



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

CHIRLEI CIRINO CARDOSO

**DESAFIOS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO ENSINO REGULAR EM SERGIPE**

SÃO CRISTOVÃO

2025

CHIRLEI CIRINO CARDOSO

**DESAFIOS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO ENSINO REGULAR EM SERGIPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social como
requisito parcial para obtenção de título de
Bacharel em Serviço Social pela Universidade
Federal de Sergipe.

Orientado por: Prof. Mestre Rafael Barbosa
Calumbi da Silva

SÃO CRISTOVÃO

2025

CHIRLEI CIRINO CARDOSO

**DESAFIOS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO ENSINO REGULAR EM SERGIPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social como
requisito parcial para obtenção de título de
Bacharel em Serviço Social pela Universidade
Federal de Sergipe.

Orientado por: Prof. Mestre Rafael Barbosa
Calumbi da Silva.

Nota: _____

Data da apresentação: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Mestre Rafael Barbosa Calumbi da Silva
(Orientador)

Prof.^a Mestre Antonella Moura da Silva
(Membro Convidado - Externo)

Prof. Dr. Jetson Lourenço Lopes da Silva
(Membro Convidado - Interno)



SERVIÇO PÚBLICO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO APRESENTADA AO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DO(A) DISCENTE CHIRLEI CIRINO CARDOSO.

Ao 10º dia do mês de setembro do ano de 2025, às 19h, na sala de reuniões do DSS (UFS), reuniu-se a Comissão Julgadora da Monografia em epígrafe, indicada pela chefe do Departamento de Serviço Social, com parecer favorável do Conselho do referido Departamento, composta pelos membros Prof. Mestre Rafael Barbosa Calumbi da Silva (Presidente/Orientador – DSS/UFS), Prof. Dr. Jetson Lourenço Lopes da Silva. (1º Examinador) e Prof.^a Mestra Antonella Moura da Silva (Examinadora Externa), para examinar o trabalho do(a) discente **CHIRLEI CIRINO CARDOSO**, sob o título **"Desafios no Acesso e na Permanência dos Alunos com Deficiência no Ensino Regular de Sergipe"**. O(A) orientador(a), assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à/ao candidato(a) para que ele(a) expusesse sua monografia, informando que ele(a) dispunha de 20 minutos para a apresentação; cada examinador(a) dispunha de 15 minutos e o(a) candidato(a) de mais 15 minutos para respostas. Terminada a exposição do(a) discente, o(a) Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof. Dr. Jetson Lourenço Lopes da Silva. (1º Examinador), Prof.^a Mestra Antonella Moura da Silva (Examinadora Externa) e Prof. Mestre Rafael Barbosa Calumbi da Silva (Presidente/Orientador – DSS/UFS). Terminada a arguição, foi dada a palavra à/ao candidato(a) para que ele(a), caso desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora retiraram-se da sala para a atribuição das notas. Ao retornarem, a Presidente anunciou que o(a) candidato(a) foi considerado(a) aprovado(a) com a nota 8,5 (APROVADA). Em seguida, agradeceu aos senhores(as) membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata. **Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 10 de setembro de 2025.**

Prof. M.e Rafael Barbosa Calumbi da Silva

Presidente/Orientador – DSS/UFS

Prof. Dr. Jetson Lourenço Lopes da Silva
1ª Examinadora

Prof.^a M.a Antonella Moura da Silva
Examinadora Externa

Cardoso, Chirlei Cirino

Desafios no acesso e na permanência de pessoas com deficiência no ensino regular em Sergipe / Chirlei Cirino Cardoso; orientador Rafael Barbosa Calumbi da Silva. – São Cristóvão, SE, 2025.

75 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Pessoa com deficiência. 2. Acesso à educação. 3. Permanência escolar. 4. Inclusão. I. Silva, Rafael Barbosa Calumbi da, orient. II. Universidade Federal de Sergipe. III. Título.

CDU 376

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para aqueles que me fizeram questionar sobre os fatores que impediam o acesso ou a permanência escolar. A cada história conhecida através do estágio no Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe e a todos os estudantes com deficiência que mesmo diante dos inúmeros obstáculos que são impostos pelo contexto social, escolar e acadêmico, persistem em seus sonhos e demonstram diariamente, que a educação é um direito inegociável e um caminho de resistência.

Dedico também a todos aqueles que acreditam na educação como um caminho de transformação social, pois é em cada gesto de aprendizado e partilha que encontramos sentindo para seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças e determinação de encarar esse desafio, sei que ele não permitiria viver algo em que eu não fosse capaz de conseguir. Essa conquista vai além de tudo que já imaginei de conseguir vencer.

Agradeço aqueles que me fizeram chegar até aqui, aos meus pais, José Carlos e Valdiceia. Eles que infelizmente, não conseguiram passar pelos desafios do campo educacional e tiveram que desistir, e mesmo com todas as dificuldades econômicas e sociais, fizeram o possível e o impossível para que eu conseguisse ter o acesso e conseguisse permanecer nos diversos campos da vida. Agradeço a eles por abrirem a gaiola e me deixar voar, sei quanto foi difícil passar noites preocupados, com medo e mesmo assim me apoiaram com toda alegria. Essa conquista vai para nós.

Aos meus avós, vó Zefinha e vô Nana que não tiveram acesso a alfabetização, mas não deixaram que eu desanimasse, obrigada por todos os conselhos e suporte, em especial ao meu avô em que não se encontra mais vivo, tenha certeza que fiz valer o “estude e não desista, seja alguém nessa vida e cresça, você merece minha fia”. Levarei essa frase e o meu amor pelos dois aonde quer que vá.

A minha irmã, Ana Carolina por confiar e se inspirar em mim, agradeço por apesar de toda as distâncias e datas em que eu não pude estar, me fortaleceu e fez acreditar em lutar por algo. A ela, que me se espelha em mim e “você quem ensinou tudo que eu sei”, saiba que as minhas conquistas são o início da sua.

Aos meus irmãos de alma, Iris Verônica, Josimário e Francielison, que em 2019 nos encontramos em uma pequena casa cheia de medos, desafios, angustias e aflições. Ali, transformamos em um espaço de força onde muitas vezes não sabíamos de onde tirar, de escuta para aqueles dias em que as coisas sufocavam, de alegria para esquecer o caos e sobretudo de ensinamento, onde pudéssemos observar de onde o amor nasce. E digo com toda certeza, que foi na “pequena casa do rosa” que nascemos, crescemos e se transformamos família, sem a amizade, apoio e amor de vocês eu não seria tão forte.

Ao meu orientador, o professor Rafael Barbosa Calumbi, que topou encarar esse desafio de uma forma tão acolhedora, agradeço por suas orientações realistas e pelo incentivo para acreditar em mim mesma. Seus conhecimentos quanto orientador permitiram que esse trabalho fosse mais tranquilo e possível. E enquanto como pessoa, fez com que as coisas se tornassem leve pelo seu carisma e atenção.

Agradeço também aqueles que são ou que se tornaram meus amigos e me deram suporte de forma direta ou indireta durante a essa fase tão difícil, Elis Jeane, Pedro, Fabrícia, Fabricio, Winyston, Kaylany, Samara, Claudiene, Filipe José, Nathalia, Úrsula e Deyvika. Os momentos de conversa fora, conselhos e risada de alguma forma contribuíram para que eu pudesse respirar e lembrar o quanto a vida é importante.

À minha universidade UFS, por seu meu espaço de conhecimento acadêmico e pessoal, por me proporcionar acesso a vários espaços que eu nunca pensei em alcançar, por me transformar em profissional qualificada e por me mostrar o mundo cheio de diversidades.

“A educação não é um privilégio, é direito. E quando é acessível, abre caminhos onde antes só havia barreiras.” (Autor Desconhecido)

RESUMO

Este trabalho abordou os desafios no acesso e na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular de Sergipe. A pesquisa teve como objetivo geral: analisar os desafios no acesso e na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular de Sergipe, e como objetivos específicos: investigar o contexto histórico da educação especial em Sergipe; analisar os elementos sociodemográficos dos estudantes com deficiência matriculados em Sergipe; identificar os desafios do acesso e da permanência em Sergipe. Para alcançar esses objetivos o trabalho foi desenvolvido com abordagem quanti-qualitativa, para compreender os principais elementos que permeiam o tema pesquisado, esse tipo de investigação permite analisar o objeto a partir do contexto em que se insere, considerando suas relações e características estruturais. O referencial teórico foi construído a partir da leitura de dissertações, teses, artigos e revistas específicas, que forneceram subsídios para análise do objeto de estudo. Foi buscado autores que abordam o tema sob a perspectiva crítico-dialética, pois esse enfoque permite compreender a realidade de forma integral, aprendendo a interação da dinâmica entre o individual e o coletivo, inserindo o tema em seu contexto sócio-histórico, ou seja, considerando tanto a conjuntura quanto a estrutura da sociedade. Para a coleta de dados, foram utilizadas informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através das tabelas de Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil, pelas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SISDEF, pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Rodrigues Mendes em parceria com Instituto Unibanco, Centro Lemann, Todos Pela Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Ao considerar os resultados, o estudo aponta que a inclusão escolar no Estado de Sergipe exige um compromisso coletivo, que envolva o poder público, os profissionais da educação, as famílias e a sociedade em geral. Trata-se de uma tarefa que ultrapasse o cumprimento de normas legais e convoca para a construção de uma cultura educacional fundada na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade humana

PALAVRAS-CHAVES: Pessoa com deficiência; Acesso; Permanência; Inclusão

ABSTRACT

This study addressed the challenges faced by students with disabilities in accessing and remaining in mainstream education in Sergipe. The general objective of the research was to analyze the challenges faced by students with disabilities in accessing and remaining in mainstream education in Sergipe, and the specific objectives were to investigate the historical context of special education in Sergipe; analyze the sociodemographic characteristics of students with disabilities enrolled in Sergipe; and identify the challenges of access and retention in Sergipe. To achieve these objectives, the study was developed using a quantitative-qualitative approach to understand the main elements that permeate the researched topic. This type of investigation allows for analysis of the object based on the context in which it is inserted, considering its relationships and structural characteristics. The theoretical framework was constructed based on the reading of dissertations, theses, articles, and specific journals, which provided support for the analysis of the object of study. Authors who address the topic from a critical-dialectical perspective were sought, as this approach allows for a comprehensive understanding of reality, learning about the interaction between individual and collective dynamics, placing the topic in its socio-historical context, that is, considering both the current situation and the structure of society. For data collection, information provided by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) was used, through tables on People with Disabilities and Social Inequalities in Brazil, information from the Continuous National Household Sample Survey (PNAD Contínua), the National Disability Information System (SISDEF), the Economic Research Institute Foundation (FIPE) in partnership with the Ministry of Education (MEC), and the Rodrigues Mendes Institute in partnership with the Unibanco Institute, the Lemann Center, Todos Pela Educação, and the United Nations Children's Fund (UNICEF). Considering the results, the study points out that school inclusion in the state of Sergipe requires a collective commitment involving public authorities, education professionals, families, and society in general. It is a task that goes beyond compliance with legal norms and calls for the construction of an educational culture based on equity, social justice, and respect for human diversity.

KEYWORDS: Persons with disabilities; Access; Permanence; Inclusion

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Comparação das Matrículas Gerais e de Estudantes com Deficiência em Sergipe (2016-2020).	54
Tabela 2 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares, EJA ou ensino profissionalizante.	55
Tabela 3 - Percentual de infraestrutura das escolas adaptadas para alunos com deficiência, dos anos iniciais ao ensino médio, em comparação com a média nacional.	57
Tabela 4 - Percentual de respondentes que declaram preconceito contra diferentes grupos sociais, com destaque para pessoas com deficiência.	61
Tabela 5 - Práticas discriminatórias sofridas por alunos, com destaque para pessoas com deficiência.....	62
Tabela 6 - Percentual de professores regentes com e sem formação continuada.....	64
Tabela 7 - Percentuais de Professores do AEE em Sergipe com e sem formação continuada.	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CREESE – Centro de Referência em Educação Especial

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

NIPPIS – Núcleo de Informação, Políticas Públicas e Inclusão

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

SISDEF – Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1- DEFICIÊNCIA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL	16
1.1– Conceito da Pessoa com Deficiência.....	18
1.2– Questão Social.....	23
1.3– Questão Social e Deficiência.....	28
2– EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: entre a exclusão institucional e o reconhecimento legal	33
2.1– As primeiras escolas destinadas a pessoa com deficiência	35
2.2– Da Segregação ao Reconhecimento Legal	41
3- OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR EM SERGIPE.	47
3.1– A educação Especial em Sergipe.....	48
3.2 – Desafios do Acesso.....	50
3.3 – Desafios na permanência escolar.....	56
3.3.1 – Barreiras Arquitetônicas	56
3.3.2 - As Barreiras atitudinais	59
3.3.3 – A formação continuada dos professores da educação especial em Sergipe	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

Com o fortalecimento dos movimentos sociais e dos direitos humanos nas décadas de 1960 e 1970, foram surgindo vários debates internacionais sobre as necessidades de garantir igualdade e oportunidades para todos. A declaração de Salamanca, foi um dos marcos fundamentais ao defender que as escolas devem acolher todos os alunos respeitando suas diferenças e promovendo a sua participação plena. Com isso, a educação enquanto direito social fundamental, constitui-se como um dos pilares para a promoção da cidadania e da igualdade de oportunidades no Brasil, além disso, ela é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada por diversos marcos legais e normativos (Brasil, 1988).

Para as pessoas com deficiência, o acesso representa um avanço significativo na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da educação inclusiva, garante e reforça esse direito assegurando que nenhuma pessoa com deficiência pode ser impedida de ingressar ou permanecer na escola, seja ela em instituição pública ou privada. Além disso, é considerado alvo da educação especial, todo aquele por apresentar deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades, necessitando de serviços, recursos e adaptações pedagógicas para garantir seus direitos de acesso, permanência e aprendizagem escolar (Brasil, 2015).

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o número de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns da educação básica chega a 1,5 milhões de alunos em todo Brasil. Dados esses, que quando comparados com as últimas décadas refletem os avanços legais e políticos de inclusão, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial. A expansão das matrículas indica que o país vem consolidando o direito do acesso, embora que ainda de forma desigual quando comparado às regiões. No Nordeste, por exemplo, há aproximadamente 370 mil estudantes com deficiência matriculados, embora demonstre avanço na cobertura educacional, ele também explicita a dependência quase integral da rede pública para efetivação desse direito, uma vez que mais de 95% das matrículas encontram-se nas escolas estaduais e municipais (INEP, 2023).

