

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: a importância das Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão Escolar

Helena Araújo Marques

Universidade Federal de Lavras – UFLA
<https://orcid.org/0009-0007-2229-2533>

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Universidade Federal de Lavras – UFLA
<https://orcid.org/0000-0001-7908-2413>

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é caracterizar o panorama histórico da Educação Especial no Brasil, destacando a influência determinante da Declaração de Salamanca na formulação de Políticas Públicas Educacionais voltadas à inclusão dos/as estudantes com deficiência. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura do tipo narrativa, sustentada por fundamentação teórica e pela consulta às publicações mais importantes sobre o tema. Como resultados, identificou-se que a trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Antes de 1994, observou-se iniciativas importantes à inclusão efetiva do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares; porém, a implementação de Políticas Públicas Educacionais mais sólidas se estabeleceu a partir da Declaração de Salamanca. Tal declaração afirmou o imperativo de uma Educação Inclusiva que atendesse às necessidades de todos/as os/as estudantes nas escolas regulares. No período de 1994 a 2023, observou-se a consolidação de diversas normativas que fortaleceram a Educação Especial no Brasil, especialmente aquelas que são voltadas ao Atendimento Educacional Especializado e às ações de acesso e permanência desses/as estudantes nas classes e escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial e Inclusiva. Percurso Histórico. Declaração de Salamanca. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT:

The objective is to characterize the historical panorama of Special Education in Brazil, highlighting the determining influence of the Salamanca Declaration in the formulation of Public Educational Policies aimed at the inclusion of students with disabilities. To try, a narrative literature review was carried out, supported by theoretical foundations and consultation of the most important publications on the topic. As a result, it was identified that the trajectory of Special Education in Brazil is marked by significant advances, but also by persistent challenges. Before 1994, there were important initiatives for the effective inclusion of the Special Education target audience in regular schools; however, the implementation of more solid Public Educational Policies was established following the Salamanca Declaration. This declaration affirmed the imperative of Inclusive Education that met the needs of all students in regular schools. In the period from 1994 to 2023, there was the consolidation of several regulations that strengthened Special Education in Brazil, especially those aimed at Specialized Educational Assistance and actions to access and remain these students in regular classes and schools.

KEY WORDS: Special and Inclusive Education. Educational Historical Route. Salamanca Declaration. Educational Public Policies.

RESUMEN:

El objetivo es caracterizar el panorama histórico de la Educación Especial en Brasil, destacando la influencia determinante de la Declaración de Salamanca en la formulación de Políticas Educativas Públicas orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Para intentarlo se realizó una revisión de literatura narrativa, sustentada en fundamentos teóricos y consulta de las publicaciones más importantes sobre el tema. Como resultado, se identificó que la trayectoria de la Educación Especial en Brasil está marcada por avances significativos, pero también por desafíos persistentes. Antes de 1994, existieron importantes iniciativas para la inclusión efectiva del público objetivo de Educación Especial en las escuelas regulares; sin embargo, a partir de la Declaración de Salamanca se estableció la implementación de Políticas Educativas Públicas más sólidas. Esta declaración afirmó el imperativo de una Educación Inclusiva que satisficiera las necesidades de todos los estudiantes en las escuelas regulares. En el período de 1994 a 2023, se consolidaron varias normas que fortalecieron la Educación Especial en Brasil, especialmente aquellas dirigidas a la Asistencia Educativa Especializada y acciones para acceder y permanecer de estos estudiantes en clases y escuelas regulares.

Palabras clave: Educación Especial e Inclusiva. Ruta Histórica Educativa. Declaración de Salamanca. Políticas Públicas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

Reconhece-se que a estrutura escolar brasileira, especialmente no que se refere à inclusão dos/as estudantes com deficiência, ainda é falha e desigual. Acreditando que esta desigualdade impacta diretamente no desenvolvimento desses/as estudantes na escola regular, acredita-se igualmente ser fundamental a oferta de uma estrutura profissional escolar adequada, para que os/as estudantes com deficiência desfrutem de uma escolarização adequada às suas potencialidades e respeitosa com suas limitações.

