

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fernando Wolff Mendonçaⁱ  0000-0002-6193-4793

Centro Universitário UniFatecie/CEFET-MG

Priscila Ramos Gimenez dos Santosⁱⁱ  0000-0001-6221-7959

Centro Universitário UniFatecie/CEFET-MG

RESUMO: Este artigo propõe uma análise crítica das políticas públicas de Educação Especial no Brasil à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), com foco na relação entre inclusão escolar e desenvolvimento humano. O estudo examina os principais marcos legais e institucionais que orientaram a trajetória da Educação Especial no país, desde suas origens assistencialistas até as atuais legislações e diretrizes. Com base nos pressupostos de Vygotsky, argumenta-se que o desenvolvimento humano se realiza por meio da mediação social e cultural, sendo imprescindível

que o ambiente escolar promova condições objetivas para a aprendizagem significativa de todos os estudantes. A análise evidencia que, embora haja avanços legislativos e normativos, persistem desafios estruturais e conceituais que comprometem a efetividade da inclusão e que demandam enfrentamento coletivo e compromisso político contínuo. Conclui-se que é fundamental investir em pesquisas que contribuam para o aprimoramento de práticas escolares voltadas ao desenvolvimento humano e a ampliação da inclusão no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Maker. Ensino de Ciências. Formação Docente.

SPECIAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This article presents a critical analysis of public policies on Special Education in Brazil, based on the principles of Historical-Cultural Psychology (HCP), with an emphasis on the relationship between school inclusion and human development. The study examines key legal and institutional milestones that have shaped the trajectory of Special Education in the country, from its assistentialist origins to current legislation and guidelines. Drawing on Vygotsky's theoretical framework, it argues that human development occurs through social and

cultural mediation, and that schools must ensure objective conditions for meaningful learning for all students. The analysis shows that, despite normative and legislative progress, structural and conceptual challenges remain that hinder the effectiveness of inclusion and require collective efforts and ongoing political commitment. The study concludes by highlighting the need to invest in research that supports the improvement of school practices aimed at promoting human development and expanding inclusive education within the school context.

KEYWORDS: Maker Culture. Science Education. Teacher Training.

1. Introdução

As políticas de Educação Especial são instrumentos relevantes na promoção da inclusão escolar. Contudo, quando analisadas sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), evidenciam-se contradições significativas entre os objetivos formalmente estabelecidos por tais políticas e as condições concretas para a efetivação de processos de desenvolvimento humano.

A partir das contribuições teóricas de Vygotsky, entre outros autores da PHC, compreende-se que o desenvolvimento humano se realiza por meio da mediação social e cultural, sendo a interação com o outro um elemento central nesse processo (Vigotski, 2001). Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ambiente escolar assegure condições objetivas para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Portanto, compreender a história das políticas públicas voltadas à Educação Especial, e sua materialização no contexto escolar, é essencial para a análise crítica da eficácia dessas medidas na promoção do desenvolvimento humano, bem como da inclusão.

Diante desse cenário, propõe-se neste artigo apresentar um panorama histórico das Políticas Públicas que orientam a Educação Especial no país, destacando as transformações ocorridas desde a criação das primeiras instituições especializadas até as diretrizes e legislações que direcionam uma perspectiva inclusiva. Essa análise, fundamentada na PHC, é orientada pelas condições socioeconômicas, históricas e políticas que estruturam a sociedade capitalista. Parte-se do entendimento de que as contradições inerentes a esse sistema não se limitam à temática da deficiência, mas se estendem à própria concepção de educação pública e democrática.

Entendemos que para a superação de um modelo que leva à segregação disfarçada sob o discurso da inclusão, há a necessidade contínua de empregar esforços na organização dos processos educativos a fim de possibilitar aos sujeitos desenvolverem suas potencialidades. Assim, torna-se imprescindível reafirmar o papel político da educação, como destaca Saviani (2020), ao afirmar que:

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria, que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística (Saviani, 2020, p.15).