Embora tenham ocorridos avanços nos números de matrículas após as leis que asseguram essas pessoas nos espaços escolares, ainda há diversos desafios que persistem e dificultam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência em diversas instituições de ensino. Antunes (2008), observa que a lógica do capital tende a subordinar a educação às demandas produtivas, resultando em políticas que muitas vezes apresentam como avanços

formais, mas que na prática encontram limites. Assim, as contrapartidas da educação especial não se resumem apenas a nível de matrículas, mas também nos desafios a serem enfrentados, entre eles: a falta de infraestrutura acessível, a ausência de formação continuada entre os profissionais e os fatores sociais, como por exemplo: o preconceito, que no qual se manifesta, em sua maioria, através do capacitismo.

Diante desse contexto, torna-se necessário analisar as barreiras (sejam físicas, pedagógicas, atitudinais ou institucionais) que ainda limitam não apenas o acesso, mas sobretudo, a permanência e participação dos estudantes com deficiência. Assim, esta pesquisa abordou sobre os desafios no acesso e na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular de Sergipe.

Embora inicialmente, a pesquisa tinha como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos estudantes do município de Aracaju. Devido à falta de dados suficientes e atualizados, tornou-se necessário ampliar o recorte para o estado de Sergipe como um todo. Essa ampliação possibilitou a coleta de informação mais consistente, embora ainda tenha encontrado alguns desafios na coleta de dados mais recente, ainda sim, foi possível realizar uma análise mais sólida sobre os desafios que ainda persistem na efetivação da educação inclusiva no ensino regular do estado, bem como sobre as condições de permanência desses estudantes.

O interesse em investigar surgiu a partir da experiência prática durante o estágio não-obrigatório no Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE), no município de Aracaju. Essa vivência possibilitou o contato direto com os estudantes com deficiência, permitindo observar de maneira concreta os desafios que esses sujeitos têm para ingressar, quanto para permanecer nos espaços de ensino público. Ao refletir sobre as situações ali presente, tornou-se evidente a necessidade de investigar de forma sistemática os fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva, buscando compreender como as políticas públicas, práticas pedagógicas e recursos de apoio contribuem ou limitam a permanência e o desenvolvimento desses estudantes. Assim, a pesquisa não se limita em apenas demonstrar as dificuldades, mas busca produzir conhecimento crítico capaz de refletir estratégias de intervenção que promovam a inclusão real e a igualdade de oportunidade nos espaços de ensino em Sergipe.

A temática é atual e de relevância acadêmica, pois a educação de estudante com deficiência é um campo ainda marcado por desafios estruturais e sociais, que se torna objeto de investigações necessárias para a produção de conhecimento crítico e fundamentado. Estudar essa temática permite identificar lacunas na formação de docentes, nas políticas públicas e nas práticas escolares, contribuindo para a formulação de estratégias inclusivas. Além disso, a

pesquisa oferece subsídios para a reflexão teórica sobre as questões das desigualdades sociais e do direito à cidadania. Do ponto de vista acadêmico, a investigação também enriquece o debate sobre a educação na perspectiva inclusiva no estado de Sergipe, conectando dados empíricos, literatura especializada e análise crítica inspiradas nos pensamentos de autores clássico e contemporâneos da educação, bem como no referencial marxista sobre a questão social.

Assim, surgiram as questões norteadoras da pesquisa: Como a deficiência se expressa na questão social? Quais marcos legais e políticas públicas foram implementados para garantir os direitos das pessoas com deficiência na educação? Quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência para ingressar e/ou permanecer no ensino regular em Sergipe?

A pesquisa teve como objetivo geral: analisar os desafios no acesso e na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular de Sergipe, e como objetivos específicos: investigar o contexto histórico da educação especial em Sergipe; analisar os elementos sociodemográficos dos estudantes com deficiência matriculados em Sergipe; identificar os desafios do acesso e da permanência em Sergipe.

Para alcançar esses objetivos o trabalho foi desenvolvido com abordagem quanti-qualitativa, para compreender os principais elementos que permeiam o tema pesquisado, esse tipo de investigação permite analisar o objeto a partir do contexto em que se insere, considerando suas relações e características estruturais. Esse tipo de pesquisa pode ser usado como uma estratégia metodológica que une a objetividade dos números com a profundidade da interpretação social, proporcionando uma análise mais completa do objeto de estudo (Lakatos e Marconi, 2017). Dessa forma, o estudo foi conduzido por meio de uma análise da totalidade, possibilitando uma compreensão ampla e articulada das condições, desafios e fatores que influenciam o fenômeno investigado.

O referencial teórico foi construído a partir da leitura de dissertações, teses, artigos e revistas específicas, que forneceram subsídios para análise do objeto de estudo. Foi buscado autores que abordam o tema sob a perspectiva crítico-dialética, pois esse enfoque permite compreender a realidade de forma integral, aprendendo a interação da dinâmica entre o individual e o coletivo, inserindo o tema em seu contexto sócio-histórico, ou seja, considerando tanto a conjuntura quanto a estrutura da sociedade. Para realizar o estudo bibliográfico, o banco de dados utilizado foram as bibliotecas digitais como; Scielo, google acadêmico, CAPES periódicos e repositórios das universidades brasileiras. Também foram realizadas pesquisas com palavras chaves, como: desafios do acesso, pessoa com deficiência, educação especial,

educação em Sergipe, políticas de permanência e inclusão. Além disso, também foi realizada uma pesquisa documental por meio das portarias, legislações e decretos normativos nacionais e estaduais que abordam o tema.

Para a coleta de dados, foram utilizadas informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através das tabelas de Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil, pelas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Foram utilizados também os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SISDEF, pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Rodrigues Mendes em parceria com Instituto Unibanco, Centro Lemann, Todos Pela Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

No que se refere à análise e interpretação dos dados disponíveis nos documentos e plataformas estudados, foi utilizado como método o materialismo histórico dialético. Segundo Gil (2008), o materialismo dialético configura-se como método de interpretação que fornece os alicerces para uma compreensão dinâmica e totalizante da realidade. Na medida em que estabelece que os fenômenos sociais não devem ser analisados de modo fragmentado, mas considerados em suas múltiplas determinações (políticas, econômicas, culturais e históricas) que de forma interdependente explicam sua existência.

As contradições decorrentes da relação entre capital e trabalho, próprias da sociedade burguesa, influenciam diretamente no objeto de estudo, que abrange em diferentes dimensões. Para realizar a análise, foram eleitas como categorias centrais: a política social, a exclusão, a inclusão e a questão social. Assim, foram utilizados autores essenciais para o debate: Iamamoto (2008), Cunha (2021), Raposo e Belo (2018), Netto (2001), Marx (1985) e outros enriquecem o objeto de estudo.

O trabalho se divide em três sessões, destrinchado como: “Deficiência como Expressão da Questão Social”, onde busca situar historicamente o conceito da pessoa com deficiência, sendo analisada como um fenômeno socialmente construído. Em sequência, o capítulo estabelece uma análise crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, ao considerar a deficiência como expressão da questão social, vinculada às contradições da relação capital/trabalho e as desigualdades estruturais próprias da sociedade capitalista.

No segundo momento, expõe sobre “Educação Especial no Brasil: entre a exclusão institucional e o reconhecimento legal”, apresenta a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência, desde práticas de segregação e institucionalização até a consolidação das políticas públicas inclusivas. Destaca o papel das instituições filantrópicas, como as APAES e

Pestalozzi, e os avanços legais trazidos pela Constituição Federal de 1988, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Embora reconheça os progressos normativos, o capítulo evidencia que a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais, sociais e pedagógicas.

Na última seção, intitulada como “Os desafios do acesso e da permanência escolar em Sergipe”, apresenta a análise empírica da pesquisa, com foco na realidade da educação especial no estado de Sergipe. O texto evidencia que Sergipe possui a maior proporção de pessoas com deficiência em relação à população total no Brasil. A análise contempla aspectos demográficos, socioeconômicos e institucionais, discutindo tanto o acesso quanto à permanência escolar. São destacados dados sobre analfabetismo, matrículas, infraestrutura escolar e formação continuada dos professores. A seção irá mostrar que embora haja avanços significativos, como crescimento de matrículas e a ampliação da acessibilidade física, ainda persistem desigualdades estruturais e sociais que comprometem a permanência dos estudantes com deficiência.

1- DEFICIÊNCIA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

A idealização sobre a deficiência tem origem em processos sociais, religiosos e culturais antigos, mas ele só foi introduzido na primeira metade do século XX, como forma de caracterizar de forma coletiva esses sujeitos. Contudo, o tema ainda é pouco estudado e discutido, para Bampi et al. (2010,) a compreensão acerca da deficiência precisa ser mais aprofunda, bem com o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e deveres. É fundamental que o tema seja incorporado ao debate social e que esse diálogo se traduza em políticas públicas efetivas, voltadas à garantia de inclusão e equidade.

Tal transformação se dá a partir da compreensão crítica do conceito de deficiência, considerando seus determinantes sociais e estruturais. No entanto, esse debate ainda enfrenta inúmeros obstáculos entre eles, há controvérsias em torno da terminologia utilizada, o que demonstra a necessidade de avanços conceituais e culturais sobre o tema.

O conceito de deficiência refere-se a uma condição que pode afetar o funcionamento físico, sensorial, intelectual ou emocional de uma pessoa, limitando sua capacidade de realizar atividades cotidianas consideradas típicas para a maioria das pessoas. Compreendê-la é um passo essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Segundo Diniz (2007), a deficiência não deve ser vista como uma característica negativa, uma anomalia ou uma limitação intransponível do indivíduo, mas como uma das múltiplas expressões da diversidade humana.

Assim, entende-se que a deficiência é resultante de interações entre as características físicas ou mentais dos sujeitos, bem como as barreiras sociais e ambientais que limitam sua plena participação na vida em sociedade.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), em torno de 15% da população convive com algum tipo de deficiência, que pode se apresentar de diversas formas, como dificuldades físicas seja ela na locomoção, visão e/ou audição. Expressa também de forma intelectual como transtornos que podem afetar o raciocínio, a linguagem ou aprendizagem, além disso, pode gerar outros transtornos mentais afetando o emocional.

Além do mais, a deficiência pode se expressar de forma naturais, presentes no histórico familiar apresentado por fatores genéticos ou serem adquiridos ao longo da vida, seja ela causadas por acidentes, doenças ou processos naturais de envelhecimento. Sassaki (2006), destaca que qualquer pessoa em qualquer fase da sua vida, pode vir a ser vivenciado por qualquer indivíduo.

Ao longo do tempo, o conceito e o tratamento das pessoas com deficiência foram evoluindo. Nas civilizações antigas, como entre os povos primitivos a pessoa com deficiência era eliminada, pois eram vistas como obstáculos para a sobrevivência do seu grupo. Em outros casos, eram protegidas e cuidadas para que assim pudessem conquistar a simpatia dos seus deuses (SAYÃO, 2021, pág. 11).

Nesse período, a deficiência era frequentemente vista como uma desvantagem, onde as pessoas com deficiência viviam de frente com a discriminação e estigma social. Segundo Araujo e Ferraz (2010), os indivíduos que apresentassem deficiência eram isolados em guetos, isso para que fossem afastados do convívio social e serem tratados como ameaças à ordem ou à pureza da comunidade. Um exemplo emblemático dessa prática pode ser encontrado nos relatos bíblico, onde os leprosos, cegos e outras eram considerados impuros, e por isso eram submetidos à segregação social e espiritual.

Ao longo da história, a comunidade cristã teve profunda influência na construção social da imagem da pessoa com deficiência. Nos primeiros séculos do cristianismo, a deficiência era frequentemente interpretada sobre à luz de preceitos teológicos e morais, sendo associada ao pecado, à punição divina ou à provação espiritual. Para Diniz (2007), essa concepção foi herdada em parte pelas tradições judaicas e greco-romanas, onde reforçava-se a ideia de que o corpo marcado pela deficiência não era ideal a criação de Deus e isso era dito como forma de justificativa para práticas de exclusão, marginalização e piedade.

A contextualização da deficiência enquanto expressão da questão social considera as desvantagens sociais impostas a partir da lógica que valoriza apenas corpos considerados úteis e produtivos para a dinâmica do capital. Segundo cunha 2021:

As barreiras sociais, são consequências da pobreza e de outros processos sociais resultantes da relação capital e trabalho, o que torna a experiência da deficiência desigual ao ser relacionada com as pessoas sem deficiência e, consequentemente, pode ser considerada como expressão da questão social (CUNHA, Ana Carolina, 2021, pg. 304).

De acordo com Guerra (2009), as expressões da questão social são entendidas como mediações concretas das contradições sociais e não como problemas individuais ou desvios morais. A deficiência, enquanto condição vivenciada por indivíduos e grupos sociais, deve ser compreendida como uma das múltiplas expressões da questão social. Isso significa reconhecê-la não apenas como uma condição médica ou biológica, mas como um fenômeno socialmente construído que reflete as desigualdades estruturais presentes na sociedade capitalista.

A deficiência é atravessada pelas contradições do sistema capitalista que historicamente marginaliza os corpos considerados improdutivos ou não adaptáveis ao ritmo da produção e do mercado de trabalho.

No contexto do modo de produção capitalista, prevalece a valorização do corpo produtivo, eficiente e plenamente adaptado às demandas da produção, sendo considerados aptos apenas aqueles que conseguem atender às exigências de desempenho, produtividade e rentabilidade. Dessa forma, os sujeitos que apresentam qualquer impedimento físico, sensorial, intelectual ou mental são historicamente vistos como incapazes de atender às expectativas desse modo, sendo marginalizados e, muitas vezes, invisibilizados.

Iamamoto (2007), expõe que o capitalismo naturaliza as desigualdades ao mesmo tempo em que instrumentaliza a força de trabalho, tornando obsoleto tudo aquilo que não gera valor. Dessa forma, a deficiência deixa de ser mais que uma limitação individual e torna-se um marcador social da exclusão, refletindo o modo como o sistema lida com aquilo que foge à sua lógica de acumulação.

Isso se traduz, nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, no acesso à educação, saúde e no acesso precário a políticas públicas, fazendo com o que a marginalização dessas pessoas interfira nas esferas econômicas, sociais e culturais.

Para Sassaki (2006), a exclusão não deriva da deficiência em si, mas das barreiras sociais, institucionais e atitudinais que impedem a participação plenas das pessoas com deficiência. Com isso, entende-se que é a sociedade que produz a deficiência como limitação ao reconhecer e acomodar a diversidade humana em seus espaços, práticas e estruturas.

1.1 – Conceito da Pessoa com Deficiência

Uma pessoa é considerada com deficiência quando apresenta algum tipo de impedimento de longo prazo que seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, levando em consideração uma ou mais barreiras que possa impedir a sua participação na sociedade em igualdade as condições das demais pessoas.