Nesse contexto, é importante admitir que a busca por uma efetiva Educação Especial e Inclusiva fundamenta o propósito do acesso, da permanência, da aprendizagem das pessoas com deficiência na escola regular. Logo, acredita-se que algumas das importantes práticas pedagógicas, direcionadas às necessidades educacionais específicas deste público, apenas se sustentam com a compreensão do percurso histórico dessa modalidade educacional especialmente com o entendimento da efetividade (ou não) de determinadas Políticas Públicas Educacionais (PPE). Na verdade, esse entendimento poderá permitir a análise das disputas deste campo, a partir da averiguação de orientações “que consideram o acesso à educação escolar como meio de promoção de justiça e igualdade social e, também, a uma educação

para todos com participação efetiva das pessoas com deficiência e as possibilidades de sua instrumentalização” (Matos; Tureck, 2022, p. 01).

É esse cenário que convida a compreender o quanto as PPE, coerentes à Educação Especial e Inclusiva, são essenciais à escolarização das crianças com deficiência. Sabe-se que, tais políticas, estão em constante desenvolvimento e os estudos na área avançam gradativamente para a ampliação das discussões sobre o que ainda pode ser feito, considerando os aspectos históricos como fundamentais para o avanço de novas propostas.

Reflexões acerca da história das pessoas com deficiência, sua aceitação social, as formas de compreensão de suas incapacidades e possibilidades, as contribuições educacionais para o avanço no seu desenvolvimento, são alguns pontos abordados nos estudos acadêmicos e nos debates políticos na atualidade e que demonstram preocupação com a importância dessa temática (Santos; Ponce, 2015, p. 296).

A partir dessa descrição, justificamos nosso interesse pelo assunto e, então, pela escrita do presente texto. Estamos engajadas nas práticas relacionadas à formação de professores/as para a Educação Básica Pública na região Sul de Minas Gerais. Nessas experiências de formação, perceberam que ainda há um latente desconhecimento sobre a aplicabilidade e viabilidade das PPE direcionadas à inclusão escolar brasileira e, então, sobre a oferta e a manutenção das práticas de Educação Especial e Inclusiva. Além disso, enquanto profissionais da educação, acreditamos no nosso dever em contribuir para que o conhecimento sobre as ações relacionadas à inclusão escolar seja amplamente difundido nos meios acadêmicos e científicos.

Nesse sentido, a problematização da pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: como se construiu o panorama histórico da Educação Especial no Brasil, considerando a proeminência da Declaração de Salamanca para a proposição de PPE voltadas à inclusão dos/as estudantes com deficiência brasileiros/as? De maneira coerente ao problema, anteriormente apresentado, foi possível delimitar o objetivo geral deste estudo: caracterizar o panorama histórico da Educação Especial no Brasil, considerando a proeminência da

Declaração de Salamanca para a proposição de PPE voltadas à inclusão dos/as estudantes com deficiência brasileiros/as.

Tal objetivo geral, então, foi delimitado nos seguintes objetivos específicos: apresentar um breve percurso histórico da Educação Especial no Brasil, considerando as ações direcionadas para esta modalidade educacional até a Declaração de Salamanca, em 1994; apresentar aspectos que permeiam a legislação e, em especial, as PPE brasileiras e que foram decisivos para o cenário inclusivo, nas escolas regulares, entre os anos de 1994 e 2024.

Sendo assim, para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Ao delimitar essa prática de estudo, como basilar para a construção do trabalho, escolheu-se por utilizar uma estratégia muito comum entre aqueles que fazem a pesquisa bibliográfica: a revisão de literatura. Também de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 248), esta “consiste em uma síntese, [...] referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, dentro de uma sequência lógica”. Então, encarando o presente estudo como uma revisão de literatura que prima pela fundamentação teórica e pela consulta às publicações mais importantes sobre o tema e seus desdobramentos, a presente pesquisa se restringiu à chamada revisão de literatura do tipo narrativa.

Logo, foram buscadas publicações que visam descrever, de maneira ampla, o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e a representatividade das PPE para a efetividade da Inclusão Escolar. Portanto, foi possível obter uma “atualização do conhecimento acerca desses assuntos, sem a indicação de dados quantitativos quanto à produção analisada, visto que a

fonte de busca dos trabalhos e sua seleção não contaram com maiores especificações” (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 86), exatamente como orienta a revisão narrativa.