Assumir essa perspectiva é imprescindível para o desenvolvimento de políticas educacionais que não reproduzam os mecanismos de exclusão social estabelecidos historicamente. Considerar a educação como um campo neutro frente às disputas políticas significa, na prática, aceitar sua submissão aos interesses das classes dominantes, o que compromete diretamente a efetivação de uma educação inclusiva.

2. Desenvolvimento

Ao investigar o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, observa-se que esse inicialmente, não foi concebido como uma política pública de educação, mas sim como uma ação de cunho assistencialista. Tal atendimento era realizado por instituições filantrópicas, voltadas para o cuidado e a proteção, frequentemente dissociadas de uma visão educacional (Januzzi, 2004).

O marco inicial dessa trajetória remonta ao século XIX, com a fundação de instituições especializadas, como o Instituto Imperial de Meninos Cegos, em 1854 - posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) -, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857. Tais instituições tinham por finalidade oferecer atendimento específico às pessoas com deficiência visual e auditiva, no intuito de promover sua autonomia (Januzzi, 2004).

A partir de 1890, com a reforma do Instituto Benjamin Constant, o eixo educacional passou a receber maior atenção, embora ainda de forma limitada. Conforme análise de Zanfelici (2008), baseada na obra de Januzzi (2004), nesse período o ensino às pessoas com deficiência era orientado por uma lógica funcionalista, alinhada ao ideário de "ordem e progresso". A educação era compreendida como uma estratégia de controle social, com o intuito de evitar que indivíduos com deficiência, não escolarizados, se tornassem "ameaças" à ordem estabelecida.

A promulgação da Constituição de 1891, que instituiu o federalismo no país, ampliou as responsabilidades dos entes federativos em relação à política educacional. Tal mudança promoveu um interesse crescente pela educação de pessoas com deficiência, acompanhado pela ampliação de serviços voltados à higiene mental e à saúde pública (Dota, Alves, 2007).

Nesse contexto, observou-se a expansão de instituições filantrópicas destinadas ao atendimento de pessoas com diferentes tipos de deficiência. Como exemplo emblemático, destaca-se o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 pela educadora e pesquisadora Helena Antipoff, com o objetivo de atender indivíduos com deficiência intelectual. Em 1945, essa

instituição foi responsável pela implantação do primeiro serviço especializado voltado ao atendimento de pessoas superdotadas. Já em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com a finalidade de oferecer suporte às famílias e fomentar a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência (Brasil, 2010).

Mesmo que esses espaços, atualmente, assumam uma abordagem voltada à educação, ainda persistem traços de uma lógica assistencialista e de uma compreensão médica da deficiência. Essa lógica contraria os pressupostos da educação inclusiva. Luria (1976) afirma que a educação deve constituir-se como um processo voltado à promover condições de aprendizagem para todos os estudantes, sem que haja a necessidade de segregação dos alunos com deficiência em relação ao sistema educacional regular.

Na tentativa de promover a inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 1958, as chamadas classes especiais, destinadas a alunos com deficiência mental leve. Tal iniciativa, embora tenha sido apresentada como uma política de inclusão, resultou na manutenção de práticas excludentes, uma vez que continuava a isolar os estudantes com deficiência, tratando suas necessidades de forma dissociada do espaço educacional comum (Januzzi, 2004).

A justificativa predominante para essa separação baseava-se na premissa de não comprometer o desempenho dos demais alunos da sala. Reforçava-se a ideia de que as pessoas com deficiência intelectual necessitariam de abordagens pedagógicas específicas, desenvolvidas por uma ciência especializada, de modo a atender adequadamente às suas particularidades (Januzzi, 2004).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961 e suas alterações posteriores, como a Lei nº 5.692/1971, que previa um “tratamento especial” para estudantes com deficiência, verifica-se o esforço do Estado em promover justiça social e tentar corrigir desigualdades historicamente estabelecidas. Entretanto, o impacto dessas medidas mostrou-se limitado. Conforme aponta Januzzi (2004), isso se deve ao fato de que a estrutura social, marcada pela concentração de direitos e benefícios nas mãos das classes economicamente privilegiadas, impede uma mudança significativa. Dessa forma, mesmo diante da promulgação de políticas públicas específicas, a manutenção de uma sociedade estratificada em classes sociais acentua a exclusão e a desigualdade, restringindo o alcance dessas iniciativas e beneficiando apenas uma parcela limitada da população.