Segundo Lopes (2013), a maneira como se nomeava a pessoa com deficiência ainda é frequentemente negligenciada, sendo comum o uso inadequado de expressões como “portador de deficiência” ou “pessoa deficiente”. Esses termos foram superados por sugerirem, de forma reducionista, que a deficiência define a totalidade do indivíduo. A forma como a sociedade se relaciona com a pessoa com deficiência varia de acordo com cada cultura e seus valores, que

são inseridos nos contextos de práticas sociais, influenciando as maneiras como as pessoas com e sem deficiência se relacionam.

Cunha (2021), trata no campo social na qual se entrelaçam com as relações de poder que moldam sua estrutura, propósito e maneira de se manifestar na sociedade. Essas dinâmicas influenciam a eficácia e relevância dos indivíduos vinculados aos elementos econômicos, levando-os a se submeterem a relações de sujeição e controle, a fim de adquirir as capacidades necessárias para se adequar ao modo de produção capitalista.

Com isso, tende-se que não é uma pessoa que apresenta alguma deficiência, mas sim a sociedade, pois há uma idealização de pessoa “normal” criada pela sociedade capitalista. Assim, a mesma sociedade cria e possibilita mecanismo que eliminem a participação dessas pessoas. A relação da sociedade com deficiência muda de acordo com os anos, refletindo em crenças, valores e ideologias ligadas a um contexto social, assim a forma como se define uma pessoa com deficiência é de maneira negligenciada.

Dentro dessa busca de dominação de corpo, foram construídas diversas compreensões a respeito da deficiência. E para conhecer o impacto e amplitude que é o conceito de deficiência, primeiramente é preciso conhecer o processo histórico de tratamento que a sociedade oferecia a essas pessoas.

Durante os séculos passados, havia vários conceitos vindo da raiz da sociedade, sobretudo, influenciados pelas religiões predominantes naquela época sobre a pessoa com deficiência. Algumas delas acreditavam que a deficiência é era castigo divino pelos pais terem cometido alguns pecados ou alguém que sem merecimento de continuar vivendo quando era ligados à alguma deformidade física (CORRENT, 2016, p.8).

O tratamento as pessoas com deficiência eram enraizadas de preconceitos e exclusão em vários contextos sociais. Segundo El Albed (2017), a sociedade na idade antiga considerava os deficientes como classes inferiores, a mesma considerava uma pessoa nascer com deficiência um ser abominável dando a possibilidade de viver em sociedade colocando-os para realizar atividades de grande força, como trabalho na agricultura, usados como força humana para a guerra ou levados a morte. Podemos perceber essas noções na sociedade Romana, pois eles consideravam inútil qualquer existência de vida de deficientes, chegavam a defender a ideologia de sacrificar ou abandona-las em lugares de extremo perigo à mercê da sorte.

Os gregos acreditavam que os deficientes não tinham nada a contribuir para a sociedade, sendo considerados a pessoas sub-humanas. Isso porque a ideologia dos gregos estava ligada a

valorizações dos corpos saudáveis, pois era essencial manter a boa forma, assim teriam força para enfrentar as guerras que aconteciam constantemente. Segundo Gugel (2015), com o passar dos tempos os gregos reforçaram mais ainda essa ideologia fazendo uma ligação entre a mente e o corpo, ligando a questão intelectual ao esforço físico, era como uma obrigação seguir os padrões da saúde e corpos perfeitos.

Ainda na idade antiga, alguns escritos da época, incluindo passagens bíblicas, buscavam compreender a natureza e os modos de atuação relacionados ao tema. Na bíblia, pessoas consideradas diferentes, como os cegos, mancos e leprosos, eram frequentemente retratadas como mendigos ou marginalizados, refletindo o temor que as doenças despertassem na época, além de serem, por vezes, associada a castigo ou maldições divinas.

Quando ocorre o surgimento de cristianismo no Império Romano, a visão a pessoas com deficiências é moldada, a nova religião trouxe várias concepções sobre essas pessoas, concepções essas que de acordo com Corrent (2016), viam as pessoas com deficiência como desprezados, assim ligados ao cristianismo pensavam-se nos conceitos de caridades. Sobre isso Fernandes (2011) expõe:

Foi no Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas a eliminação de pessoas que nasciam com deficiência. (FERNANDES, 2011, p. 135) 1

Com o fortalecimento da Igreja católica no Cristianismo, o clero passou a ocupar um papel de destaque no cenário político. De acordo com Rodrigues e Lima (2017), na antiguidade a população comum era responsável pelo trabalho, enquanto o clero e a nobreza concentravam poder e riquezas. Indivíduos com doenças, deficiência físicas ou transtornos mentais, embora não fossem eliminados, viviam à mercê da caridade. Além disso, continuava sendo visto diferente, muitas vezes expostos ao ridículo ou utilizados como forma de entretenimento.

Com isso, na época, existiam duas vertentes sociais: a face burguesa (pessoas que tinham poder social, econômico e político) e a plebe (pessoas de vulnerabilidade social e econômico que dependiam da riqueza dos nobres para sua existência). Neste período a importância do homem estavam ligadas ao acúmulo de riqueza e utilidades em que os sujeitos poderiam oferecer, com isso as pessoas que nasciam “diferentes” era segregados a exploração e maus tratos (Rodrigues, Lima. 2017).

Com a primeira e a segunda guerra mundial, o número de pessoas com deficiência aumentou significativamente, especialmente entre os soldados que retornavam com sequelas físicas e psicológicas. Esse cenário impactou em mudanças importantes na forma como a deficiência era percebida no campo social.

A sociedade passou a se referir às pessoas com deficiência utilizando os sinônimos de incapacitados. Segundo Lisboa (2020), a concepção da época compreendia a deficiência como uma condição individual, marcada pela anormalidade e pela perda funcional. O foco estava na reabilitação física, com o objetivo de “corrigir” ou “adaptar” os corpos danificados para que pudessem retornar à produtividade, sobretudo no mercado de trabalho. Ou seja, o tratamento das pessoas com deficiência ainda era marcado por um modelo assistencialista, que associava essas pessoas à dependência da caridade ou proteção estatal.

O conceito de deficiência nesses períodos estava fortemente vinculado à ideia de incapacidade e ao ideal de normalidade física. A deficiência era tratada como um desvio, algo a ser corrigido ou compensado. Por isso, pessoas com deficiência que não se enquadravam nos padrões de produtividade ou reabilitações, nas maiorias das vezes, eram institucionalizadas, escondidas da vida pública em espaços urbanos ou expostas a condições precárias.

Conforme Rodrigues e Lima (2017), a presença crescente de pessoas com deficiência nos espaços urbanos, gerou um avanço das ciências, onde começou a questionar os modelos tradicionais de tratamento e saúde. Os avanços na medicina contribuíram para o fortalecimento da tese de organicidade, que passou a explicar a deficiência como resultado de processos biológicos naturais. Essa concepção favoreceu uma mudança gradual na forma de tratamento das pessoas com deficiência. Com isso, surge a ideia de desenvolvimento por meio da estimulação, essa visão abriu espaço ainda que de forma lenta, para iniciativas educativas voltas a esse público.

No contexto atual, esse cenário vem se transformando, o entendimento sobre o conceito de pessoa com deficiência passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas, refletindo em avanços nas legislações nacionais e internacionais, bem como no campo teórico e político dos direitos humanos.

Atualmente, a definição de pessoa com deficiência não está mais concentrada exclusivamente em aspectos clínicos ou funcionais, mas considera-se também as barreiras sociais e ambientes que impedem o pleno exercício da cidadania. No Brasil, o principal marco legal que define e orienta os direitos das pessoas com deficiência é a Lei Brasileiro de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Inspirada na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), essa lei adota uma concepção ampliada e inclusiva do que significa ser uma pessoa com deficiência.

De acordo com o artigo 2º da LBI, a pessoa com deficiência é aquela que:

(...) tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015).

Para França (2013), essa definição rompe com a visão estreitamente médica da deficiência e se aproxima do modelo social, que entende que a limitação não está apenas na condição individual, mas nas estruturas sociais que não se adaptam à diversidade humana.

França (2013) ao estudar Tom Shakespeare (2006), argumenta que o modelo social foi essencial para reposicionar a deficiência como uma questão de justiça social, e não apenas de reabilitação ou caridade. Para ele, a deficiência não é apenas uma questão de “corpos quebrados”, mas de sociedades que falham em acolher todos os corpos. Partindo desse ponto de vista, Diniz et.al (2009) destacam que a deficiência deve ser compreendida como uma construção social, atravessada por fatores políticos, culturais e econômicos.

A partir dessa concepção, a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, cujo autonomia, dignidade e participação social devem ser garantidos por políticas públicas, ações afirmativas e acessibilidade em todas as esferas da vida. Isso inclui: educação inclusiva, trabalho, saúde, mobilidade, comunicação sobre todos os campos sociais e representação política.

A análise histórica sobre o tratamento das pessoas com deficiência evidencia um longo percurso marcado por exclusão, preconceito e invisibilidade. Desde as civilizações antigas, os indivíduos com deficiência foram percebidos como sujeitos desviantes, portadores de estigmas religiosos, sociais ou morais. Na antiguidade e na Idade média, eram frequentemente marginalizados, ridicularizados ou associados à impureza e ao pecado.

Já no Renascimento e Iluminismo, mesmo com os avanços científicos, o olhar sobre a deficiência manteve-se reducionista, sustentando por abordagens médicas que buscavam “corrigir” ou “curar” os corpos tidos como imperfeitos.

Após os grandes conflitos mundiais do século XX, especialmente com o retorno de soldados com sequelas físicas e mentais, que o debate sobre deficiência ganhou maior relevância pública. Esse período impulsionou iniciativas de reabilitação e inserção, mas ainda de forma limitadas, seletiva e marcada por visões capacitistas. O modelo médico, predominou por muitos anos, tratando a deficiência como um problema individual a ser resolvido por tratamento ou adaptações pessoais.

Nas últimas décadas, principalmente na metade do século XX, ocorreram mudanças pragmáticas na forma de compreender a deficiência. Com a emergência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e o fortalecimento dos direitos humanos, consolidou-se o modelo social da deficiência, que passou a considerar as barreiras ambientais, comunicacionais, atitudinais e institucionais como os principais fatores de exclusão e limitação, e não na condição do indivíduo em si (CUNHA, 2021).

Esse novo entendimento, foi incorporado em importantes documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Ambos reconhecem que a deficiência é questão de interação entre a pessoa e a sociedade, e afirmam o direito à plena participação e a igualdade de condições. De acordo com o artigo 2º da LBI, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras diversas, pode ter sua participação social prejudicada (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o entendimento atual do conceito de deficiência é essencial para a construção de políticas públicas efetivas, para a promoção de práticas inclusivas nos sistemas de ensino, saúde e trabalho, e para o combate às desigualdades históricas. Compreender a deficiência sob a ótica dos direitos humanos é um passo fundamental para garantir a dignidade, a autonomia e o protagonismo das pessoas com deficiência na sociedade.

Por tanto, entende-se que mais do que um conceito técnico ou jurídico, a forma como a deficiência é entendida reflete os valores de uma sociedade. Avançar no reconhecimento, na inclusão e no respeito à diferença é, acima de tudo, uma responsabilidade coletiva e contínua, que deve orientar ações, decisões e políticas em todas as esferas da vida social.

1.2 – Questão Social

Para compreender os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no campo educacional, exige uma análise que ultrapasse a falta de infraestruturas ou das políticas públicas. Antes de quaisquer outros entendimentos, é necessário entender que os desafios são expressões concretas da questão social e que estão vinculadas à lógica de exclusão e desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista.

Segundo Iamamoto (2001), a questão social é a materialização das contradições entre capital e trabalho, manifestando-se nas diversas formas de desigualdade, exploração e exclusão.

Além disso, a Lei geral da Acumulação Capitalista, elaborada por Karl Marx, ajuda a compreender as origens e a materialidade da questão social.

De acordo com Marx (2013), a acumulação não é apenas um movimento econômico, mas um processo histórico que produz desigualdades estruturais e contradições sociais, produzindo as condições objetivas que dão forma à questão social. A partir da lógica da acumulação, a sociedade capitalista cria, de um lado, a concentração de riqueza nas mãos da classe burguesa, e de outro, a produção constante de miséria e insegurança para a classe trabalhadora.

Tal cenário acontece, porque no capitalismo o valor da força de trabalho não corresponde ao total de riqueza produzida pelo trabalhador, mas ao tempo de trabalho socialmente necessário para garantir sua reprodução enquanto sujeito que precisa manter-se vivo e em condições de continuar a trabalhar (Raposo e Belo, 2018). No entanto, o processo de produção vai além desse limite, o trabalhador cria um valor superior ao que recebe em forma de salário, e essa diferença, apropriada pelo capitalista se constitui em mais-valia.

Nesse sentido, a relação entre capital e trabalho expressa uma contradição central do modo de produção capitalista, pois o trabalhador embora seja o maior produtor da riqueza social, permanece despossuído de sua totalidade, enquanto o capitalista se beneficia da apropriação privada desse excedente (Karl Marx, 2013).

Essa dinâmica funda a essência da questão social, uma vez que a desigualdade entre quem produz e que se apropria da produção se traduz em expressões de pobreza, exclusão e precarização das condições de vida da classe trabalhadora. Assim, Netto (2001), aponta que a questão social, é inerente à lógica do capital, emergindo como consequência inevitável da exploração do trabalho.

Nesse sentido, a deficiência se expressa na questão social, pois traduz como determinados sujeitos são relegados a uma posição de marginalidade em função da lógica que rege o processo de acumulação. A pessoa com deficiência é vista como inerente ao modo de produção capitalista, uma vez que se entende como uma força de trabalho “menos produtiva”, isso se dá pela existência das noções de corpos necessários e que favoreçam o capitalismo, reforçando socialmente a estigmatização e marginalização dessas pessoas.

Esse desenvolvimento provocou transformações profundas na sociedade, manifestando-se pelo fenômeno do pauperismo, sendo a miséria no interior do próprio sistema capitalista. Embora a pobreza já fosse presente nos períodos anteriores, antes estava ligada à escassez de recursos e das limitações dos modos de produção em suprir as necessidades coletivas. Com o

surgimento do capitalismo houve um aumento da capacidade produtiva, assim, esperava-se que tivesse uma mudança nesse cenário.

Contudo, à medida que a produção de riqueza se expandia, intensificava também o nível de pobreza. Marx (1985), afirma que quanto maior for o número da pobreza e pessoas disponíveis, ou seja, o chamado exército de reserva, maior será a capacidade de expansão do capital.