Dessa forma, o presente texto está organizado da seguinte forma: após esta Introdução, a seção “Educação Especial no Brasil: Percurso Histórico até 1994” se dedicará a resgatar momentos históricos mais importantes que favorecem a compreensão de como a Educação Especial se desenvolveu no país e como a legislação se consolidou até a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Já a seção seguinte, apontada como “A trajetória das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil”, apresenta o protagonismo das PPE e as novas perspectivas educacionais, para esta modalidade, a partir de 1994. Por fim, as Considerações Finais demonstram que o assunto, ora abordado, não é passível de finalização; portanto, novas pesquisas que considerem o percurso histórico e a representatividade das PPE para a Educação Especial e Inclusiva brasileira precisam ser realizadas e amplamente divulgadas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO ATÉ 1994

Apesar de delimitar que essa seção se dedicará aos marcos brasileiros, no que diz respeito à história da Educação Especial até 1994, acredita-se na relevância de mencionar determinados marcos internacionais essencialmente importantes para a compreensão de toda a trajetória da escolarização das pessoas com deficiência, sempre em diálogo do que foi feito e proposto no Brasil.

Neste sentido, destacam-se alguns aspectos apontados por Miranda (2008) na descrição a seguir. Observa-se de antemão que esta autora e tantas outras referências fazem designações e nomeações que estão absolutamente ultrapassadas nos estudos e práticas atuais da Educação Especial Inclusiva – tais como “deficiente” e “pessoa normal”. Porém, é importante compreender as citações, apresentadas no presente estudo, como recortes coerentes à época das publicações.

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (Miranda, 2008, p. 30).

Apesar desse cenário mundial, Miranda (2008) também pontua que a fase de omissão à educação das pessoas com deficiência, que foi perpetuada nos países europeus até o século XVII, foi estendida no Brasil até a década de 1950. Para Mendes (1995 *apud* Miranda, 2008), no Brasil dessa época existiam escassas ofertas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência (especialmente aquelas com deficiência intelectual). Na verdade, no cenário brasileiro não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência (Miranda, 2008, p. 31).

O referido cenário, anterior a 1950, há dois marcos importantes de estabelecimentos de escolarização na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do país: a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (1854), conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant, e a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos” (em 1857), hoje, reconhecido como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). O estabelecimento dessas duas instituições representou uma grande conquista; entretanto, eles são considerados também como “uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 595 surdos, no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29).

As três primeiras décadas do século XX também trazem marcos representativos para a inclusão educacional, especialmente sob a influência da chegada da psicóloga russa Helena Antipoff a Minas Gerais, em 1929. Ela foi “responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais”, bem como “fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes”, sendo reconhecida como uma figura importante, que muito “contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país” (Miranda, 2008, p. 33). Quanto ao trabalho de Antipoff, Jannuzzi (1992, p. 92) ressalta:

Se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos.

A designação que Jannuzzi (1992) faz, considerando a pessoa com deficiência como “excepcional”, é justificável pelo uso corriqueiro deste termo na segunda metade do século XX no Brasil. Na verdade, considerando ainda a representatividade de Helena Antipoff na Educação Especial brasileira, observa-se que esta estudiosa teve participação ativa no movimento que resultou, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) – de onde vem a perpetuação do termo e da ideia que correlaciona a deficiência à excepcionalidade.

A década de 1950 precisa ser ressaltada ainda porque, no panorama mundial, ela foi marcada por discussões que permeavam aspectos sobre a qualidade e a necessidade dos serviços educacionais especiais. No Brasil, nessa mesma época, acontecia uma expansão das classes e escolas especiais públicas e principalmente um aumento vertiginoso de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos – ou seja, de instituições que desobrigavam o governo brasileiro de oferecer atendimento aos/às estudantes na rede pública de ensino. Ao longo dos anos de 1960, de acordo com a análise

de Miranda (2008), ocorreu uma maior expansão no número de escolas de ensino especial e, já em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos dessa vertente, especialmente direcionados às pessoas com deficiência intelectual – o que representava um grande aumento, quando comparada à quantidade de estabelecimentos existentes antes de 1960.