A Constituição Federal de 1988 representa em seu artigo 205 um marco importante no reconhecimento da deficiência no contexto educacional, ao estabelecer que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Nos artigos 203 e 208, o texto constitucional

reforça que a Educação Especial constitui dever do Estado, determinando a garantia de “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 2).

Diante desse cenário, Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018, p. 20) afirmam que “a educação especial tem os mesmos objetivos da educação como um todo”. Todavia, os autores destacam que, para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, é imprescindível compreender os fundamentos históricos e legais que sustentam essa modalidade educacional, bem como os desafios impostos pelas práticas sociais excludentes que ainda persistem.

Na década de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu artigo 55, estabelece que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 2017, s/p). Esse marco legislativo reforça o entendimento de que o acesso à educação constitui um direito fundamental e um dever inalienável dos responsáveis legais. Entretanto, apesar da intenção de universalizar o acesso à educação, observa-se que a concretização da inclusão enfrenta entraves significativos, sobretudo devido à insuficiência de recursos adequados para superar as desigualdades sociais históricas.

As condições estruturais das escolas interferem de maneira significativa na permanência e no desempenho dos estudantes, evidenciando os obstáculos enfrentados na efetivação de uma educação inclusiva. Isso acaba por perpetuar um modelo educacional que favorece os indivíduos que já dispõem de melhores condições econômicas e sociais, em detrimento dos que mais necessitam da ação do Estado (Saviani, 2013).

No decurso dos acontecimentos históricos, destaca-se, em 1994, a Declaração de Salamanca, a qual estabelece a recomendação de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso à escola regular. Essa diretriz visa promover uma educação inclusiva, garantindo o acesso equitativo aos bens históricos e culturais da sociedade (Shimazaki; Menegassi; Pacheco, 2018).

A partir dessa declaração, observa-se o início de debates mais amplos acerca da inclusão educacional e das estratégias para sua efetiva implementação nos sistemas escolares dos países signatários, entre eles o Brasil. O Estado brasileiro, por sua vez, buscou alinhar-se às diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, cujo objetivo principal consistia na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino. Entretanto, continuavam negligenciando as especificidades culturais e sociais do país em resposta às exigências de um mercado globalizado e a mão de obra mais barata (Carvalho; Martins, 2011).

Nesse contexto, a LDB previu a inserção de estudantes com deficiência na educação regular “quando possível”, estabelecendo a oferta de serviços educacionais especializados nos casos em que tal inclusão não fosse viável (Zanfalice, 2008). Em seu Artigo 59, a LDB determina a adaptação curricular conforme as necessidades dos estudantes, além da adoção de medidas específicas para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Apesar dos avanços legislativos observados, a educação especial ainda se manteve como um sistema paralelo ao ensino regular. Conforme Zanfelici (2008), a LDB apresentou lacunas que permitiram a manutenção da segregação de estudantes com deficiência, dificultando sua plena integração no sistema educacional regular.

Foi apenas com o fortalecimento dos movimentos sociais e a ampliação dos direitos civis que emergiu uma interpretação mais inclusiva, impulsionando a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão para além dos limites da educação especial (Januzzi, 2004).

Na primeira década dos anos 2000, delineou-se um movimento mais consistente em direção à inclusão das pessoas com deficiência. Nesse processo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002 destacou-se por exigir que as instituições de ensino superior incorporassem, em seus currículos, a formação docente voltada à atenção à diversidade.

[...] mesmo que tantas vezes influenciada pelos valores da ideologia dominante, a ênfase da escola começa a centralizar-se em seu poder transformador, necessitando que os educadores atentem às particularidades dos alunos e valorizando métodos e técnicas de ensino que atendam às “necessidades especiais” de cada um (Zanfalice, 2008, p. 255-256).