Isso porque, quanto maior for a existência das mãos de obra barata disponíveis, maior será a redução os custos de produção, permitindo uma maior margem de lucro para os detentores de meios de produção. Com isso, o crescimento do capital está diretamente ligado à manutenção da desigualdade e pobreza, sendo um elemento funcional à lógica de acumulação capitalista

Netto (2001), ao abordar o conceito de questão social a partir da lei de acumulação do capitalista, formulada por Karl Marx, entende-se que a questão social é um elemento constitutivo e necessário do modo de produção capitalista. Tratando assim, de uma expressão direta das contradições entre capital e trabalho.

Assim, a gênese da questão social está profundamente enraizada na formação da sociedade capitalista e nos processos históricos que o tornaram possíveis. O seu surgimento não é por acaso, mas sim uma consequência direta das transformações econômicas, políticas e sociais que acompanharam a ascensão do capitalismo, principalmente sobre o surgimento da revolução industrial.

Raposo e Belo (2018), expõe que antes desse período as formas de organizações do trabalho e da vida social se estruturavam sob o regime feudal, onde os meios de produções que eram as terras, ficavam nas mãos da nobreza, enquanto os trabalhadores viviam sob dependência com a produção voltada para à sua subsistência. Assim, Raposo e Belo (2018) afirma:

O processo de acumulação primitiva de capital impulsionado, dentre outros fatores, pelos cercamentos dos campos na Inglaterra a partir do século XVI, em decorrência do florescimento da indústria da lã, resulta na expulsão violenta de milhares de camponeses das terras. Este processo histórico implica diretamente na separação entre os produtores diretos e os meios de produção, e consequentemente, na liberação de mão de obra livre para a indústria nascente. Deste modo, com a acumulação primitiva de capital, tem-se a divisão entre possuidores de mercadorias distintas e detentores dos meios de produção, de um lado, e proprietários da força de trabalho, de outro (RAPOSO e BELO, 2018, p. 03).

Nesse sentido, torna-se evidente que acumulação primitiva representava o ponto de partida fundamental para o surgimento da sociedade capitalista, uma vez que estabelece condições históricas e materiais indispensáveis à emergência e consolidação desse modo de produção. Assim, Marx vai afirma que a cumulação do capital não apenas edifica as bases do

modo de produção capitalista em sua expressão mais plena, como também o reproduz e o intensifica (Karl, Marx. 1985).

A produção mercantil é um modo de produzir bens que tem como objetivo central a valorização do capital, ou seja, transformar riqueza em mais riquezas. Ao mesmo tempo, ela produz relações sociais marcadas pela desigualdade. Isso ocorre, pois se no modo de produção simples, em o produtor é dono dos meios e do que produz, no capitalismo as relações de produção se baseiam na propriedade privada dos meios de produção e no trabalho assalariado.

Para Raposos e Belo (2018), isso significa que os trabalhadores não possuem os meios para produzir, e por esse motivo, vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Uma vez que essa força de trabalho é tratada como uma mercadoria especial, transforma os recursos disponíveis (os meios de produção) em novas mercadorias, gerando valor e lucro para o capitalista.

Assim, com a expansão do comércio, o fortalecimento da burguesia e a formação dos Estados modernos, começa um processo de transição que constitui um novo modo de produção: o capitalismo. Com o processo histórico da revolução industrial, entre os séculos XVII e XIX, surgiu a introdução das máquinas, a concentração do trabalho nas fábricas, gerando o trabalho assalariado como forma predominante de relação produtiva.

Nesse cenário, o trabalho deixa de ser uma atividade artesanal, ligada a subsistência imediata e passa a ser mediado pelo mercado, subordinado à lógica da produtividade, da eficiência e da acumulação do capital. Nesse momento, começa a se delinear o que Marx sistematizaria como a questão social. Pois, em suas gêneses, observa-se as condições precárias de vida da classe trabalhadora, bem como, os baixos salários, o trabalho infantil e a ausência de direitos, configurando em um cenário de miséria e exploração.

Engels (2008), analisou a situação dos trabalhadores operários na Inglaterra, observou-se as condições de vida e trabalho da classe. Com isso ela expõe:

Por geral, as casas dos operários estão mal localizadas, são mal construídas, malconservadas, mal arejadas, úmidas e insalubres, seus habitantes são confinados em um espaço mínimo e, na maior parte dos casos, num único cômodo vive uma família inteira; o interior das casas é miserável (...) A comida é frequentemente ruim, muitas vezes imprópria, em muitos casos – pelo menos em certos períodos – insuficientes (...) (ENGELS, 2008, p. 115).

Diante disso, percebe-se que o quadro de precariedade das condições de vida e trabalho, gera as expressões da questão social, no período do seu surgimento. Marx (2013), identifica que essas desigualdades não era um desvio, mas sim, um mecanismo funcional à lógica do capital. Uma vez que, amplia-se a miséria em uma parte da sociedade, tem-se constantemente mãos de obras disponível para ser explorada. Visto que, essa população precarizada torna-se

elemento central de engrenagem capitalista, pois sua existência pressiona para os baixos salários, condicionando a força de trabalho e reforça a dominação de classe.

Nesse sentido, a pobreza, o desemprego e a marginalização não são problemas externo ao sistema, mas produtos do seu funcionamento regular. Diante disso, Iamamoto (2008) afirma, que a questão social expressa as múltiplas formas de desigualdade produzidas pelo modo de produção capitalista, portanto, ela deve ser entendida como parte constitutiva da sociedade burguesa.

Na metade do século XIX, essa realidade passa a ser palco de preocupação das elites políticas e econômica, não uma preocupação pelas condições que viviam os trabalhadores, mas pelo medo das revoltas populares e pela desestabilização da ordem social. É nesse momento, em que a questão social ganhou força, designando os conflitos e tensões gerados pela desigualdade. Por conta de toda as péssimas condições de vida, surge as primeiras medidas assistencialistas, no entanto, ainda sim favorecendo a classe dominante, como afirma Raposo e Belo (2018):

Por conta do pauperismo, e das péssimas condições de vida e de trabalho a que eram submetidos, os operários começaram a se revoltar, criando assim, formas de resistência. As primeiras manifestações contra a exploração capitalista, ocorreram bem antes de 1830 e não chegavam a colocar a sociabilidade capitalista em questão, representando para as classes dominantes apenas ameaças esporádicas (RAPOSO; BELO, 2028, p. 10).

Diante disso, compreende-se que as lutas sociais da época, evidenciaram que a questão social é fruto direto da exploração da força de trabalho no interior do modo de produção capitalista. Nesse sentido, não é apenas a escassez material socialmente produzida que expressa a questão social, mas também os seus desdobramentos sociopolíticos que revelam as contradições profundas entre capital e trabalho, bem como a resistência das classes subalternas frente à desigualdade estrutural do sistema. Partindo desse ponto de vista, compreender a questão social, não significa apenas entender a pobreza, mas reconhecer que suas expressões têm raízes profundas nas relações de produção e poder que organizam a sociedade. Com isso, Iamamoto conceitua a questão social como:

[...]” expressa a subversão do humano, própria da sociedade capitalista contemporânea, que se materializa na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder das coisas do capital dinheiro e de seu fetiche” (IAMAMOTO, 2008, p. 125).

A lógica do exército industrial de reserva formulada por Marx (2013), ajuda a compreender a posição estruturalmente marginalizadas que as pessoas com deficiência ocupam na sociedade capitalista. Em uma sociedade onde a economia é gerada pela produtividade, competitividade e pela busca incessantes por lucro, os indivíduos que tem suas capacidades

percebidas socialmente como “inferiores” ou “menos produtivos”, são historicamente excluídos dos processos de produção, e consequentemente da participação pela de cidadania.

De acordo com Viegas (2023), as pessoas com deficiência, que igualmente integram a classe trabalhadora, enfrentam significativas barreiras para se inserir no mercado de trabalho. Essas dificuldades decorrem das exigências e da seletividade impostas pela lógica capitalista, que determina quem é considerado apto a contribuir para a dinâmica da produção e do lucro.

Como já mencionado, esse processo aprofunda a exclusão e contribui para a pauperização continua da classe trabalhadora, ao reforçar a marginalização daquele que não se enquadram nos padrões de produtividade exigidos pelo sistema. Diante disso, percebe-se que a questão social está inserida em diversas situações de desigualdade que permeiam a sociedade capitalista.

Esse cenário, combinado com a disseminação de ideologias que buscam retirar direitos da classe trabalhadora, além da dominação dos detentores do capital e a diminuição da intervenção estatal no enfrentamento das crises do sistema capitalista, que intensifica essas problemáticas. Como resultado, há uma redução de direitos e um retrocesso nas políticas públicas, o que acaba afetando em diversas esferas sociais e, de certo modo, impacta nos processos de inclusão da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a deficiência pode ser compreendida como uma expressão da questão social, na medida em que os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência decorrem diretamente das contradições da relação entre capital e trabalho. Situações de vulnerabilidade social, como a pobreza, a fome e a exclusão de acesso a direitos básico, tendem a se agravar para esse grupo, evidenciando desigualdades ainda mais acentuadas quando comparadas com aquelas vivenciadas por indivíduos sem deficiência.

1.3 – Questão Social e Deficiência

Embora o capitalismo tenha assumido formas mais complexas e globalizadas, a questão social é estruturante, manifestando-se em novas expressões. O desemprego estrutural, a informalidade, a desigualdade de acesso a direitos sociais e a precarização das condições de vida, ainda continuam a marcar a experiência cotidiana de milhões de pessoas. Nesse contexto, a exclusão de grupos marginalizados como as pessoas com deficiência, ganha contornos mais sutis e institucionalizados, onde muitas vezes é maquiado através dos discursos de inclusão informal.

Questão Social e deficiência refere-se à interseção entre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência e as questões sociais mais amplas presentes em uma sociedade. Como já foi abordado anteriormente, existiam várias

A questão social constitui-se como uma categoria oriunda da relação contraditória entre capital e trabalho. Conforme Machado (2010), revela a essência do modo de produção capitalista, no qual a riqueza é gerada pelos trabalhadores, mas apropriada pelos capitalistas. Dessa forma, o trabalhador é expropriado dos resultados do seu próprio labor, permanecendo alheio aos frutos de sua produção.

Ao longo da história, a questão social tem sido um objeto central nas análises sociopolíticas, pois ela reflete os desafios e contradições presentes nas estruturas sociais e econômicas. Ela se divide em gamas diversificada de problemas, que vão desde a desigualdade econômica até a exclusão de grupos marginalizados, aparecendo como uma expressão das tensões presentes na sociedade. Ao considerar dimensões múltiplas dessa questão, é evidente que suas manifestações foram evoluindo ao longo do tempo e estão intimamente ligadas aos contextos históricos sociais.

O sistema feudal representou uma estrutura social e econômica que deixou marcas profundas na história ao longo dos séculos. Esse sistema foi caracterizado pelas relações hierárquicas entre senhores feudais e servos, de acordo com Cunha (2021), essas relações estabeleceu as bases para as desigualdades e injustiças que moldaram a vida da população.

Os senhores feudais detinham de vastas extensões de terras, que eram cultivadas pelos servos em troca de proteção e moradia. Essa organização gerou profunda divisão de classe, no qual os senhores feudais desfrutavam de privilégios e riquezas enquanto os seus servos enfrentavam condições de vida profundamente precárias e limitadas de perspectivas de mobilidade social.

Os servos frequentemente viviam em condições insalubres, com acesso limitado a alimentos, abrigo e serviços básicos. Além disso, a exploração do trabalho servil e a dependência dos senhores feudais levaram a uma incapacidade de exercer liberdades individuais e a uma ausência de direitos trabalhistas.

Com o surgimento da Revolução Industrial, a questão social emergiu como resultado direto da industrialização e urbanização, que concentraram riqueza nas mãos dos donos de terras e grandes empresas. Enquanto a população majoritariamente vulnerável tinha que se submeter a condições de trabalho exploratório e precário. Segundo Hobsbawm (2003) através do sistema de produção capitalista, foi se estabelecendo uma economia neoliberal que buscava ser uniforme e padronizada globalmente.

Esse desenvolvimento do capitalismo gerou repercussões para os trabalhadores, pois esse modo de produção fez com que o deslocamento das populações rurais para as grandes cidades trouxesse à tona problemas com habitações inadequadas, grandes jornadas de trabalho e falta de direitos trabalhistas, isso fez com que o empobrecimento da população aumentasse. (BRAZ, 2013, p.21)

Nesse processo históricos, podemos observar como os sentidos das desigualdades e injustiças sociais, são consequências da divisão de classe capitalista. A classe dominante que detém os meios de produção, explorando a classe trabalhadora para gerar acúmulo de riquezas. Com isso, acaba criando uma estrutura onde a riqueza e o poder são concentrados nas mãos dos donos de empresas e terra, enquanto a população acaba tendo que enfrentar condições de trabalho precários, com falta de acesso e recursos essenciais.

Nesse contexto, as interações humanas estão cada vez mais favorecendo a exclusão das pessoas com deficiência. Isso ocorre porque, a partir do momento que o foco das relações se concentra na obtenção de bens e mercadorias, o indivíduo responsável pela produção é ignorado, dá-se ênfase apenas às habilidades que possui e possa oferecer para entrega do produto final.

Neste sentido, a deficiência pode ser vista como uma expressão da questão social devida à sua interação com as estruturas do modo de produção capitalista. Sob o sistema capitalista, Cunha (2021) expõe que a valorização do trabalho produtivo e maximização do lucro marginalizam as pessoas com deficiência, que por muitas vezes são consideradas incapazes de contribuir para este sistema.

É de grande importância, refletir que o capitalismo frequentemente está se desenvolvendo e complexificando as suas relações sociais. Os marcos da revolução industrial caracterizados pelas revoluções que tiveram um papel significativo na alteração da estrutura orgânica do sistema, à medida que novas tecnologias foram introduzidas com o intuito de aumentar os lucros, resultando na diminuição da mão de obra e no aumento da produção. Essa nova dinâmica ocasionou a redução dos empregos, com alguns trabalhadores sendo sobrecarregados, enquanto outros se viam improdutivos e eram dispensados.

Segundo Iamamoto (2001), esses trabalhadores não eram necessários para a produção e formavam o Exército Industrial de Reserva. A alocação de postos de trabalho era determinada pela composição orgânica das equipes, capazes de operar máquinas que produzem mercadorias de forma mais eficiente, com menor tempo de trabalho necessário. Deste modo, as pessoas com deficiência também se encaixavam dentro desse exército, pois seus corpos eram considerados improdutivos para a lucratividade.

Nesse contexto, a deficiência pode-se considerar como expressão da questão social quando se analisa as limitações colocadas pela relação capital trabalho, assim também como a exposição em situações de vulnerabilidades, que ocasiona maiores dificuldades quando comparada a outras pessoas sem deficiência presentes na sociedade. Com isso, compreende-se quando Iamamoto traz a questão social como:

(...) A subversão do humano, própria da sociedade capitalista contemporânea, que se materializa na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder das coisas do capital e de seu fetiche (Iamamoto, 2008, p.33).