Já nos anos de 1970, o Brasil assume “a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973” (Miranda, 2008, p. 35). De acordo com Mazzotta (1996), o Cenesp tinha por finalidade “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (p. 55). É interessante observar que o Cenesp foi substituído por diversas outras organizações/secretarias do executivo federal e, atualmente (ano de 2024), a responsabilidade pela execução das PPE, relacionadas à Educação Especial no Brasil, fica a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Retomando a análise dos anos de 1970, reconhece-se a importância da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para o Ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 9º, a Lei nº 5.692/71, orientou: “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. É possível perceber que, no texto da LDBEN de 1971, foram omitidas as pessoas com deficiência visual, com deficiência auditiva e com algum tipo de transtorno e/ou neurodivergência permanente (não consideradas como pessoas com deficiência intelectual).

Na década seguinte, houve uma mobilização para caracterizar o ano de 1981 como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, momento em que as “mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos”, o que influencia, anos mais tarde, no texto da “Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino” (Miranda, 2008, p. 36). É nesse cenário que é possível afirmar que, com a CF 1988, assegurou-se o direito de todos/as os/as brasileiros à educação – e, portanto, incluem-se neste público também as pessoas com deficiência.

Apesar disso, um cenário excludente é perpetuado no contexto nacional nos anos seguintes. As indicações feitas por Miranda (2008), ao citar estudos de outros dois autores (Ferreira, 1992; Bueno, 1994), mostram o panorama das matrículas dos/as estudantes com deficiência até 1994.

Fazendo uma análise da evolução dos números de alunos atendidos em escolas e instituições públicas e privadas, Ferreira (1992) concluiu que apenas cerca de 1,5% a 2% dos alunos com necessidades educacionais especiais recebem atendimento escolar. Já Bueno (1994) concluiu que apenas 10% a 15% de deficientes são beneficiados pela educação no Brasil (Miranda, 2008, p. 36).

Este panorama é condizente com a legislação e as PPE que foram constituídas entre 1988 e 1994, em período contemporâneo à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Freitas (2022) faz um resgate interessante dos principais dispositivos legais, de cunho nacional e internacional, que foram consolidados nesses sete anos é que merecem repercussão. Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual foi oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, repercutiu como um primeiro passo para a organização de PPE voltadas à Educação Inclusiva no Brasil, uma vez que se baseou no “proclamando que as escolas comuns representavam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias” (Freitas, 2022, p. 221).

Ainda quanto à Declaração Mundial de Educação para Todos, Breitenbach, Honnef e Costas (2016), ao mencionarem o trabalho de Garcia (2004), destacam que os discursos produzidos sobre a “educação para todos/as”, presentes nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990, 1994) – a Unesco, responsável pela referida declaração – não apresentaram tópicos importantes, que deveriam envolver as “relações de desigualdade nas quais os países produzem e consomem, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras

comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos” (Garcia, 2004, p. 12 *apud* Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, p. 364).

Já em 1994, dois dispositivos legais brasileiros merecem destaque: a Lei nº 8.859/1994, a qual modificou dispositivos da Lei nº 6.494/1977 e, então, estendeu aos/às estudantes de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio, e a chamada Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Quanto a essa última, é importante mencionar seu propósito de “integração escolar” na classe comum. De acordo com o documento orientador deste PNEE, a classe comum era conceituada da seguinte forma:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos **ditos normais** (Brasil, 1994, p. 19 - Grifos nossos).

Apesar da PNEE de 1994 propor a mais explícita segregação educacional, entre os/as estudantes com e sem deficiência, neste mesmo ano há a divulgação da Declaração de Salamanca que, devido à sua enorme representatividade e impacto nas ações governamentais de vários países, – inclusive do Brasil – será abordada na seção a seguir.

3 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A retrospectiva histórica, abordada até este momento do texto, demonstra claramente que o propósito de uma “Educação para Todos/as”, que considere de fato uma Educação Especial sob a perspectiva da fundamentalmente Educação Inclusiva, não foi concretizado por nenhum documento legal.