Tal iniciativa pode ser compreendida como um avanço no âmbito das políticas educacionais, ao buscar a articulação da formação docente com uma concepção inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade presente nas salas de aula. Contudo, é necessário salientar que a formação voltada à diversidade, embora relevante, não assegura, por si só, o efetivo desenvolvimento humano dos educandos.

A promoção do desenvolvimento não se concretiza por meio de qualquer prática educativa, sobretudo quando está se encontra dissociada de uma visão crítica de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imprescindível o investimento na qualidade da formação docente, tanto em sua vertente inicial quanto continuada, de modo que está transcenda os conteúdos meramente normativos e se debruce criticamente sobre os desafios concretos da inclusão escolar, articulando teoria e prática (Facci, 2023).

Como ressalta Martins (2016), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, ou seja, o indivíduo aprende em interação com outros mais experientes, como professores, colegas e cuidadores. Esse processo é mediado pela linguagem e por instrumentos culturais. No campo educacional, isso implica reconhecer que o papel do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas consiste, sobretudo, na criação de condições para que o estudante participe ativamente das práticas culturais, apropriando-se de significados por meio da interação social e do diálogo.

O avanço das discussões em torno da inclusão educacional impulsionou a formulação de novas proposições voltadas à recomposição das aprendizagens. A partir de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) introduziu um conjunto de eixos estruturantes para promover a inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2007). Saviani (2013), ao analisar tais proposições, argumenta que os referidos eixos devem ser compreendidos como parte de uma estratégia mais ampla de reconstrução das práticas educacionais, orientadas por um princípio de inclusão que ultrapassa a simples adaptação das metodologias pedagógicas já existentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece uma legislação específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) sob o Decreto n. 6571/2008 e o Decreto n. 7.611/2011 da legislação vigente.

Basicamente, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias (Bezerra, 2020, p. 674).

De acordo com essa legislação, os profissionais do AEE têm como atribuição garantir o acesso dos estudantes à escolarização comum por meio da oferta de recursos e estratégias pedagógicas que promovam sua participação e aprendizagem (Silva; Bulatti; Miranda, 2017). A PNEEPEI também introduz o conceito de Sala de Recursos Multifuncional - SRM, como alternativa às escolas especiais, propondo um currículo mais flexível e responsivo à diversidade (Corsine; Casagrande, 2018). Entretanto, observa-se que essa mudança conceitual não foi acompanhada por transformações estruturais, tais como a oferta de espaços adequados, a formação de professores capacitados para atuar com a diversidade e a garantia de condições

efetivas de acesso ao currículo, ficando claro que a criação das SRM, por si só, não assegura a inclusão.

A Lei n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) previu a presença de profissionais de apoio escolar, definidos como aqueles responsáveis por atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes, atuando em todas as etapas e modalidades de ensino, excetuando-se atividades que demandem formação técnica ou profissional específica.

Em estudo recente, Lopes e Mendes (2023) identificaram diversos desafios enfrentados pelos profissionais de apoio recém-incorporados ao ambiente escolar, destacando a precariedade nas formas de contratação, no perfil dos trabalhadores e na definição de suas atribuições. Em muitos contextos, estagiários ou auxiliares com formação apenas no ensino médio são recrutados para essas funções, frequentemente sobrecarregados, desviados de suas funções originais e sem os recursos adequados para o desempenho de suas tarefas.

A ausência de orientação e formação específica favorece a contratação de pessoas cujas qualificações não correspondem às exigências do cargo, o que compromete a qualidade do atendimento e gera altos índices de rotatividade, dificultando a consolidação de uma equipe qualificada e estável nas escolas (Lopes; Mendes, 2023).

Diante desse panorama, é fundamental aprofundar o olhar sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Para que as políticas públicas mencionadas possam ser efetivamente implementadas, é necessário considerar, conforme propõe Vygotsky (1998), olhar o fenômeno além da aparência. A contratação de profissionais de apoio, embora constitua uma resposta às demandas escolares, revela-se como um dos mecanismos de precarização e de intensificação da lógica de privatização da educação básica.

A implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas específicas para a Educação Especial, como a Meta 4, que prevê a “universalização do AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação até o final da vigência do plano, em 2024” (Saviani, 2020, p. 6). Contudo, a conjuntura política nacional alterou significativamente os rumos desse plano. O processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, marcou o cenário político e educacional, interrompendo avanços conquistados por meio da mobilização de educadores e movimentos sociais (Saviani, 2020). A posterior promulgação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal e congelou os investimentos em áreas sociais por 20 anos, comprometeu seriamente a execução das metas do PNE.

Somado a esse contexto político, a crise sanitária global provocada pela pandemia de COVID-19 em 2020 impôs novos desafios ao sistema educacional. A suspensão das aulas

presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial acentuaram desigualdades pré-existent e comprometeram o direito à educação, especialmente no caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

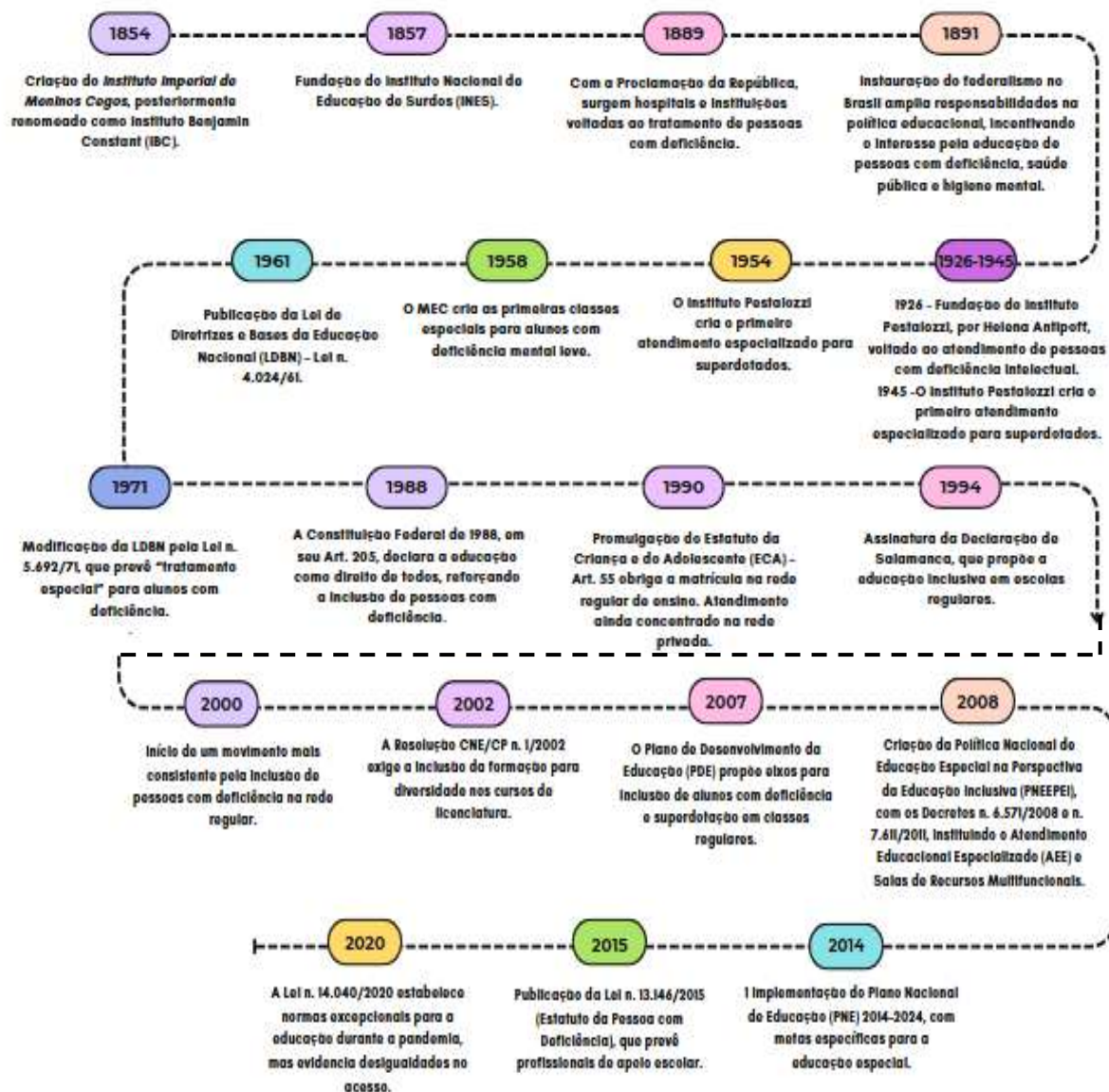
A Lei n. 14.040/2020 estabeleceu medidas emergenciais para a continuidade das atividades escolares, mas não garantiu condições equitativas de acesso e aprendizagem para todos. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP n. 05/2020, orientou as redes de ensino quanto à necessidade de garantir a acessibilidade das atividades pedagógicas remotas e de manter o AEE em articulação com as famílias e os professores especializados.

