribui para ampliar e fortalecer a cultura escolar inclusiva, que foi consagrada pela PNEEI. As mudanças sociais e políticas no âmbito da Educação Especial refletem as transformações das legislações que amparam essa modalidade educativa. Tais mudanças, quando analisadas em dados quantitativos e oficiais, apresentam de forma robusta o número de matrículas e o acesso das pessoas com

deficiência no ambiente educacional, permitindo observar como esses dados se modificaram ao longo dos anos.

2.2 Metadados sobre as matrículas na Educação Especial do Brasil

De acordo com dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, durante o final da década de 90 e início dos anos 2000 houve uma evolução significativa no número de matrículas na Educação Especial. O quantitativo passou de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006. (INEP, 2006) Outro dado importante apresentado por essa pesquisa foi a quantidade de matrículas da Educação Especial por tipo de instituição. Em 2006 havia 325.136 estudantes matriculados em escolas regulares e 375.488 matriculados em escolas especializadas. É importante salientar que, embora a quantidade de alunos público da Educação Especial ainda fosse mais expressivo nas escolas especializadas, de 1998 a 2006 a presença desses estudantes nas escolas regulares teve um aumento crescente e significativo.

No relatório “Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência: Censo MEC/ INEP”, produzido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁸ apresentam-se os dados das matrículas da Educação Especial do ano de 2003 até o ano de 2014 (UERJ, 2014). As informações revelam que em 2008 a quantidade de matrículas de estudantes público da Educação Especial em escolas regulares/classes comuns chegava a 375.775, ultrapassando a quantidade de 319.924 de estudantes matriculados em escolas especializadas e classes especiais. O mesmo relatório revela que nos anos subsequentes essa tendência foi contínua, de modo que em 2014, último ano então pesquisado, já havia 698.768 matrículas de estudantes público da Educação Especial em escolas regulares/classes comuns e apenas 188.047 de matrículas do mesmo grupo em escolas especializadas e classes especiais, o que em percentual representava, respectivamente, 79% e 21%.

⁷ Disponível através do link: <https://drb-assessoria.com.br/Arnulpho/Ed.Inclusiva/brasil.pdf> .

⁸ Disponível através do link: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia-censo-mec-inep/>.

No documento “Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico”, também divulgado pelo MEC/INEP⁹ (Brasil, 2019), o quantitativo de matrículas da Educação Especial continuava em movimento crescente, como no relatório anterior. Desse modo, em 2019 havia 1,3 milhão de estudantes público da Educação Especial matriculados na Educação Básica, o que representava o percentual de 34,4% a mais em relação a 2015.

Diferente do documento anteriormente mencionado, este Censo não apresentou dados de matrículas em escolas especializadas e dividiu as matrículas da Educação Especial nas seguintes categorias: classes especiais (demonstrando uma queda de matrículas de 11,6% para 7,2%); inclusão em classes comuns sem atendimento educacional especializado (apresentando um aumento de 51% para 52%); e inclusão em classes comuns com atendimento educacional especializado (com a ampliação do quantitativo de 37,4% para 40,8%). Ao longo do texto fica explícito o aumento do número de estudantes com deficiência em todas as etapas de ensino da Educação Básica. Em 2019 foi constatado que a maior quantidade de matrículas desses estudantes concentrava-se nos Anos Iniciais (536.169) e que o maior percentual de avanço se deu no Ensino Médio (99,5%).

Recentemente, o INEP divulgou os dados acerca do Censo Escolar da Educação Básica, dos anos de 2021 a 2025 (INEP, 2025) No que se refere à Educação Especial, as pesquisas oficiais apontam que em 2025 o número de matrículas nessa modalidade educacional chegou à marca de 2,5 milhões, sendo mais expressivo o crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 951.821 matriculados. O documento também apresenta a divisão de matrículas da Educação Especial em classes comuns e especializadas no período de tempo supramencionado. Os dados demonstram que: em classes especializadas, o percentual passou de 6,5% para 3,9%; em classes comuns sem atendimento educacional especializado o quantitativo passou de 53,8% para 50,2%; já nas classes comuns com atendimento educacional especializado o percentual avançou de 39,7% para 45,8%. Com base nesses dados, o documento informa que de 2021 a 2025 o percentual de alunos incluídos progrediu de 93,5% para 96%.