Entretanto, essa manifestação acontece em Salamanca, Espanha, em 1994, por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, quando foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais” – conhecida apenas como

Declaração de Salamanca”. Tal declaração, apesar de consolidada nos “preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas”, foi capaz de oferecer um “ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva” (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, p. 365). Neste sentido, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) assume que “[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (Bueno, 2006, p. 16).

Dessa forma, esta declaração se propôs a orientar os países na implementação de PPE igualitárias, independentemente de suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais, tornando-se:

[...] o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (Menezes; Santos, 2001). [...] Por meio dela [Declaração de Salamanca], convocam-se todos os governos a adotarem o “princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política” e se traça estrutura de ação em educação especial (Unesco, 1994). Tal declaração acredita e proclama que as escolas regulares, que possuam a orientação inclusiva constante nesse documento, são os meios mais eficazes de combate à discriminação (Pinto, 2013, p. 37).

Sob essa ótica, fica clara a necessidade de políticas educacionais baseadas no princípio da igualdade de direitos para todos/as, visando oferecer uma educação de qualidade e sem discriminação, respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, garantem não apenas o acesso à educação, mas também a permanência dos/as estudantes até a conclusão dos níveis mais altos de ensino – como a Educação Superior (Martins, 2022). Neste sentido, é a partir da Declaração de Salamanca que a Educação Especial tem propósitos efetivamente inclusivos.

Considerando, assim, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) como um marco fundamental para a organização e proposição de outros dispositivos legais e PPE, orientadas à inclusão escolar, apresenta-se, no Quadro 1, um

resgate de alguns desses importantes documentos, publicados após 1994, oferecendo repercussão àqueles que foram considerados como fundamentais. É essencial ressaltar que a construção deste quadro teve como base o trabalho de Freitas (2022). Apesar de não ter sido reproduzido na íntegra, é fundamental destacar o primoroso trabalho da referida autora, ao trazer um balanço das metas e estratégias, relacionadas à Educação Especial, no Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a vigência deste entre 2014 e 2024.

Quadro 1 – Resumo dos principais marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil, a partir de 1994.

Ano	Documentos/Ações	Objetivo
1994	Declaração de Salamanca / Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade	No Brasil, influenciaram a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, proclamando que as escolas comuns representavam o espaço mais orientado à escolarização das pessoas com deficiência.
1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Objetivou orientar o processo de integração instrucional, condicionando o acesso, às classes comuns do ensino regular, apenas àqueles/as que possuíam condições de acompanhar o mesmo ritmo dos/as estudantes “ditos normais”
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/1996	O Capítulo V foi dedicado à Educação Especial e orientou bases para a matrícula, de pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular.
1999	Decreto 3.076/1999	Criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade.
2001	Resolução CNE/CEB 2/2001	Apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Especial na Educação Básica, orientando aos sistemas de ensino a necessidade de matrícula de todos/as os/as estudantes, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos/às educandos/as com necessidades educacionais especiais.
2001	Decreto 3.956/2001	Promulgou a Convenção de Guatemala (1999), afirmando que as pessoas com deficiência teriam os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.
2002	Resolução CNE/CEB 1/2002	Instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica. Definiu que as instituições de ensino superior deveriam

		prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), influenciou as próximas políticas inclusivas elaboradas no país.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos/as com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, orientou os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta de AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e outras prerrogativas importantes à Educação Especial Inclusiva.
2008	Decreto 6.571/2008	Dispôs sobre o AEE, determinando que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos/às alunos/as com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
2009	Resolução CNE/CEB 04/2009	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos.
2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Instituiu as DCN da Educação Básica e preconizou que os sistemas de ensino deveriam matricular os/as estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE.
2011	Decreto nº7612/2011	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com o objetivo de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência.
2012	Lei 12.764/2012	Estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tendo como objetivo garantir um conjunto de direitos, em similaridade ao que é proposto às pessoas com deficiência.
2015	Lei 13.146/2015	Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Afirmando sua posição de estatuto, a LBI teve como objetivo assegurar e promover, em condições de equidade, o exercício dos direitos e das liberdades da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2020	Decreto 10.502/2020	Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Estimulou a segregação das salas de aula e das escolas orientadas aos/às estudantes com deficiência. Ainda em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia desse decreto, alegando que

		ele contrariava o modelo de Educação Especial Inclusiva brasileiro.
2023	Afirmação e fortalecimento da PNEEPEI	Este documento foi apresentado como forma de reafirmar a revogação do Decreto 10.502/2020 e ressaltar o compromisso do Executivo Federal, entre 2023 e 2026, com a Educação Especial Inclusiva.