Essa realidade levanta questionamentos relevantes: diante de tantas adaptações necessárias, pode-se afirmar que houve, de fato, ensino? Ou, ao contrário, a transição para o ensino remoto, sem as condições adequadas, resultou em um processo educacional prejudicado, que não conseguiu contemplar as especificidades dos diversos alunos, especialmente os que demandam educação especializada?

Embora os dados sobre os impactos da pandemia na Educação Especial ainda sejam escassos, é possível afirmar que houve comprometimento tanto no acesso quanto na qualidade do atendimento. Esse cenário evidencia a urgência de revisão e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente em contextos de crise e pós-crise.

Com o objetivo de contribuir para uma compreensão mais ampla do processo histórico da Educação Especial no Brasil, apresenta-se a elaboração de uma linha do tempo que organiza, de forma cronológica, os principais marcos legais, institucionais e pedagógicos. Tal recurso possibilita uma visão sistematizada das transformações ocorridas ao longo do tempo, bem como das concepções teóricas e práticas que orientaram as políticas públicas que caracterizam cada período.

Linha do Tempo: Educação Especial no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

Diante dessa linha do tempo, observa-se que as Políticas Públicas de Educação Especial, embora tenham avançado em termos normativos e legais, ainda enfrentam desafios estruturais e conceituais que comprometem a promoção do desenvolvimento humano e a efetivação da inclusão escolar. Fundamentados na PHC, compreende-se que tais políticas não podem se restringir a medidas pontuais ou à simples adaptação de práticas escolares, mas devem ser formuladas com base em uma concepção ampla e dialética do desenvolvimento, que considere as determinações sociais e históricas que abarcam o processo educativo.

As diretrizes atuais, embora proclamem a inclusão como princípio, são frequentemente tensionadas por um contexto neoliberal que instrumentaliza a educação como meio de ajuste às demandas do mercado. Como argumenta Rossato, Leonardo e Leal (2017):

Assim, a educação, pressionada pelas demandas neoliberais passa pelo processo de mercantilização, que leva ao enfraquecimento da educação pública, ao crescimento da educação privada e à ampliação na oferta das modalidades de ensino da educação especial e dos atendimentos educacionais especializados (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 48).

Essa lógica reducionista tende a transformar a educação em um espaço voltado à obtenção de resultados mensuráveis, como índices e kartings, em detrimento de um ensino desenvolvente. Como aponta Saviani (2020), a política educacional brasileira tem se orientado por uma lógica de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, resultando na precarização do ensino. A inclusão de estudantes com deficiência, nesse cenário, passa a ser percebida como um entrave ao desempenho institucional, o que contraria os fundamentos da educação como direito social universal.

A crítica à avaliação baseada exclusivamente em resultados padronizados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), está no centro da reflexão de autores como Saviani (2020) e Duarte (2011), que alertam para os perigos da conversão do sistema de ensino em um mecanismo voltado à preparação para exames, desprezando o papel da escola na formação integral dos sujeitos. Os mesmos autores nos conduzem à reflexão de que, com a crescente pressão por resultados e índices, a inclusão de alunos com deficiência é muitas vezes vista como um “desafio” que pode prejudicar o desempenho das escolas nos *rankings* educacionais.