Com base nos aportes teóricos dos autores mencionados, compreende-se que a questão social é historicamente constituída como um “problema” aos olhos da burguesia, especialmente quando ganha visibilidade por meio das lutas, denúncias e resistências protagonizadas pela classe trabalhadora diante das condições de exploração, desigualdade e empobrecimento geradas pelo processo de acumulação capitalista. Nessa perspectiva, para compreender a questão social, é preciso realizar uma análise crítica das suas múltiplas expressões, que são vivenciadas cotidianamente por aqueles que vivem do trabalho.

As expressões da questão social são múltiplas e revelam as contradições estruturais entre capital e trabalho, conforme aponta Marx e retomado por autores do Serviço Social. No campo da deficiência, tais expressões tornam-se visíveis quando observamos a desigualdade de acesso a direitos, a exclusão do mercado de trabalho, a precarização das condições de vida e a persistência de preconceitos e estigmas sociais.

Segundo Diniz (2003), a deficiência é um fenômeno de construção social que emerge das barreiras impostas pela sociedade. Nesse sentido, a exclusão é produto da forma como o sistema organiza o espaço social e define quem é considerado produtivo. Para a autora, o modelo social da deficiência, evidencia que é a sociedade capitalista, orientada pela lógica da produtividade e do lucro, que transforma a limitação corporal em exclusão social.

Santos (2008), afirma que a deficiência deve ser entendida como uma expressão da questão social, uma vez que materializa as contradições do capital em relação ao trabalho e aos direitos sociais. O autor, aponta que o sistema capitalista cria condições objetivas de marginalização para as pessoas com deficiência, seja pela exclusão do trabalho formal, pela insuficiência ou precariedade das políticas públicas.

O avanço do capitalismo, remodela profundamente as relações humanas, reforçando mecanismos sutis e estruturais de exclusão das pessoas com deficiência. A lógica produtivista, centrada na valorização da eficiência e na mercantilização da força de trabalho, tende a

desconsiderar a dimensão subjetiva dos indivíduos e a riqueza de suas singularidades. Nesse contexto, a deficiência não é acolhida como expressão da diversidade humana, mas convertida em um entrave que precisa ser corrigido ou eliminado para não comprometer os padrões impostos de desempenhos e produtividade.

Tal perspectiva reforça a invisibilização das potencialidades das pessoas com deficiência, subordinando sua existência aos imperativos do capital. Nessa lógica, Cunha (2021) expõe:

A constituição dos postos de trabalho era determinada pela composição orgânica dos corpos, que conseguem operar máquinas que produzem mercadorias com o tempo de trabalho necessário reduzido. Assim, as pessoas com deficiência também constituem o Exército Industrial de Reserva, pois seus corpos, dentro dessa lógica de produção, são considerados ociosos à lucratividade. (CUNHA, 2021, p. 312).

Diante disso, entende-se que as pessoas com deficiência integram a chamada superpopulação relativa, categoria analisada no âmbito da crítica marxista ao capitalismo. Essa condição implica que muitos desses indivíduos encontram-se à margem do mercado de trabalho formal, dependendo muitas vezes, de políticas públicas ou da atuação de organizações sociais para garantir sua subsistência. Quando inseridos no mercado é comum que ocupem postos informais, precarizados e socialmente desvalorizados, revelando o lugar subordinado que lhes é historicamente atribuído nas relações produtivas.

Diniz et al. (2010), aprofunda essa compreensão ao descolar o debate da deficiência de uma dimensão biomédica para o modelo social. Segundo a autora, a deficiência é produto de barreiras físicas, institucionais e simbólicas que restringem a participação plena dos sujeitos na vida social. Ao problematizar esse contexto como questão política e de justiça social, acaba evidenciando que a deficiência não deve ser dissociada das formas como a sociedade organiza a produção e a distribuição da riqueza, reforçando seu vínculo com a questão social.

Assim, compreende-se que a deficiência à luz dessas referências, deve ser interpretada como parte das múltiplas expressões da questão social. Ela não resulta em falhas individuais ou de incapacidades naturais, mas da forma como a sociedade capitalista estrutura a vida social, produzindo desigualdade e negação de direitos.

Portanto, compreender a deficiência como expressão da questão social significa reconhecer que sua superação não se esgota na expansão de marcos normativos, mas exige a crítica às bases estruturais da sociabilidade capitalista. A inclusão plena das pessoas com deficiência somente será possível em uma sociedade que enfrente as desigualdades geradas pela relação capita/trabalho e que rompa com o paradigma capacitista.

2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: entre a exclusão institucional e o reconhecimento legal

Os processos históricos da participação da pessoa com deficiência (PcD) na sociedade foram marcados em diversos âmbitos por exclusão e segregação, onde na maioria das vezes, fizeram que essas pessoas fossem impedidas de acessar direitos básicos para sua subsistência. Com o passar dos anos, essas pessoas tiveram seus direitos conquistados, através de políticas voltadas a inclusão, criadas para que pudessem “reparar” as formas de exclusão vivenciadas por essas pessoas nos séculos passados (Rodrigues; Lima, 2017, p.22). Na educação, o processo por mudanças também não foi diferente, a educação especial vem de uma origem das civilizações da idade antiga, onde na qual crianças que se apresentavam “diferentes” dos olhos daquela sociedade eram excluídas do convívio social

Sassaki (1997), expõe que na antiguidade clássica, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram eliminadas, em nome da “pureza” divina e da utilidade para o Estado. Já na Grécia, mesmo que o pensamento filosófico valorizasse a razão, aqueles que não se enquadravam na categoria de intelectuais ideias, eram considerados inferiores aos demais indivíduos, diante disso, essas pessoas eram colocadas para viver sob a margem da sociedade.

Com o avanço na idade média, a deficiência passa a ser interpretada como manifestações de pecado, castigo divino ou possessões demoníacas, isso resultou no agravamento das estigmatizações dessas pessoas (Pache e Alves, 2007, p.243 *apud*. Kreutzfeldt e Kalamar, 2020, p. 39). Para Mantoan (2003), tal interpretação, resultou em práticas de isolamento em instituições de caridade, asilos ou conventos. Embora essas instituições tivesse a aparência de acolhimento, o que realmente se efetivava era o isolamento social, e, sobretudo, a negação do acesso à instrução formal e ao desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, a educação era considerada um privilégio para aqueles que fossem considerados aptos fisicamente e mentalmente.

Com o declínio da hegemonia religiosa, intensificado especialmente após a Revolução Burguesa, a história passa a ser marcada por uma nova configuração social, política e econômica. Essa revolução não apenas enfraqueceu o domínio da igreja sob os diferentes campos da vida social, como também impulsionou o surgimento de uma nova ordem produtiva: o capitalismo mercantil. Segundo Rodrigues e Lima (2017), esse modelo estabeleceu novas formas de organização do trabalho, da economia e das relações sociais, marcando uma transição significativa na estrutura da sociedade.

As autoras explicam, que nesse período da história a PcD passou a ser compreendida a partir de uma perspectiva orgânica, vinculada a causas naturais. Essa nova visão buscava afastar

explicações religiosas, abrindo espaço para práticas que mesclavam elementos como a alquimia, magia e astrologia. Saberes esses que foram vinculados aos primeiros estudos que mais tarde constituiria a medicina.

A partir dos avanços da medicina no século XVII, surge a tese da organicidade, onde no campo do entendimento da deficiência, refere-se a uma concepção que interpreta a deficiência como consequências de disfunções ou alterações biológicas. Ainda seguindo a compreensão de Rodrigues e Lima (2017), no século XVIII essa perspectiva passou a se articular com a ideia de que o desenvolvimento das PcD poderia ser potencializado por meio da estimulação. Embora que de forma ainda restrita, essas mudanças de paradigma favoreceu o surgimento das primeiras iniciativas voltadas a educação e ao ensino especializado.

A partir do Iluminismo, sobretudo com a emergência do pensamento moderno, surgiram os primeiros questionamentos sobre a exclusão sistemáticas das pessoas com deficiência. Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) ao estudar Vygotsky (1997), explica que alguns médicos, educadores e estudiosos sociais do século XVIII começaram a defender a possibilidade de educar essas pessoas, mesmo que ainda fosse sob um viés assistencialista e reabilitador. Nesse contexto, a educação especial começa, nesse momento, a se institucionalizar seguindo fortemente por uma lógica de segregação, onde os sujeitos considerados “diferentes” eram separados dos demais estudantes em escolas especiais.

Tal modelo perdurou até os meados do século XX, ainda que representasse um avanço frente à negação total do direito à educação, a segregação reforçava a ideia de uma escola para aquele considerados “normais”, e outra para os “incapazes”, sustentando a exclusão sob uma ótica mais técnica (Plestsch, 2010). No Brasil, a educação especial começa a se estruturar a partir da década de 1960, com políticas que apesar de serem bem-intencionadas, reforçavam a institucionalização e a medicalização da deficiência.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), passou por diversas mudanças. No entanto, para compreender tais mudanças é importante percorrer os períodos da história, desde os mais antigos até os contextos atuais, pois se evidenciam teorias e práticas sociais discriminadoras, inclusive quando se tratava do acesso à educação.

De acordo com Brasil (2004), eram poucas as pessoas que podiam participar dos espaços sociais de aprendizagem, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, no imaginário daquela sociedade, a posição em que ocupavam era de alvo da caridade e da assistência social, não eram considerados sujeitos de direitos sociais e dentro disso, o direito à educação.

A partir das últimas décadas do século XX, influenciados pelos movimentos sociais e pelos avanços nos direitos humanos, irá surgir um novo paradigma: a inclusão. Conceito esse que propõe superar o modelo segregacionista, defendendo a presença de todos os alunos com ou sem deficiência no mesmo espaço escolar, aprendendo juntos, com respeito às diferenças. A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco importante, pois ela afirma que os espaços de ensino devem se adaptar às necessidades dos alunos e não ao contrário.

Por tanto, é fundamental compreender a origem da educação especial e seus traços históricos de exclusão, para que se possa avançar na construção de espaços educacionais inclusivos. A compreensão da deficiência como uma condição passível de desenvolvimento, especialmente com base na estimulação e na assistência médica, favoreceu o surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento educacional para a pessoa com deficiência. Embora essas escolas tenham surgido sob a influência do modelo médico e ainda operassem de forma segregada, sua criação representou um marco histórico importante, onde mostra a ruptura da lógica de negação total do direito à educação. A partir desse momento, abre-se um novo capítulo na trajetória da educação especial, no qual se reconhece, ainda que de forma limita, a potencialidade de aprendizagem dos sujeitos historicamente marginalizados.

2.1 – As primeiras escolas destinadas a pessoa com deficiência

A consolidação das primeiras escolas voltadas às pessoas com deficiência representa um marco importante na trajetória histórica da educação especial. Durante séculos, a deficiência foi compreendida sob perspectiva excludentes, muitas vezes associadas à punição divina, anormalidade ou inutilidade social (Souza, 2021). Tal entendimento gerava práticas de segregação, abandono e até eliminação desses indivíduos, negando-lhes não apenas o direito à educação, mas à própria existência social e civil.

Esse cenário só começou a mudar com os avanços científicos e filosófico da modernidade, que começaram a emergir compreensões mais humanizadas, ainda que limitadas, sobre a possibilidade de ensino e reabilitação dos indivíduos com deficiência. Segundo Mantoan (2006), essas práticas representaram os primeiros movimentos no sentido de reconhecer alguma possibilidade educativa para sujeitos historicamente marginalizados.

Essas primeiras instituições surgiram ao longo dos séculos como uma resposta à necessidade de educação e cuidados específicos para esses indivíduos. No entanto, o desenvolvimento dessas instituições variou de acordo com o contexto histórico, cultural e social de cada região do mundo.

A história do atendimento as PcD no mundo, começa em meados do século XVI quando a questão da diferença ao padrão considerado normal vai da esfera da influência da igreja para se tornar objeto da medicina. Corcini e Casagrande (2016) expõem que entre o século XVII e o início do século XIX, inicia-se um período marcado pela institucionalização das pessoas com deficiência, as quais passaram a ser segregadas e mantidas sob proteção em instituições de caráter residencial. Essas estruturas, muitas vezes afastadas do convívio social, tinham como propósito o cuidado e a tutela, mais do que a promoção de autonomia ou de processos educativos ativos.

Corcini e Casagrande (2016), expõe que ainda no início do século XIX o médico francês Jean Marc Itard passou a ser considerado pai da educação especial após realizar diversas tentativas de escolarização em um menino de 12 anos, conhecido como Victor “o menino selvagem de Aveyron”, criança essa que foi considerada na época, com deficiência mental profunda. Tal caso, fez com o que surgem experiências pedagógicas importante no campo da educação especial.

Historicamente as escolas caracterizou-se pela exclusão de uma grande parte da população, passando a privilegiar um grupo, a exclusão representada por meio de segregações e integrações que os sistemas de ensino passaram a generalizar o acesso de todos na escola. (BRASIL, 2015.). As primeiras escolas especializadas em pessoas com deficiência surgiram na década de 50, essas escolas eram predominadas de concepções científicas da deficiência, atrelada pelas concepções e atitudes assistencialistas.

De acordo com Jannuzzi (2004) *apud* Corcini e Casagrande (2016), no Brasil o histórico do ensino voltadas às PcD retoma ao período colonial, quando tais indivíduos eram completamente negligenciados pelo poder público. Sem qualquer política de atenção ou assistência, viviam mais uma vez, sob à margem da sociedade. Nesse período, apenas algumas iniciativas, motivadas pelos interesses religiosos, começaram a direcionar atenção à condição de abandono e invisibilidade social em que essas pessoas se encontravam.

No Brasil, a educação destinadas as PcD teve seus primeiros passos organizados a partir de práticas segregadas, conduzidas tanto por iniciativas estatais quanto por ações isoladas da sociedade civil. Segundo Souza (2021), o ponto de partida mais expressivo desse processo foi no governo Imperial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. A partir dessa instituição pioneira, outras experiências começaram a emergir, ainda que de forma fragmentada, consolidando os primeiros esforços oficiais voltas às pessoas com deficiência no país.

Em 1857, no dia 15 de outubro surge a lei nº 839 ou como conhecida, Lei Couto Ferraz, tal documento foi uma das primeiras legislações brasileiras a estabelecer diretrizes para a instrução pública no país durante o Império. Tal lei, ajudou a criar o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que futuramente por meio da lei nº 3.189 passou a ser chamado por Instituto Nacional de Educação de Surdos (Souza, 2021).