⁹

Disponível através do link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

Os resultados das pesquisas demonstram avanços extremamente significativos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva ao longo de quase três décadas, no cenário da educação brasileira. Entre os anos 1998 e 2006, as escolas especializadas ainda agregavam o maior quantitativo de matrículas do público da Educação Especial. Deve ser considerado, nesse contexto, que entre 2001 e 2010 esteve em vigência o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresentava como meta a integração dos estudantes com “necessidades educacionais especiais” e, caso fosse necessário, a ampliação das classes especializadas (Brasil, 2001). Dessa forma, o PNE acabava reproduzindo uma ideia do senso comum, por parte da sociedade brasileira, de que o acesso à educação para as pessoas com deficiência compreendia a garantia da presença física nos espaços educativos, sem que houvesse grande preocupação em incluí-las efetivamente.

Como já foi dito, a partir de 2008, ano em que a PNEEPEI foi instituída, reafirmando-se a necessidade de práticas inclusivas no contexto educacional, a quantidade de matrículas dos estudantes pertencentes à Educação Especial em escolas regulares ultrapassou o quantitativo em escolas especializadas e classes especiais, embora ainda houvesse um número expressivo de estudantes segregados nesses espaços. Esse pode ser considerado um período de transição massiva das concepções que englobavam essa modalidade; os números apresentados revelam rupturas que a legislação daquele período buscava imprimir à organização anterior.

Os impactos positivos da PNEEPEI para as ações inclusivas na educação brasileira são reconhecidos nacionalmente. O documento “Educação Inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federais”, elaborado pela organização da sociedade civil “Todos pela Educação”, defende a ideia de matrícula para todos na escola comum e reconhece que a implementação da política mencionada “foi o passo decisivo para que o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns aumentasse consideravelmente” (Todos pela Educação, 2022, p. 13).

O PNE do decênio 2014-2024 também suscitou a necessidade de aprimoramento da Educação Especial inclusiva, ao propor como meta a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17

anos. O documento enfatiza a necessidade de ser garantido um sistema educacional inclusivo, embora ainda mencione a necessidade de possíveis classes, escolas ou serviços especializados (Brasil, 2014).

Os dados dos últimos cinco anos demonstram o contínuo aumento no número de matrículas da Educação Especial e o progresso na oferta obrigatória do AEE. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, os dados do Censo Escolar (2021-2025)¹⁰ apontam um acréscimo no percentual de alunos incluídos em classes comuns que têm também acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) que passou de 39,7% em 2021 para 45,8% em 2025. Entretanto, é preciso salientar que se faz necessária a continuidade da ampliação desse serviço, pois segundo o percentual apresentado, até 2025 mais da metade dos estudantes que necessitavam do atendimento, ainda não tinham acesso ao AEE. Constata-se que poucos municípios, como é o caso de Fortaleza, no Ceará, universalizaram o acesso a esse serviço, com a sua cobertura em 100% das escolas da rede municipal¹¹.

Espera-se que a partir das ações implementadas pela PNEEI ocorra o que está previsto em suas diretrizes, no que se refere à “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025). Meta que, nesse cenário contemporâneo, também está contida no novo PNE, que compreende o período de 2026 a 2036.

2.3 Os desafios da Educação Especial na atualidade: resultados de pesquisas

A partir das pesquisas apresentadas nos tópicos anteriores, nota-se que as legislações acerca da Educação Especial avançaram de maneira significativa nas orientações sobre inclusão, refletindo positivamente no acesso dos estudantes público dessa modalidade educacional às escolas regulares e salas comuns. No

¹⁰ Disponível através do link: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf.

¹¹ Disponível através do link: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/fortaleza-amplia-atendimento-inclusivo-e-esta-entre-as-maiores-redes-do-brasil-1.3773313>.

entanto, é preciso que haja uma reflexão com relação à prática efetiva da Educação Especial no Brasil, identificando quais desafios ainda persistem na atualidade.