Essas práticas vão em sentido oposto a um ensino desenvolvente. A avaliação deve abranger todo o processo educativo, levando em consideração as condições históricas, sociais e culturais da escola, abarcando as particularidades do estudante e do professor, de modo a refletir de forma mais ampla e justa o desenvolvimento educacional (Saviani 2020).

A recorrente terceirização da responsabilidade educacional e a segmentação dos serviços reforçam uma lógica excludente, que trata as diferenças como problemas individuais e não como parte da constituição da escola pública. Assim, a inclusão tende a ser tratada como exceção e não como princípio estruturante. Como adverte Rossato *et al.* (2017), essa compreensão nega as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, reforçando práticas de exclusão e marginalização.

Vigotski (1991, p. 15) enfatiza que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. E, para que isso seja possível, ele aponta a necessidade de uma organização sistemática da aprendizagem. Organizar o ensino e mediar de maneira estruturada e adequada a aprendizagem da criança, promove o seu desenvolvimento psíquico (Sforni, 2004).

Diante disso, é importante considerar que a educação atual, ao priorizar práticas que valorizam a aparência de sucesso em detrimento do atendimento efetivo às necessidades educacionais dos alunos, compromete suas possibilidades de desenvolvimento. Portanto, ao considerarmos o momento histórico presente, especialmente no contexto pós-crise sanitária, é fundamental reconhecer que a desestruturação histórica das políticas de ensino da Educação Especial exige uma recomposição cuidadosa e estratégica do aprendizado.

3 Considerações finais

Ao considerar o percurso histórico das políticas públicas voltadas à Educação Especial, observa-se que, apesar dos avanços legislativos e do reconhecimento formal do direito à educação inclusiva, persistem desafios históricos que demandam enfrentamento coletivo e compromisso político contínuo. Tais desafios evidenciam a complexidade do processo de implementação das políticas inclusivas, exigindo não apenas o cumprimento legal, mas também uma transformação efetiva nas práticas educacionais.

A evolução dessas políticas requer uma articulação sólida entre teoria e prática. Nesse sentido, a análise das ações inclusivas à luz das condições históricas e sociais torna-se fundamental para compreender de que maneira tais iniciativas podem ser fortalecidas e continuamente aprimoradas.

Para que a política de Educação Especial cumpra seu papel de transformar o ambiente escolar é imprescindível que suas diretrizes sejam incorporadas de forma estruturante ao cotidiano escolar, e não como ações pontuais ou isoladas. Isso implica adotar uma perspectiva crítica que considere as condições de organização da vida em sua totalidade, indo além das questões de infraestrutura e da formação docente, para abarcar também os fatores socioculturais que impactam a inclusão.

Diante dos desafios envolvidos na formulação e implementação das políticas de Educação Especial, busca-se com este estudo fomentar um diálogo contínuo, contribuindo para o avanço do conhecimento acerca da Educação Especial e destaca-se a importância de investir em pesquisas que contribuam para o aprimoramento de práticas escolares voltadas ao desenvolvimento humano e a ampliação da inclusão no contexto escolar.

Referências

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus feitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2025.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 17-35.

CORSINE, M. A. C.; CASAGRANDE, R. C. Educação especial e sua trajetória histórico-política: Uma abordagem por meio de grupos de discussão. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO (org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2018. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação especial no Brasil: Uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 8, 2007.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. Entrevista com Newton Duarte. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128–138, 2011.

FACCI, M. G. D. **Valorização, ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MENDONÇA, W. F. **A organização da atividade de ensino como processo formativo) do professor alfabetizador: Contribuições da teoria histórico-cultural (Tese de Doutorado)** Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2017.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. *In*: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

SAVIANI, D. **O que é a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, R. E. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANFELICE, T. O. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 253-256, Editora UFPR 2008.

Recebido:	30/04/2025
Publicado:	30/06/2026

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: fwmendonca@uem.com.

ⁱⁱ Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: priramosgimenez@gmail.com.