Essas instituições representaram um marco histórico no cenário educacional brasileiro, sobretudo diante da longa omissão do Estado que prevaleceu durante três séculos. Apesar de seu caráter segregativo, tais instituições foram as primeiras a terem iniciativas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência no país, configurando-se como referência exclusiva nesse campo até o início do século XX (Martins 2004 *apud* Souza 2021). O acesso à educação, durante os períodos colonial e imperial no Brasil era extremamente restrito, sendo privilégio de uma minoria. Isso acontecia, porque a escravidão ainda predominava o período, dessa forma apenas os filhos de famílias ricas e libertas, no qual era a elite do tempo, tinha a possibilidade de frequentar esses institutos.

Com isso, a escolarização das pessoas com deficiência, quando ocorria, também se limita a esse grupo seletivo, reforçando as desigualdades sociais e a exclusão da maioria da população. Entretanto, para aqueles que conseguiam acesso a esses institutos, especialmente após algum tempo do seu funcionamento, foram implementadas oficinas voltadas à aprendizagem de ofícios naturais. Diante disso, Mazzotta 2011 *apud* Souza (2021) explica:

[...] para as pessoas que tinham acesso a esses institutos, após algum tempo de sua inauguração, algumas oficinas para aprendizagem de ofícios foram instaladas, como as oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (Mazzotta 2011 *apud* Silva, 2021, p.4).

Por outro lado, aqueles que não eram atendidos por esses institutos, ficavam sob a responsabilidade de instituições religiosas e filantrópicas, como por exemplo as Santas Casas de Misericórdia. Entretanto, Jannuzzi (2012) e Kraemer (2020) *apud* Souza (2021), a realidade dessas pessoas eram diferentes, viviam isoladas dentro de casa com suas famílias ou eram abandonadas nas ruas. Ainda assim, era muito comum que fossem presas por “desordem pública”, principalmente aqueles que passavam por sofrimentos mental, isso porque naquela época, a “loucura” era vista não como uma intervenção de saúde, mas como um problema de polícia.

Durante o século XX, observa-se o surgimento de escolas e classes especiais, principalmente no interior das redes públicas de ensino, com a intenção de oferecer uma educação diferenciadas às PcD. Contudo, tais iniciativas ainda refletiam uma lógica de

separação e adaptação do sujeito aos moldes escolares, distanciando-se de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

A promulgação das primeiras leis de ensino obrigatório no Brasil representou um avanço no campo educacional, ao estabelecer que todas as crianças deveriam frequentar a escola. No entanto, a aplicação desses dispositivos legais não contemplava, na prática, as crianças com deficiência. Diante disso, Souza (2021) expõe:

[...] entre o fim de 1950 ao início da década de 1960 começam a implementação de políticas educacionais pautadas na educação para as pessoas com deficiência em âmbito nacional, com a criação de campanhas que estiveram focadas na educação e reabilitação dessas pessoas (Souza, 2021, p.2).

Os registros históricos revelam a escassa presença desses sujeitos nos espaços escolares, revelando a exclusão estrutural a que estavam submetidas. Isso ocorria porque, segundo os valores e entendimentos da época, essas crianças eram consideradas inaptas para o aprendizado, sendo rotuladas como “não educáveis”. Como observa Mantoan (2003), as PcD foram por muito tempo tratadas como objeto de cuidados médico e assistenciais, e não como sujeitos a direito à educação, reforçando a lógica de uma exclusão institucionalizada.

A década de 1990 representou um marco significativo para a consolidação da Educação Especial no Brasil, nesse período o país passou a assumir com maior responsabilidade as demandas educacionais das pessoas com deficiência. Historicamente, o atendimento oferecido aqueles considerados “anormais” e “normais” era pautado na segregação, sendo direcionado a espaços diferentes, com abordagens pedagógicas diferenciadas e, muitas vezes, excludentes (Kreutzfeldt; Kalamar; Sachinski, 2020).

Os autores explanam, a partir desse contexto, a fundação do Instituto Pestalozzi, que surge em 1945 no estado do Rio de Janeiro e que se configurou como uma das instituições pioneiras e de maior relevância no campo da educação especial. Sua criação impulsionou a ampliação de outras instituições voltadas ao atendimento de crianças com deficiência. O instituto tinha como propósito, oferecer atendimento educacional e terapêutico a crianças com deficiência intelectual, fundamentado em uma abordagem humanista e inclusiva (Brasil, 2007).

Brasil (2007) expõe que na época, o instituto não passou apenas a promover ações de valorização da dignidade, autonomia e cidadania das pessoas com deficiência. Como também, expandiu-se para diferentes estados brasileiros, consolidando-se como uma rede nacional comprometida com a defesa dos direitos das PcD, por meio de práticas interdisciplinares e ações voltadas à inclusão educacional e social.

Em 1954, irá surgir o movimento de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), a fundação da sua primeira unidade foi na cidade do Rio de Janeiro. Segundo

Rogalski (2010), o APAEs surgiu como resposta da sociedade civil à ausência de políticas públicas voltadas à educação e ao cuidado de pessoas com deficiência, sobretudo aquele com deficiência intelectual. Segundo a autora, o movimento “é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais (Rogalski, 2016, p.4).”

1

Embora as APAEs tenham se multiplicado em todo país, oferecendo serviços educacionais, médicos e psicossociais, e tenham desempenhado um papel fundamental no acolhimento e na visibilidade das pessoas com deficiência, essas instituições também reforçaram um modelo de escolarização paralelo ao ensino comum, o que posteriormente seria questionado à luz dos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos.

A ampliação dessas instituições especializada começa a crescer ainda mais no período de 1961, sendo criadas mais uma vez, em contra o silêncio do poder público e ao abandono social das PcD. Romero (2006) *apud* Corcini e Casagrande (2016) explica:

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência (Romero, 2006, p.21 *apud* Corcini e Casagrande, 2016, p.8).

Por outro lado, ainda que tenham desempenhado um papel assistencial relevante, é preciso destacar que a presença dessas instituições, acabou por favorecer a omissão do poder público. Que se eximiu de sua responsabilidade em garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola regular, contribuindo para manutenção de práticas excludentes no sistema educacional.

Continuando a exposição dessas instituições assistenciais e filantrópicas, em 1964 foi implementada a primeira unidade assistencial da APAE, o Centro Ocupacional Helena Antipoff. A unidade foi criada com o propósito de oferecer a adolescentes (especificamente mulheres) com deficiência intelectual, a habilitação pré-profissional (Mazzotta, 1996 *apud* Corcini e Casagrande, 2016). O centro, ao seguir o paradigma (médico-pedagógico) da época, tinha como foco a formação para o trabalho em atividades simples e repetitivas, compreendidas como um meio de promover a adaptação social jovens.

¹ Nessa época, “a igualdade de oportunidades passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade de ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (Cornici e Casagrande, 2016, p.7).”

Entretanto, ainda que essa unidade fosse sustentada por um discurso voltado ao cuidado e à inserção social, a proposta institucional em questão, se consolidava à lógica excludente, pois mantinha essas adolescentes afastadas da escolarização regular e de um currículo diferente dos demais (Glat e Blanco, 2007). Nesse sentido, em vez de garantir uma formação integral, a atuação desse tipo de instituição acabava reforçando a ideia de que a PcD, caberia apenas nos ajustes funcionais, e não a vivência plena por meio da educação.

Mazzotta (1996) *apud* Corcini e Casagrande (2016) expõe que posteriormente, em 1971 é inaugurado na cidade de São Paulo, o centro de Habilitação de Excepcionais, considerado a primeira unidade multidisciplinar da APAE. O centro se diferencia do modelo ocupacional, articulando com uma nova estrutura de atendimento clínico, psicopedagógico e social, ao mesmo tempo em que oferecia formação técnica especializada para atuar na área da deficiência intelectual.

Esses dois centros, embora tenham sido inovadores para aquele período, refletem os limites de uma concepção que tratava a deficiência como incapacidade e a institucionalização como única resposta. Essas práticas contribuíram, de forma indireta, para a manutenção da exclusão escolar, ao livrar o Estado da criação e efetivação de políticas públicas, voltadas à inclusão no ensino comum. Conforme Mantoan (2003), a separação entre a escola regular e a educação especial sustenta uma concepção de diferença associada ao desvio, contribuindo assim, para a reprodução das desigualdades no acesso ao conhecimento e à efetivação plena da cidadania.

Diante o que foi exposto, percebe-se que as primeiras instituições de ensino voltadas as pessoas com deficiência, embora tivesse práticas assistencialistas e, na maioria das vezes, agindo de forma segregadas, ainda sim foram um marco importante na história do acesso à educação desses indivíduos. Ainda mais, num período onde prevalecia o isolamento social e o estigma da inutilidade, tais espaços como os centros criados pela APAE ofereceram mesmo que de forma limitada a ruptura com a lógica do abandono total, promovendo novas formas de inserção social por meio do trabalho e assistência especializada.

Contudo, não se deve ignorar os limites estruturais e ideológicos que atravessaram essas iniciativas. Fortemente influenciadas pelo modelo médico-pedagógico e por uma lógica assistencialista, essas instituições se organizaram à margem do sistema educacional forma, fazendo-se como substitutas da escola comum. O que contribuiu para consolidação de práticas segregadas, sustentadas por concepções de deficiência centrada na anormalidade e na necessidade de adaptação individual (Maior, 2017).

Mesmo com todas essas contradições, essas instituições pioneiras abriram caminhos para um debate mais amplo sobre o direito a educação e a responsabilidade do Estado frente às demandas desses indivíduos que foram historicamente excluídos. Diante desse contexto que emerge os primeiros marcos legais voltados a escolarização das pessoas com deficiência, onde futuramente irá trazer a cena novas nas legislações e preocupações do Estado, criando assim novas possibilidades e desafios.

2.2 – Da Segregação ao Reconhecimento Legal

A deficiência por muitas décadas foi associada a valores culturais, religiosos, científico e políticos de cada época. Os valores socioculturais são moldados pelo contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido, refletindo em normas e condutas que orientam as relações em diferentes esferas da vida. No que se refere à pessoa com deficiência, muitos estudiosos apresentaram que a dinâmica social em relação a essas pessoas, tende a se mostrar mais rígida e excludente, evidenciando práticas marcadas pelo preconceito, discriminação e segregação (Lisboa, 2020).

Seguindo essa lógica, o tratamento a essas pessoas em diferentes contextos também foi marcado pela segregação e negação de direitos fundamentais como: moradia, saúde, alimentação, segurança e a educação. Só a partir da segunda metade do século XX, através dos movimentos sociais que esse cenário foi-se modificando, emergindo assim um novo modelo social da deficiência, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras impostas pela sociedade (Sassaki, 2003).

Tais mudanças, promoveram importantes avanços legais e conceituais em diversos campos da sociedade, como exemplo, no campo da educação especial. Em meados do início do século XX, foi fundada a Instituição Pestalozzi que tinha como especialidade atender as pessoas com deficiência mental. Alguns anos depois, é fundada no Brasil pela iniciativa de Helena Antipoff a Sociedade Pestalozzi, que teve por objetivo oferecer suporte técnico e pedagógico a professores no atendimento a alunos/as com deficiência no campo da educação. Posteriormente, a instituição passou a realizar ações de acolhimento e orientações aos pequenos jornalheiros, que viviam em situação de vulnerabilidade social (Souza, 2020).²

² Segundo Lima (2017), o termo “pequeno jornalheiro” designava a meninos e adolescentes que comercializavam jornais nas ruas, frequentemente submetidos a condições de trabalho precárias, o que implicava na perda ou na negação de vivências fundamentais da infância.

Em subsequente, no ano de 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que surge por meio da mobilização de diversas famílias que buscavam assegurar condições mais dignas para seus filhos e filhas com deficiência, constituindo-se assim, um movimento que lutava por reconhecimento, cuidado e acesso a direitos básicos, que foram historicamente negados a essa população. Segundo Sousa (2020), embora essas primeiras instituições de ensino significasse um marco importante, ainda sim foi marcada por paradigmas médica, assistencialista e preconceituosa.

Tal comportamento acontecia, pela falta do Estado em criar políticas públicas e leis que assegurassem de fato os direitos dessas pessoas. Conforme Mendes (2010) apud Silva et al. (2025):

[...] o fortalecimento das instituições filantrópicas nesse período foi motivado pela omissão do Estado, que forçou uma mobilização comunitária para preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar público. Essas instituições, além de serem financiadas com recursos da assistência social, tornaram-se parceiras do governo, exonerando o Estado de parte de sua responsabilidade pela educação especial (Mendes, 2010 apud Silva, 2025, p.12).

Essa omissão do Estado não refletia apenas na ausência de políticas públicas voltadas a inclusão, mas também a negação da condição de cidadã desses sujeitos. Para Sayão (2021), a falta de investimento público e a inexistência de marcos legais que garantissem os direitos à educação, revelavam um projeto político excludente, onde invisibilizava as pessoas com deficiência e reforçava sua marginalização perante a sociedade.

Foi somente com o avanço das lutas por direitos civis e a consolidação dos paradigmas dos direitos humanos que se iniciou uma ruptura a essa lógica. Segundo Silva (2025), os direitos humanos representam um conjunto de princípios e normativos voltados à valorização da vida humana em sua totalidade. Fundamentando na permissão de que todas as pessoas em sua diversidade, devem ser tratadas com respeito, equidade e justiça, sem sofrer quaisquer formas de discriminação.

Diante disso, começaram a surgir dentro do cenário político, discussões a respeito de leis que dessem base para educação nacional e refletissem em diretrizes para educação especial. Com isso, surge em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fazendo que a educação seja reconhecida como um direito a todos os cidadãos, cabendo ao Estado por meio de seus órgãos competentes, a responsabilidade de formular, avaliar e assegurar o cumprimento das normativas que regem o sistema educacional brasileiro (Brasil, 1961 apud Carvalho et al. 2015).

Sousa (2020) ao estudar Gaio e Meneghetti (2004), destaca que essa formulação tinha intenção de oferecer educação especial em razão do aumento de acesso das camadas menos

favorecidas economicamente ao ensino regular. Nesse contexto, o atendimento especializado passou a ser destinado aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, contudo, ao expressar “no que for possível” acaba revelando que não havia de fato uma inclusão plena dessas pessoas. Carvalho et.al (2015), afirma ao dizer que:

[...] a população a qual usufruiu desse atendimento não era necessariamente composta por pessoas com deficiência, mas por aquelas que demonstrassem dificuldades em serem inseridas e acompanharem o sistema de ensino (Carvalho et.al, 2015, p.41).

Diante esse contexto, observa-se que mesmo sem implementar medidas efetivas para melhorar a situação das PcD, a primeira LDB representou um marco importante. Embora a educação especial ainda tivesse longe de receber a atenção necessária, nesse momento, ela passou a ser oficialmente reconhecida como um direito, abrindo caminho para intervenções, mesmo que ainda de forma restritas e predominantemente privadas.