O Documento Técnico Contendo as Informações Educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE/Síntese Nacional/Brasil, Relatório Técnico Produto II (Lustosa, 2022), foi um material produzido a partir da parceria entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo de realizar um levantamento nacional do AEE no período pós-pandemia. A realidade apresentada sobre o AEE, parte fundamental na realização de uma Educação Especial inclusiva, revela desafios que ainda se faziam presentes em 2022, ano de realização da pesquisa. Conforme está disposto no relatório, os dados apresentados advêm de respostas a dois instrumentais: um questionário respondido por 4.233 professores de AEE (e/ou coordenadores e gestores) e um questionário respondido por 188 dirigentes da Educação Especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (Lustosa, 2022). Portanto, é com base nessa amostra, formada por profissionais que lidam diretamente com as demandas educacionais, que os contextos desafiadores foram elencados, a partir de respostas a questionários que continham questões abertas e fechadas.

Em uma síntese geral sobre os desafios do AEE, apontados através de uma questão fechada do Questionário 1, as 10 opções mais escolhidas pelos professores do AEE (e/ou coordenadores e gestores) foram:

1. “Formação/capacitação para todos/as os segmentos de profissionais da escola”, com 2.475 indicações;
2. “Demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes”, que recebeu 2.157 indicações;
3. “Ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público”, com 2.045 menções;
4. “Estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE”, com 1.978 indicações;
5. “Ausência ou insuficiência de recursos didáticos-pedagógicos acessíveis”, com 1.897 menções;
6. “Elevado número de estudantes público-alvo da educação especial”, com 1.785 menções;
7. “Resistência dos professores/as quanto à inclusão”, que recebeu 1.679 menções;
8. “Falta de transporte escolar para atender os estudantes no contraturno”, que foi registrada 1.523 vezes;
9. Falta de formação de professores na área da educação especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, ofertadas pelas redes de ensino/poder público”, que recebeu 1.230 indicações.
10. Falta de projetos e/ ou atividades da escola que envolvam a família”, com 991 menções (Lustosa, 2022, p. 44).

Nas questões abertas, os profissionais relataram também: o elevado número de alunos atendidos em escolas circunvizinhas; a carência de professores do AEE, que impacta diretamente na oferta desse serviço nas escolas; os prejuízos para estudantes público da Educação Especial e para os professores, ocasionados pela ausência do AEE; relatos de estudantes público da Educação Especial sendo

atendidos em escolas especiais, principalmente nas localidades mais distantes das capitais (Lustosa, 2022).

O que percebemos por meio dessas respostas é que, mesmo com as legislações orientando acerca da importância de elementos basilares para garantir uma proposta escolar inclusiva, os educadores que vivenciam esse processo no ambiente escolar percebem na prática outra realidade. O sentimento de despreparo profissional, a necessidade de profissionais de apoio, a falta de investimento do poder público e o descumprimento da matrícula de pessoas com deficiência em escolares regulares são alguns apontamentos que interferem na garantia da inclusão da maneira como é defendida na lei, e aponta para uma realidade que fere os direitos dos estudantes público da Educação Especial.

Dando continuidade aos dados apresentados pelo Relatório Técnico Produto II, no que se refere aos desafios elencados pelos dirigentes da Educação Especial dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, através do questionário 2, são destacadas as seguintes respostas: ausência de infraestrutura para ter uma sala específica de AEE; falta de recurso financeiro para criação de Sala de Recurso Multifuncional (SRM); existência de outra escola próxima que realiza o atendimento de seus estudantes; carência de profissionais com formação para atuar no AEE; ausência de matrículas na escola de estudantes da Educação Especial; outros (Lustosa, 2022).

Observando os dados, constata-se que os desafios elencados pelos dirigentes se assemelham àqueles pontuados pelos educadores, principalmente no que se refere à falta de qualificação de profissionais para trabalhar no AEE e à falta de recursos para investimentos nesse serviço. Outro ponto de destaque do Questionário 2 são as justificativas acerca das matrículas em escolas especiais. Segundo relato de alguns dirigentes, isso ocorre pela idade avançada desses estudantes, que acabam ficando fora da faixa etária da Educação Básica.