Fonte: As autoras a partir do trabalho de Freitas (2022, p. 220-226).

Apesar de observar a relevância dos documentos apresentados no Quadro 1 – e de outros que não foram mencionadas – acredita-se na importância em se ressaltar quatro deles, considerados como documentos fundamentais para a Educação Especial Inclusiva nesses 30 anos. Esses documentos são: a terceira LDBEN (Brasil, 1996); a PNEEPEI (Brasil, 2008); a Resolução CNE/CEB 4/2009 (Brasil, 2009) e a LBI (Brasil, 2015).

Atendendo à necessidade estabelecida pela Declaração de Salamanca, a Lei 9394/1996, a terceira LDBEN, dedica o Capítulo V especificamente à Educação Especial, sendo importante destacar alguns avanços presentes nessa lei. O Art. 58, alterado pela redação dada pela Lei 12.796/2013, estabelece uma definição sólida para a Educação Especial, sendo esta: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Essa caracterização visou não apenas garantir o acesso à educação, mas também fomentar a convivência e a aprendizagem conjunta entre os/as estudantes. Além disso, delimita quem são os/as estudantes público-alvo da Educação Especial: educandos/as com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação.

Observa-se ainda que a denominação direcionada para o TGD não é mais usual – em especial após 2013. Atualmente, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) engloba os sujeitos caracterizados anteriormente pelo TGD – excetuando-se aqueles que são diagnosticados com Síndrome de Rett. Com base no DSM-V – sigla para identificar a quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, manual publicado pela Associação

Americana de Psiquiatria (APA, 2013) – o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico estando presente desde a infância do indivíduo, o qual reflete em déficits em duas áreas: sociocomunicativa e comportamental (comportamentos fixos ou repetitivos). Quanto ao TEA, destaca-se ainda a importância da Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. No 2º parágrafo de seu Art. 1º, a lei apresenta que a pessoa com TEA “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Retomando a análise da LDBEN de 1996, o Art. 59, também alterado pela redação dada pela Lei 12.796/2013, determina que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos/as estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Além disso, prevê a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não alcançarem o nível exigido no ensino fundamental devido às suas limitações, e a aceleração para superdotados concluírem o programa escolar em menor tempo. O artigo também destaca a importância de professores/as especializados, tanto para o atendimento específico quanto para a inclusão desses/as alunos/as nas classes regulares, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos/as.

Avançando no tempo, tem-se o estabelecimento da política mais importante à inclusão educacional do público-alvo da Educação Especial: a PNEEPEI, em 2008. Ressalta-se a seriedade desta política por ela preconizar, em todos os âmbitos, o que se espera da inclusão escolar na rede regular de ensino, indicando o seu objetivo.

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e

articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A partir dos importantes objetivos da PNEEPEI (Brasil, 2008), fica indiscutível o propósito da educação inclusiva, alicerçada nos direitos humanos, como uma ação política, cultural, social e pedagógica que promove uma educação de qualidade para todos/as os/as estudantes. Nessa linha, a PNEEPEI destaca o papel essencial da escola na superação da exclusão, promovendo mudanças na organização de escolas regulares. Logo, sua intencionalidade é construir sistemas educacionais inclusivos que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos/as que são público-alvo da Educação Especial. É nesse âmbito que a PNEEPEI orienta, de maneira bem direcionada e assertiva, que a educação escolar deve se realizar entre todas as pessoas nas classes regulares de ensino, ressaltando que, para os/as estudantes com deficiência, o AEE – realizado especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – deve ser o suporte fundamental.