No ano de 1971, surgiu uma segunda versão da LDB, promulgada pela Lei nº 5.692, que tinha à educação voltada a atender as necessidades do mercado de trabalho. (Brasil, 1971). Tal legislação foi criada no período ditatorial, o que fez apresentar algumas limitações ao não englobar todos os níveis educacionais. Segundo Silva e Fernandes (2011) apud Carvalho et.al (2015), embora a segunda lei tivesse mantido características da sua anterior, houve uma nova implementação voltada ao ensino primário e ginásio, tornando-as obrigatória e gratuita.

Quanto a educação das pessoas com deficiência, é mencionando dentro da lei em apenas um artigo, que evidenciava (Brasil, 1971, p.3):

Art.9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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.

Nesse contexto, observa-se que mais uma vez essa população possui seus direitos de acesso à educação garantidos legalmente, porém sem orientações específicas sobre essa construção educacional. Através dessa lei, a educação especial vincula-se de forma ao sistema regular de ensino, no entanto, essa associação limitada resultou em uma abordagem restrita, pois ela passou a ser entendida apenas dentro dos níveis de ensino de 1º e 2º grau, o que acaba negligenciando as outras etapas e necessidades dos demais (Mazzotta 2023 *apud* Carvalho et.al 2015).

Ainda segundo esses autores, entende-se que naquele período a educação era pensada como um meio de formar trabalhadores para o mercado. Com isso, fazia-se um reforçamento antigo, em que as pessoas com deficiência não eram vistas como capazes de exercer ao modo

de produção. Assim, para a política da época não era considerado prioritário ou relevante para objetivos políticos e econômicos investir na educação para essas pessoas.

O cenário a acerva dos direitos de acesso à educação das pessoas com deficiência começa a mudar partir da Constituição Federal 1988. Chamada por “Constituição Cidadã”, onde visa garantir os direitos fundamentais de todos os grupos sociais, inclusive o das PcD (Brasil, 1988). Sobre à educação desses sujeitos, a constituição traz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.114).

Para além disso, a constituição ainda afirma em seu inciso III do mesmo artigo que:

Art. 205. Inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Embora a Constituição de 1988 tenha assegurado legalmente a educação como direito de todos, o cenário prático das pessoas com deficiência não refletiu de imediato. De acordo com Branco (2024), na realidade a efetivação desses direitos esbarra com as barreiras estruturais, sociais e pedagógicas, que podem restringir o acesso e a permanência desses sujeitos nas escolas.

Para além disso, ressalta que as escolas, na sua maioria, não tinham infraestrutura acessível, profissionais capacitados e tão pouco recursos pedagógicos adaptados para atender as necessidades desses alunos. É a partir desse contexto, que Souza (2021), destaca que o direito a educação das PcD ainda era ligado à uma lógica segregadora, isso porque a oferta educacional era restrita, em grande parte, a escolas especiais, mantendo uma divisão entre educação como e educação especial.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, entram no cenário brasileiro a discussão a acerca da educação oferecida as pessoas com deficiência. Para Carvalho et al. (2015), foi neste momento em que a educação especial entra em debate para ser inserida em todos os países. Educação essa em que as escolas ofereçam ensino de qualidade e sejam responsáveis por adaptar suas estruturas físicas para que assim, possa receber todas as crianças independente de suas diferenças ou dificuldades.

Assim, em 1996 irá surgir a terceira (e atual) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura as pessoas com deficiência no acesso ao campo educacional. Segundo Carvalho et al. (2015), essa nova regulamentação deu espaço de autonomia para escolas, podendo estabelecer seus próprios meios de organização. Além disso, a partir desse momento

o ensino brasileiro começa inserir todos os níveis de aprendizagem, como compreendido atualmente de ensino básico e ensino superior.

No que tange a Educação Especial, passa a ser reconhecida e reafirmada como um direito aos alunos com deficiência e/ou outras especialidades. Assim, Brasil (1996) expõe em seu capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.26).

Com o intuito de promover o desenvolvimento da educação especial, a LDB de 1996 determina que dentro do ensino regular, devem existir serviços e espaços de apoios especializados, para se possa atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

Segundo Corcini e Casagrande (2016), com avanços no Brasil durante os anos 90 que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, foram implementadas novas leis em detrimento dessa população. É relevante, que algumas sejam expostas aqui de forma resumida, para que se reconheça os marcos importantes das conquistas a diversos acessos.

Com isso, surge a Lei nº 10.098 de 2000, “Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000, p.1).” Isso, inclui adaptações físicas de locais públicos, principalmente nos espaços de ensino (escolas, instituições e universidades) garantindo a participação de todos,

Em 2002, surge a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão usada pelas pessoas com deficiência auditivas, possuindo estrutura gramática própria. Além disso, a lei estabelece obrigações para que o sistema educacional crie condições acessíveis. (Brasil, 2002)

Por fim e não menos importante, em 2015 surge o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 de 2015 (ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI)), que vai recriar nova concepção do conceito da pessoa com deficiência, dispor dos direitos como pessoa humana e dos seus acessos de igualdade nos diferentes espaços da sociedade, sem sofrimento de qualquer tipo de discriminação. Em foco da educação, em seu art.28, inciso II visa “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p.6).”

Conhecer os marcos legais referentes à educação das pessoas com deficiência revela um contraste entre o avanço formal das garantias e a realidade prática de sua implementação. Se no

passado esse grupo foi amplamente excluído e confinado a espaços segregados, as legislações atuais apresentam um discurso inclusivo e igualitário.

No entanto, embora essas consolidações tenham sido um avanço ao estabelecer diretrizes importantes para a inclusão do acesso escolar. Antunes (2014), levanta o questionamento, se isso é realmente é suficiente para uma educação inclusiva. Tal questionamento é levantado pois, na prática faltam ações efetivas que assegurassem a concretização de cada uma das medidas previstas.

Dito isso, Branco (2024), explica que a inclusão das pessoas com deficiência não se concretiza apenas com leis e garantias formais. Apesar dos avanços legais, há outros fatores que desafiam o acesso e/ou a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular. Assim, entende-se que se transforme esses direitos em ações práticas, acompanhadas por fiscalização e eliminação das barreiras, que não são apenas arquitetônicas, mas sociais e atitudinais.

Com isso, Pessoti (2001) *apud* Sousa (2020) afirma que o princípio da igualdade de oportunidades não se limita em apenas a oferecer o mesmo direito a todos de forma uniforme, mas implica em garantir que cada sujeito disponhas dos meios necessários para desenvolver plenamente suas particularidades. Para que essa igualdade se concretize, é essencial proporcionar oportunidades educacionais diversificadas, entendendo as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, podendo assim, oferecer políticas educacionais capazes de atender às diferentes necessidades e potencialidades desses sujeitos.

3 - OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR EM SERGIPE

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de Sergipe fica situado na região do nordeste e é considerado o menor estado da federação brasileira em extensão territorial. O estado possui uma área de aproximadamente 21.938,188 km², com uma população estimada em 2.210.004 habitantes (IBGE, 2024).

Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2022), demonstra que em Sergipe apresenta a maior proporção de pessoas de 2 anos de idade ou mais com deficiência, dados esses sendo maior que em todo Brasil. O índice atinge o percentual de 12,1% da população, superando significativamente a média nacional (8,9%), além disso, o estado situa-se acima dos percentuais registrados nas demais unidades da federação e regiões (IBGE, 2022).

Em síntese, os dados revelam que Sergipe apesar de sua pequena extensão territorial e população reduzida, apresenta desafios significativos quanto à inclusão social das pessoas com deficiência. Essa realidade decorre de fatores estruturais e históricos, como a insuficiência de investimento público voltados à acessibilidade, a persistência de desigualdades sociais que limitam o acesso a serviços básicos, bem como a precariedade da infraestrutura educacional, que ainda estão distantes das exigências legais (Souza, 2017).

Soma-se a esses fatores, a manutenção de barreiras culturais e atitudinais, enraizadas em uma visão assistencialista que contribuem para a reprodução de práticas excludentes. Nesse sentido. Isso evidencia a permanência de entraves que dificultam a efetivação da cidadania plena das pessoas com deficiência no estado. Assim, o cenário demonstra a necessidade de políticas públicas mais direcionadas e do aprofundamento de estudos sobre as causas que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

Assim, a posição de estado no ranking nacional reforça a urgência de aprofundar estudos dessas causas de exclusão. Na finalidade de investigar e compreender os desafios no acesso e na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular em Sergipe, neste capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados e discussões da pesquisa, através da análise dos aspectos demográficos, socioeconômicos e institucionais relacionados à educação especial no estado.

A educação especial, muitas vezes, permanece em condições de esquecimento e silenciamento no campo acadêmico, o que resulta na escassez de pesquisas científicas. Com isso, inicialmente, vale destacar que são poucos os estudos que falam sobre a temática da

educação especial de Sergipe, por isso, tornaram-se necessário a se limitar a poucos estudos encontrados como para que assim pudesse conhecer a história dessa educação no Estado.

3.1 – A educação Especial em Sergipe

A educação especial, enquanto modalidade da educação, tem como finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades daqueles que possuem necessidades especiais, através do atendimento educacional especializado, sendo oferecido preferencialmente, no âmbito da rede regular de ensino, seja ele de forma pública ou privada. Assim, compreende-se por estudante com necessidades especiais aquele que apresenta particularidades no processo de aprendizagem em relação aos demais da mesma faixa etária, exigindo a utilização de recursos pedagógicos e metodologias adaptadas que favoreçam seu desenvolvimento (CEE,2000).

No estado de Sergipe, a educação especial, segundo Souza (2017), evidencia um percurso que foi marcado por práticas assistencialistas e por uma visão médica da deficiência. Durante grande parte do século XX, o atendimento esteve concentrado sob as instituições filantrópicas e ações isoladas, sem uma política pública consolidada que garantisse o direito à escolarização. Tal constatação afirma a ideia de que a educação especial em Sergipe, esteve por muito tempo ignorada pela sociedade, assim como no restante do país, sendo assim silenciada no campo da educação.

Apesar disso, o estado contribuiu para a constituição do campo da educação especial no Brasil, conforme destaca Souza (2017, p. 90) no período de 1920 a 1935, a educação de pessoas com deficiência mental ainda estava ligada a vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas. Carvalho Neto, entusiasmado com as teorias da época, apresentou um projeto que propunha um plano educacional para o país. Tal cenário evidencia que a educação especial em Sergipe, assim como no restante do Brasil, foi por muito tempo negligenciada pela sociedade, permanecendo "silenciada" no campo educacional.

A literatura sergipana, conforme citado, busca não apenas vestígios, mas uma compreensão profunda da história da pessoa com deficiência, resgatando a memória de suas vidas. A influência de ordens ou congregações religiosas (jesuíticas, ursulinas, barnabitas, entre outras) também foi significativa, pois muitas fundaram colégios-internatos que adotavam programas baseados na tradição pedagógica humanista (Souza, 2017, p. 35).

Cruz et al. (2003), demonstra que a Missão Cubana (1996-1988) representou um marco ao trazer para Sergipe uma concepção vigotskiana da educação especial. Essa nova concepção,

valorizava as potencialidades do aluno e deslocava a centralidade do modelo médico para uma compreensão psicossocial do processo educativos.

Embora essa nova concepção tenha aumentado progressivamente as legislações e projetos educacionais, os efeitos na prática foram limitados. Grande parte das ações foi viabilizada por recursos federais e organismo internacionais, já que os investimentos estaduais e municipais eram mínimos (Souza, 2017).

Assim, no final da missão cubana, os próprios profissionais da época, reforçaram que as conquistas só poderiam se consolidar mediante a definição de uma política clara e contínua para educação especial (Cruz et al. 2003). Pode-se observar que diversos estudiosos do campo, permanece com essa crítica devido a algumas descontinuidades de ações estatais.

Matos (2007), revela que até o início dos anos 2000, a política de Educação Especial em Sergipe ainda era caracterizada pela fragmentação e pela ausência de diretrizes consistentes que garantisse a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência. Embora já existissem legislações na época que desse direito à integração escolar, o contexto sergipano predominava uma lógica de atendimento especializado e segregado, marcado pela forte presença de instituições filantrópicas que acabaram assumindo um papel que deveria ser do Estado.

O autor, demonstra que as iniciativas governamentais nessa época ainda se encontravam, inicialmente, limitadas a ações pontuais e desarticuladas, sem assegurar plenamente a universalização do acesso ou da permanência escolar. Essa constatação reforça a compreensão de que, em Sergipe, a política de Educação Especial caminhava em compasso desigual em relação ao avanço das legislações federais, evidenciando lacunas históricas na efetivação do direito à educação.

Em Sergipe, a educação especial passou a ser responsabilidade do estado em 1973. Inicialmente se restringia à secretaria de educação e só ganhou estrutura própria com a criação que foi denominada em 2015 de Escola de Educação Especial João Cardoso de Nascimento Júnior, consolidando o atendimento educacional no estado. Nesse mesmo ano, a escola passou a oferecer o ensino fundamental do 1º ao 5º ano como escola regular com atendimento em educação especial. Como os objetivos não foram totalmente alcançados, em 2017 foi reformulada essa proposta com base no currículo funcional, adaptando o ensino às necessidades e potencialidades de cada estudante (Mendonça e Santos, 2021 *apud* Silva, 2023).

Matos (2007), destaca que a formação de docentes, muitas vezes ocorria de forma desarticulada com a realidade escolar, o acaba reforçando a lógica de cursos genéricos, massivos e pouco aplicáveis. Esse quadro evidencia que a qualificação técnica, por si só não

transformava práticas pedagógicas se não forem acompanhadas de condições estruturais, acompanhamento pedagógico e valorização profissional.

Assim, as bases da educação especial mudaram em 1997, com a fundação do Centro de Referência em Educação Especial (CREESE). O Centro surgiu com necessidade de aumentar o atendimento educacional especializado no estado, atualmente, o CREESE tem por objetivo, de acordo com sua portaria de 31 de agosto de 2020 (Nº 3320/2020), avaliar os alunos da rede de ensino estadual que precisam de acompanhamento educacional. Além disso, em seu art. 3º apresenta como seu dever: realizar formações de equipe multidisciplinar nos municípios, dar suporte necessários e orientação aos familiares dos alunos, avaliar as barreiras que impedem o desenvolvimento do aluno, realizar diagnósticos e fazer a interlocução com as escolas para que haja um processo contínuo de avaliação de cada sujeito.