Pletsch e Mendes (2024) realizaram uma pesquisa em que também apontam desafios inerentes à Educação Especial, a partir de uma análise dos documentos e dados estatísticos federais, dialogando com referenciais teóricos sobre o tema. As autoras inferem que, apesar dos avanços na legislação e no acesso à educação das pessoas com deficiência, ainda são observados contextos desafiadores, como:

[...] precariedade nas propostas político-pedagógicas de acessibilidade curricular; acesso a materiais didáticos acessíveis; número elevado de

alunos por turma; falta de formação inicial e continuada para professores regentes e do AEE; garantia de suportes educacionais condizentes com as demandas dos diferentes alunos com deficiência; dificuldades em desenvolver avaliações diferenciadas e acessíveis; insuficiência no oferecimento do AEE; problemas de transporte acessível (Pletsch; Mendes, 2024, p. 7).

Com base nas duas pesquisas apresentadas, é possível inferir a importância do avanço nas leis para efetivar a garantia de direitos das pessoas com deficiência e para o orientar o trabalho desenvolvido na Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva. No entanto, é válido considerar que os desafios apontados perpassam justamente pelo não cumprimento efetivo dessas legislações, especialmente por parte das gestões públicas dos sistemas educacionais.

A qualificação dos professores para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, seja no AEE ou na sala regular, ganha destaque nos relatos dos educadores e dirigentes que participaram da pesquisa no Relatório Técnico Produto II (Lustosa, 2022), bem como nos achados do estudo de Pletsch e Mendes (2024). Isso reflete a necessidade de investimentos públicos e individuais no preparo docente, para a garantia efetivação da Educação Especial em um contexto inclusivo.

O documento “Panorama da Educação Especial”¹², elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes, com base nos dados do Censo Escolar do período entre 2014 a 2025 divulgados pelo MEC/INEP, destaca a formação continuada como um grande desafio para a Educação Especial. Conforme esse relatório, o número de professores regentes com formação continuada nessa modalidade, com no mínimo 80 horas de carga horária, aumentou apenas de 4,3% para 6,4%, o que mostra que mais de 93% dos docentes que atuam na sala de aula regular não possuem formação específica em educação especial inclusiva (Instituto Rodrigues Mendes, 2025).

O conhecimento científico é fundamental para exercer um trabalho conciso e inclusivo, pois oportuniza que os saberes teóricos embasem as práticas docentes exercidas no cotidiano escolar. Dessa forma, se mais de 90% dos professores participantes do censo mencionado apresentam fragilidade na sua formação acerca da Educação Especial, entende-se que outros desafios que dependem da ação dos educadores também são diretamente fragilizados, como a acessibilização ao

¹² Disponível através do link: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2026/02/Panorama-da-Educacao-Especial_2025_V2.pdf.

currículo e as avaliações. Portanto, formar educadores para a inclusão corrobora diretamente para a garantia de aprendizagem dos estudantes.

Lustosa e Figueiredo (2021) revelam que um desafio circundante, como apontado durante a análise aqui descrita, é a permanência e aprendizagem efetivas desses estudantes, a partir da transformação do fazer da escola e de seus profissionais, que nesse processo precisam ressignificar suas práticas e fazeres. Frente ao paradigma da inclusão, diante de todo o suporte legal aqui apresentado, importa compreender que as principais barreiras (arquitetônicas, atitudinais e didáticas) devem ser extintas (Lustosa e Figueiredo, 2021). A falta de infraestrutura adequada aprofunda, dentre outras situações, a exclusão do aluno com deficiência, visto que o priva de sua liberdade e autonomia no ambiente escolar.

As barreiras didáticas nas práticas pedagógicas relacionam-se ao fato de os alunos não acessarem o currículo comum, e isso se dá, muitas vezes, pela fragilidade na capacitação dos docentes (Lustosa e Figueiredo, 2021), representando assim um desafio para a efetivação da inclusão. A acessibilidade atitudinal, por sua vez, requer uma visão social positiva quanto à inclusão; ou seja, a adoção de perspectivas capazes de quebrar preconceitos e discriminação em relação às pessoas no modo geral, contribuindo para inclusão dos alunos que são público da Educação Especial.

As pesquisas aqui apresentadas trazem diferentes desafios para a efetivação de uma Educação Especial inclusiva. De forma sintetizada aponta-se: a falta de recursos, investimentos e serviços públicos, incluindo o transporte; a grande demanda de estudantes para serem atendidos; a acessibilização curricular e a formação inicial e continuada, sendo este o desafio em maior destaque dentre as fontes pesquisadas.