Em coerência à PNEEPEI, logo após a sua publicação, tem-se outro marco importante: a Resolução CNE/CEB 4/2009. Esta instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, tendo como sustentação a legislação educacional vigente até então – especialmente a própria PNEEPEI – e suas normativas complementares. Esta resolução determinou que os sistemas de ensino deveriam receber a matrícula de estudantes que são público-alvo da Educação Especial, em classes regulares, além de oferecer AEE nas seguintes condições:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 02).

Nesse mesmo contexto, em 2015, a Lei 13.146/2015, reconhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência – também

normalmente mencionada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – reforçou, especialmente em seu “Capítulo IV – Do Direito à Educação”, as preconizações sobre a operacionalização do AEE, a escolarização em instituições regulares de ensino e a eliminação de barreiras impeditivas ao acesso e à permanência, na educação escolar, dos/as estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Neste sentido, duas orientações da LBI devem ser ressaltadas: quanto à caracterização do/a profissional de apoio escolar e quanto à proibição de cobrança de valores adicionais, pelas instituições privadas de ensino, aos pais e/ou responsáveis por estudantes com deficiência.

Em relação à caracterização do/a chamado/a profissional de apoio escolar, de acordo com o inciso XIII do Art. 3º, esta/a profissional é a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Essa caracterização foi extremamente importante porque, apesar do AEE oferecer suporte essencial aos/às estudantes com deficiência, esses/as profissionais de apoio não tinham suas ações descritas de maneira detalhada. É bem verdade há menções sobre a denominação destes/as na PNEEPEI (cuidador ou monitor), na Resolução 04/2009 (outros profissionais da educação que atuam como apoio) e na Lei 12.764/2012 (acompanhante especializado para sujeitos com TEA). Porém, reconhece-se que foi a partir da LBI que o detalhamento das atividades deste/a profissional se tornou mais assertiva.

Em relação à cobrança de valores adicionais, é importante ressaltar que o Art 28, em seu parágrafo 1º, indica que as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino estão vedadas à “cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (Brasil, 2015). Esta especificação é fundamental porque reconhece-se que esta era uma prática comum entre as instituições privadas, que tinham como justificativas para a exigência, as

“despesas com professores auxiliares, reforma da estrutura física e adaptação do material didático” (Tinoco, 2017, p. 170)

Com base nesses dispositivos legais e, especialmente, nas determinações e práticas que eles possibilitaram à Educação Especial, reconhece-se a importância de se fazer valer a execução de uma Educação, de fato, e Inclusiva no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou caracterizar o panorama histórico da Educação Especial no Brasil, destacando a influência determinante da Declaração de Salamanca na formulação de PPE voltadas à inclusão dos/as estudantes com deficiência. A partir da revisão histórica, ficou claro que a trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes.

A análise do percurso histórico até 1994 revelou que, apesar de iniciativas pioneiras, a inclusão escolar efetiva das pessoas com deficiência, nas escolas regulares, começou a ganhar força apenas com a implementação de PPE mais robustas ao final do século XX. É nesse sentido que a Declaração de Salamanca, em 1994, representou um divisor de águas. Ela possibilitou a promoção de uma mudança de paradigma em relação à Educação Especial, enfatizando a necessidade de uma Educação Inclusiva que atendesse às necessidades de todos/as os/as estudantes. Esse documento impulsionou a formulação de PPE que visaram incluir os/as estudantes com deficiência nas escolas regulares, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade e equitativa.

No período de 1994 a 2023, observa-se a consolidação de diversas legislações e PPE que fortaleceram a Educação Especial no Brasil, especialmente aquelas que são voltadas ao AEE e às ações de acesso e permanência desses/as estudantes nas classes e escolas regulares. Destaca-se ainda a retomada das ações com a volta da Secadi – que foi extinta entre os

anos de 2019 e 2022, durante o (des)governo de Jair Bolsonaro, retomando sua estrutura e atividades em 2023, com o governo Lula.

No entanto, os desafios persistem. Ainda há uma lacuna significativa entre a legislação e a prática nas escolas, evidenciada pela falta de recursos adequados e de formação específica para os/as profissionais da educação. A inclusão escolar, com práticas realmente inclusivas, requer não apenas a presença física dos/as estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas também a garantia de que suas necessidades educacionais específicas sejam plenamente atendidas.