De modo geral, é no “chão” da escola que as pessoas com deficiência vivenciam sua formação estudantil e parte da formação humana. Para Mantoan (2015, p. 25) “pedagogicamente, a inclusão implica na consideração das diferenças dos alunos, em processos educacionais iguais para todos”. Por isso, o acesso ao espaço escolar, para além de um direito constitucional, é uma oportunidade de promover experiências significativas, em que a aprendizagem cognitiva é apenas uma das múltiplas potencialidades a serem desenvolvidas, conforme as especificidades de cada indivíduo.

3. Metodologia

Para a coleta de dados, foi realizado um levantamento histórico e bibliográfico sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil. Esse levantamento também subsidiou os desafios contemporâneos dessa modalidade. Desse modo, a pesquisa apresenta-se como exploratória, pois esta focada em “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2007, p. 123).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2011, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A análise de dados incluem os documentos legais que embasam a Educação Especial e dos dados apresentados nos Censos Escolares dos períodos de 1998 a 2006; de 2003 a 2014; de 2015 a 2019 e de 2021 a 2025.

Os documentos oficiais subsidiaram a análise das mudanças na Educação Especial ao longo do período estudado. A análise também contribuiu para compreender o sobre a atual legislação que garante o direito à educação dos estudantes com deficiência na escola comum, bem como os desafios enfrentados no contexto escolar para tornar essa modalidade mais consistente com as atuais legislações.

4. Resultados e discussões

Os estudos e as mobilizações sociais foram e ainda são imprescindíveis para a garantia de acesso e de qualidade na Educação Especial. As mudanças nas legislações e nos termos revelam que além da inserção das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação no âmbito educacional, faz-se necessário que o ambiente educativo seja acolhedor, acessível e equitativo.

A organização do sistema educacional nos séculos XIX e XX pautava-se na integração, processo amparado pelas legislações concernentes à organização da Educação Especial da época (Januzzi, 2012; Mazzotta, 2005). A participação nas escolas regulares era condicionada à capacidade de adaptação dos estudantes ao modelo vigente. Nesse cenário havia a criação e manutenção das escolas

especializadas e das práticas segregadoras. A partir do século XXI, movimentos políticos e sociais novas concepções baseadas no modelo social da deficiência e contrárias aos capacitismo¹³ orientando as práticas inclusivas. A inclusão trouxe como necessária a eliminação de barreiras para a participação e aprendizagem no sistema educacional.

Os metadados apresentados sobre o Censo Escolar do período de 1998 a 2025 evidenciam mudanças importantes nas matrículas da Educação Especial. No final da década de 90, predominava as matrículas de estudantes dessa modalidade em escolas e classes especiais, em consonância com a perspectiva integradora. Com a implementação da PNEEPEI em 2008 e a participação de movimentos da sociedade civil como o “Todos pela Educação”, as concepções de inclusão e de escola acessível como um direito de todos ganhou notoriedade política e social, modificando o cenário educacional. Nesse período, as matrículas do público da Educação Especial em escolas regulares e classes comuns ultrapassaram as matrículas em escolas e classes especializadas, mantendo a crescente até 2025, último ano analisado na pesquisa, o que demonstra o potencial que as políticas nacionais possuem na garantia de direitos sociais.

Apesar da evolução na legislação e da ampliação da Educação Especial na escola regular, persistem desafios no cotidiano relacionados às políticas públicas, à formação inicial e continuada de professores e à organização dos espaços escolares. A escola contemporânea necessita da consolidação das políticas públicas inclusivas, da mudança de seus espaços, tornando-os inclusivos às diferentes demandas e da oferta de formações que ressignifiquem as práticas o modo como os docentes lidam com a diversidade por meio de suas práticas.

A análise dos referenciais teóricos revela dificuldades na implementação de orientações legais e metodológicas. As problemáticas apontam que apesar do cenário histórico de exclusão vivido durante longos anos pelas pessoas com deficiência, atualmente a Educação Especial segue um curso progressivo e ascendente.

¹³ De acordo com Mapurunga (2024), o capacitismo define-se como uma forma de preconceito, e opressão estrutural dirigida a pessoas com deficiência.

5. Considerações finais

A qualidade da Educação Especial necessita de práticas pautadas na inclusão, de modo que considerem as necessidades e condições das pessoas com deficiência. Deve-se lembrar que a Educação Especial é composta não apenas por leis. Sua efetivação da inclusão requer o compromisso dos educadores e dos demais atores envolvidos no processo educativo. Assim, a inclusão requer atuação articulada entre poder público, escola, família e comunidade.

Os resultados desse estudo evidenciam que: I. A legislação da Educação Especial evoluiu, orientando práticas inclusivas; II. Os metadados indicam que mudança na legislação e nas orientações da Educação Especial contribuíram para o acesso das pessoas com deficiência na escola comum; III. Apesar das mudanças legislativas da Educação Especial, persistem desafios para a realização da educação da inclusiva, como: a insuficiência de recursos, investimentos e serviços públicos; a grande demanda de estudantes para serem atendidos; a acessibilização curricular e a formação inicial e continuada, apontada como desafio em maior destaque nas fontes pesquisadas.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Luana Adriano. **Desafios teóricos à efetivação do direito à educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [Portal da Legislação – Lei nº 4.024/1961](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1961/4024.htm). Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf Acesso em 15 jun. 2026

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **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: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 8 jul. 2026

BRASIL. **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: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em 15 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm.

Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Política nacional de educação especial**

[recurso eletrônico]: bibliografia, legislação e jurisprudência temática. Brasília:

STF, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2021. 90 p.

ISBN: 978-65-87125-31-2. Disponível em:

http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBiblioteca/anexo/Politica_Nacional_Educacao_Especial.pdf. Acesso em 15 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial**

Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.

Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 421, de 15 de**

maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva –

PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – RENEI, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em:

<https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240> Acesso em: 20 out. 2026.

INEP. **Censo da educação básica 2019:** resumo técnico. Disponível em:

<https://riep.inep.gov.br/items/aca9d5-8dc0-4755-9ac2-0acba2477659> Acesso em 20 jun. 2026.

CAMARGO, A. M. F. de; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. P. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: BARRETO, R. V.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 17-29.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política De Educação Especial No Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p.

105 – 124, Maio – Ago., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 20 jun. 2026.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2006 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf Acesso em: 20 jun. 2026

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Panorama da Educação Especial.** Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial-2025/> Acesso em: 20 jun. 2026.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUSTOSA, Francisca Geny. Circulação mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação especial na perspectiva inclusiva. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (orgs.). **História da educação comparada:** missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 229 - 249.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Inclusão, um olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza. Imprensa Universitária, 2021.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE/Regiões Norte e Nordeste/Brasil:** relatório técnico: produto II. Brasília: MEC; UNESCO, 2022. 211 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/consultorias/aee-regioe-norte-e-nordeste-produto-2.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2026

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectiva em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 23 – 42, Jan-Jun, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169/3642> . Acesso em 30 jul. 2023.

MAPURUNGA, Francisco Alexandre Dourado. **Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias.** 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78619>. Acesso: 23 jul. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial, direitos humanos e cidadania. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação Especial: Cidadania, Memória, História**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 37- 51.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTQCQD4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2026.

ROSA, Mariana Lúcia Agnese Costa e; ANGELUCCI, Carla Biancha. Articulação entre neoliberalismo, conservadorismo e capacitismo na composição das disputas da educação inclusiva. *Educação Temática Digital*, v. 27, p. 01 – 23, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8678777>. Acesso: 27 ago. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika e Silva. A nova Política Educacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais do processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Revista Teias do Conhecimento**, v.1, n. 1, p. 139 - 160, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650/209209215441> . Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, Solange Cristina da; LOUZEIRO, Rita. A inclusão de autistas na escola regular: a contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. *In*: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima. **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 234 - 259.

UERJ. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência: censo MEC/ INEP**. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia-censo-mec-inep/> Acesso em: 20 jun. 2026

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**: relatório técnico. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf> . Acesso em: 15 de jul. de 2026.

Sumetido em 28/06/2025.

Aprovado em 09/09/2026