Portanto, é imperativo que as pesquisas sobre Educação Especial – e sobre as PPE que oferecem sustentação a esta modalidade – continuem a evoluir, oferecendo subsídios para a formulação de novas estratégias que promovam a inclusão efetiva. As práticas inclusivas devem ser constantemente revisitadas e aprimoradas, de modo a assegurar que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas limitações, possam usufruir de uma educação que valorize suas potencialidades e respeite suas singularidades.

Neste sentido, expõe-se que a construção deste estudo trouxe vários desafios. O aspecto mais difícil foi, sem dúvida, integrar e sintetizar uma vasta quantidade de informações históricas e legislativas em um formato coerente, coeso e compreensível. A necessidade de articular os avanços e as lacunas brasileiras, ao longo das décadas, desde as iniciativas pioneiras até os desenvolvimentos mais recentes, exigiu um esforço significativo das autoras. Isso para garantir que a narrativa fosse tão abrangente quanto bem orientada. Além disso, o equilíbrio entre a apresentação de conquistas e a identificação dos obstáculos foi algo perseguido pelo texto, para que a leitura não apenas celebrasse os progressos, mas também reconhecesse as áreas que ainda necessitam de atenção.

Por outro lado, o aspecto mais proveitoso do trabalho foi a oportunidade de traçar a evolução da legislação e das PPE, mostrando como essas mudanças realmente impactaram a inclusão escolar ao longo do tempo. Foi gratificante observar a influência positiva da Declaração de Salamanca na promoção de uma educação inclusiva e ver como as políticas se consolidaram para fortalecer a

Educação Especial no Brasil. Essa perspectiva histórica não apenas enriqueceu o entendimento sobre a trajetória da Educação Especial, mas também destacou a importância de continuar o esforço para garantir uma educação equitativa para todos os estudantes.

A partir da temática de estudo abordada, há várias pesquisas que podem ser desenvolvidas por outros/as estudantes e pesquisadores/as. Uma área promissora seria investigar como a implementação das PPE ao longo do tempo tem impactado a prática pedagógica nas escolas regulares, incluindo o desenvolvimento de estratégias para superar as lacunas entre a legislação e a prática. Outra possibilidade de pesquisa poderia focar nas práticas e nos programas de formação continuada para educadores/as, analisando como esses programas contribuem, de fato, para a melhoria da prática inclusiva nas salas de aula. Além disso, seria valioso explorar como diferentes regiões do Brasil têm adaptado e implementado as PPE direcionadas à inclusão escolar, identificando boas práticas e desafios específicos nos mais variados contextos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14781-rceb004-09&category_slug=outubro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l5692.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** MEC/SEESP. Brasília, 1994. 66fl. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%A9tica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Aceso em: 17 jun. 2024.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. **Projeto de pesquisa.** PUC São Paulo. 2006. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BUENO, J.G.S. Educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial.** Brasília: SEESP, 1994. p. 35-49.

CAVALCANTE, L.T.C; OLIVEIRA, A.A.S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

FERREIRA, J.R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 101-107, 1992.

FREITAS, V.A.F. Capítulo XII - PNE 2014-2024: Monitoramento das metas e estratégias relacionadas à Educação Especial. In: BORGES, M. C.; SANTOS NETO, V. B. (Orgs.). **As políticas de Educação Superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 217-240. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/politicas-superior>. Acesso em: 17 jun. 2024.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J.L. **Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais: uma análise do norte brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2022. 189fl. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78986>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MATOS, N.S.D; TURECK, L.T.Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR** (Online), Campinas/SP, v. 22, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085/28667>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**.1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1995.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MIRANDA, A.A.B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, n.7, dez/jan 2008, p. 29-44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 05 maio 2024.

SANTOS, A. A. N.; PONCE, R. F. Resenha: Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, v. 26, p. 296, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 03 jun. 2024.

TINOCO, F.A. Educação Inclusiva: a proibição da cobrança de taxa extra pelas Escolas Particulares. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v. 20, p. 168-199, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/CEPEJ/article/view/27160>. Acesso em: 25 jul. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.