Embora tenha ocorrido avanços na implementação da Educação Especial em Sergipe, como o oferecimento do ensino fundamental em 2015 e a reformulação do currículo em 2017, as estratégias adotadas ainda são recentes e limitadas, refletindo a necessidade de esforços contínuos. Segundo Souza (2017), no estado a educação especial não pode ser analisada de forma descontextualizada, mas deve ser vista como resultado de um processo histórico de disputas entre a exclusão, a assistência e a inclusão.

Em Sergipe, o investimento em capacitação foi significativo, mas frequentemente descolado da realidade das escolas, reproduzindo a lógica de cursos massivos e poucos contextualizados. Isso revela um problema comum na formulação de políticas, a crença de que simples formação técnica pode resolver problemas de exclusão estrutural (Matos, 2007). Tal resgate, evidencia não apenas os avanços, mas também os limites que ainda estão persistentes. Explicitando a necessidade de políticas educacionais efetivas que rompam com a herança segregacionista e garantam o direito pleno à educação.

Com isso, Matos (2007) afirma que a construção de uma política pública sólida em Sergipe, só se consolida a partir da superação do modelo assistencialista, substituindo por práticas inclusivas fundamentadas no princípio da igualdade de oportunidades. Para além, em sua análise crítica, a autora demonstra o verdadeiro desafio que ainda persiste, no qual seria transformar a inclusão escolar em uma prática que rompa com a tradição segregacionista e garanta que a escola regular seja, de fato, um espaço de acolhimento e desenvolvimento.

3.2 – Desafios do Acesso

Entende-se que a escola faz parte de espaço que forma o indivíduo para conviver em sociedade. Assim, para que essa formação alcance todos os sujeitos, incluindo as pessoas com

deficiência, é necessário que haja uma busca por uma educação inclusiva. E para que isso se realize, faz-se necessário reconhecer que a exclusão constitui um fenômeno histórico, que continua presente nas escolas e nos demais espaços da sociedade (Borgmann e Post, 2004).

Nesse sentido, compreender o acesso das pessoas com deficiência ao espaço escolar em Sergipe implica em reconhecer os desafios estruturais, sociais e culturais que ainda limitam sua plena participação. A exclusão social, a ausência de recursos pedagógicos adequados e as persistências das barreiras atitudinais evidenciam que a inclusão escolar vai além da matrícula, exige condições concretas para aprendizagem e para convivência em igualdade de oportunidades.

Para compreender esse fenômeno, é necessário analisar as questões sociodemográficas sobre o acesso dessas pessoas nos espaços escolares. Além disso, a análise permite perceber que, mesmo com os avanços legais e institucionais, ainda existe desigualdade significativa na distribuição de serviços educacionais especializados, sobretudo, entre as regiões mais vulneráveis.

Diante disso, primeiramente é fundamental conhecer o nível de analfabetismo no País. Com isso, partir da análise da taxa de analfabetismo no Brasil, dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2022), é possível observar as disparidades significativas entre as pessoas com e sem deficiência em toda as faixas etárias. Os dados demonstram que, no total da população analisada, o índice de analfabetismo entre pessoas com deficiência é de 19,5%, sendo considerado superior entre aquelas sem deficiência (4,1%), revelando um cenário persistente de exclusão educacional.

Entre esses, os dados demonstram que a maior discrepância relativa ocorre entre jovens de 15 a 29 anos, cujo a taxa é mais de 22 vezes superior à das pessoas sem deficiência (11,7% contra 0,5%), demonstrando que a desigualdade no acesso à alfabetização manifesta-se precocemente e tende a acompanhar o indivíduo ao longo da vida. Ainda que, nas faixas etárias mais elevadas, a diferença relativa entre estudantes com e sem deficiência apresente redução, a desigualdade em termos absolutos permanece significativa, oscilando entre 9,4 a 15,4 pontos percentuais (IBGE, PNAD Contínua, 2022). Tais números evidenciam a urgência de políticas públicas mais consistentes e específicas, voltadas a enfrentar barreiras históricas e estruturais que dificultam tanto o acesso quanto à permanência escolar das pessoas com deficiência.

A partir dos dados disponibilizados pelo IBGE, na seção “Pessoa com Deficiência e às Desigualdades sociais no Brasil”, observa-se que no estado de Sergipe há uma discrepância significativa entre os índices de analfabetismo da população com e sem deficiência. Entre a população de 10 anos de idade ou mais, composta por aproximadamente 1,5 milhões de pessoas,

constata-se que 166 mil possuem algum tipo de deficiência, enquanto 1,3 milhões não apresentam nenhum tipo. No que diz respeito sobre a taxa de analfabetismo em 2019, o contraste evidenciou que em comparação daqueles sem deficiência (13%), as pessoas com deficiência (41,7%) encontravam-se em situação de analfabetismo. Entre os indivíduos com 60 anos ou mais, consta que 53,3% das pessoas idosas com deficiência são analfabetos, em contraste com 33,9% dos idosos sem deficiência. (IBGE,2019)

Esses dados revelam que as pessoas com deficiência em Sergipe, podem ter uma probabilidade de serem três vezes maior de não terem o acesso à alfabetização. Tal realidade expõe não apenas as limitações históricas do acesso à educação, mas também evidencia o impacto cumulativo das desigualdades ao longo da vida. Para tentar compreender essa realidade Maciel (2000), expõe que entre os diversos fatores existentes, a ausência de condições básicas de sobrevivência compromete diretamente o acesso e reforça o ciclo de desigualdades sobretudo em família marcadas pela pobreza, insegurança alimentar e baixa escolaridade.

Os dados de 2019 sobre rendimento e moradia fornecidos pelo IBGE, revelam que no caso de Sergipe, há uma desigualdade interna significativa, embora o estado esteja entre os que menos possuem índice de pobreza geral do Nordeste. Sergipe demonstra que 11,1% da população com deficiência vivem em domicílios com renda per capita de até um salário e meio, esses dados chamam atenção, pois embora o estado apresente menores proporções de pobreza geral da região (sendo 88,9% contra 91,9%), a condição das PcD é consideravelmente mais grave, evidenciando que esse grupo permanece em maior vulnerabilidade (IBGE, 2019).

De acordo com o estatuto da pessoa com deficiência, em seu art. 53 evidencia que: “É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência das pessoas com deficiência no campo de trabalho (Brasil, 2015)”. Embora a legislação assegure às PcD o direito à plena inserção social, os dados revelam que na prática essa inclusão ocorre de maneira desigual. Os elevados índices de analfabetismo e pobreza nesse grupo evidenciam barreiras estruturais persistentes, que se desdobram em privações mais amplas, como insegurança alimentar e outras formas de vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, para Frota et al. (2009), as precárias condições de vida e de subsistência enfrentadas por grande parte dessa população, marcadas pela fome, ausência de moradia adequada e falta ao mercado de trabalho, constitui como um elemento explicativo no desafio do acesso escolar. Atrélado a isso, surgem também entraves adicionais que se relacionam à acessibilidade, ao preconceito e à insuficiência de políticas públicas efetivas. Diante disso, a exclusão educacional dessas pessoas, não deve ser compreendida de forma isolada, mas como

resultado de uma sobreposição de vulnerabilidades sociais e estruturais que forçam o ciclo da desigualdade.

Segundo Marx (2013), a sociedade capitalista opera com base na lógica da produtividade e rentabilidade. E como já mencionado anteriormente, a força de trabalho das pessoas com deficiência é considerada como menos produtiva, fazendo com o que se estigmatize e marginalize socialmente essas pessoas. Essa exclusão acaba refletindo em diversos âmbitos da vida social, incluindo no acesso à educação.

Aqui cabe então, observar que o acesso das PcD adentra como questão social, uma vez que segundo Iamamoto (2008), a questão social é a expressão das desigualdades produzidas pelo capitalismo e, nesse contexto, a deficiência se torna uma das formas pela qual essas desigualdades se materializam. A exclusão educacional dessas pessoas, não é considerada apenas como uma questão pedagógica ou administrativa, mas também como questão social, atravessada por determinações econômicas, políticas e ideológicas.

Assim, as pessoas com deficiência enfrentam desafios que vão desde a precariedade das condições de subsistência a políticas públicas inclusivas e efetivas, refletindo na sociedade e na inserção escolar. Freitas (2010), vai afirmar isso ao dizer que a exclusão passa a ser compreendida como resultado de uma mudança na organização da sociedade, que faz com que as PcD percam oportunidades de participar tanto na cultura e na produção, quanto no acesso à educação.

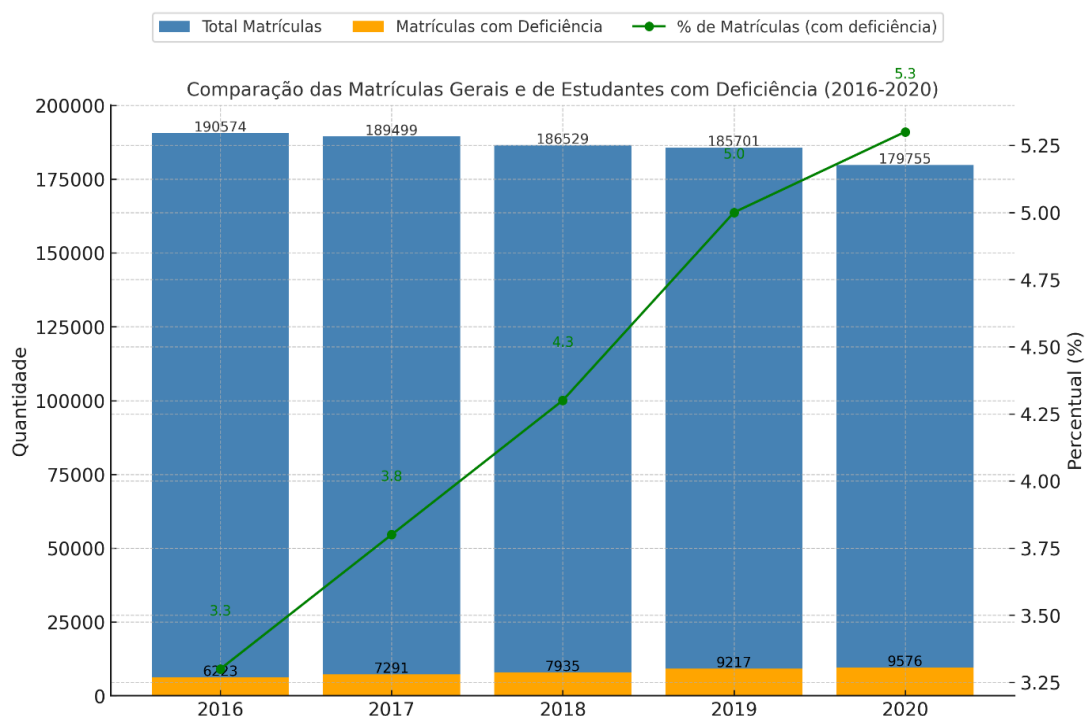
Nesse sentido, com intuito de perceber como tem se caminhado o processo de inclusão desses alunos, vale aqui analisar o índice de matrículas no estado. Para compreender os desafios do acesso educacional das pessoas com deficiência em Sergipe, faz-se necessário também analisar os níveis de matrículas dos últimos anos, para que assim haja uma maior compreensão dos fatos.

Diante disso, o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SISDEF evidencia avanços importantes no processo de inclusão escolar, embora ainda revela desafios no que se refere à universalização do acesso. Segundo o sistema, em Sergipe nos anos de 2016 a 2020 existe uma comparação entre o total de matrículas no ensino regular e o número de estudantes. O número total de alunos matriculados nos apresentou uma trajetória decrescente, passando de 190.574 (no ano de 2016) para 182.109 (em 2020), o que representa uma queda de 4,4% no período.

Os dados mostram que as matrículas dos alunos com deficiência têm uma crescente de 6.223 (2016) para 9.576 (2020). Esse movimento reflete na elevação da participação percentual das PcD em relação ao número geral: de 3,3% em 2016 para 5,3% em 2020. Os dados revelam

um avanço no processo de inclusão escolar, ainda que os números absolutos de matrículas gerais tenham diminuído. Ou seja, mesmo diante da redução do público total matriculado, a proporção de estudantes com deficiência vem crescendo, o que indica maior integração deste grupo ao sistema educacional (SISDEF, 2020).

Tabela 1- Comparação das Matrículas Gerais e de Estudantes com Deficiência em Sergipe (2016-2020).



Elaboração Própria. Fonte de Dados: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SISDEF. Agosto de 2025.

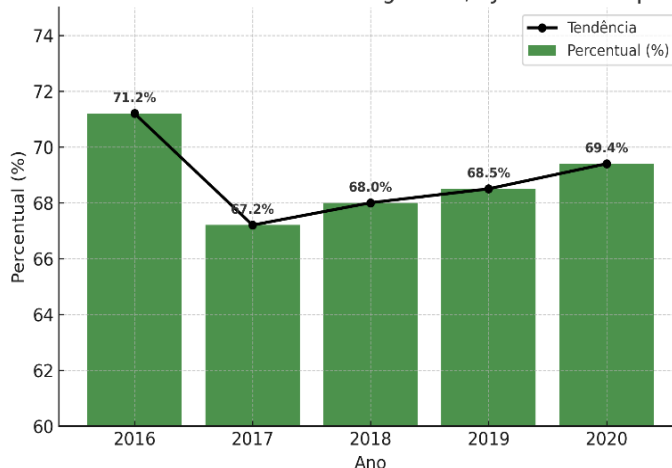
No entanto, vale aqui salientar que, embora o aumento seja significativo, os percentuais ainda permanecem relativamente baixos diante da necessidade de garantir o acesso de forma igualitária. Tal cenário, embora demonstre avanços relevantes em termos de inclusão, em contrapartida também evidencia os desafios persistentes para assegurar a plena participação das PcD na educação Básica.

Na prática, esses avanços não representam apenas estatísticas, eles revelam um movimento das pessoas com deficiência em pressionar o estado a ter políticas públicas mais inclusivas. Para o estudante a matrícula não é só números, até porque as porcentagens por si não garantem qualidade de permanência, estar matriculado não significa estar incluído. O aumento percentual não significa, necessariamente, que o estado sergipano esteja completamente preparado para acolher esses alunos. Muitas escolas ainda carecem de recursos básicos de acessibilidade, materiais pedagógicos adaptados e profissionais em formação específica para trabalhar com a diversidade. Em várias situações, a matrícula se torna apenas

formalidade burocrática, em que o aluno está presente fisicamente, mas não encontra condições de aprendizado e desenvolvimento reais.

Tabela 2 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares, EJA ou ensino profissionalizante.

Estudantes com deficiência matriculados em classes regulares, EJA ou ensino profissionalizante (2016-2020)



Elaboração Própria. Fonte de Dados: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SISDEF. Agosto de 2025.

A partir dos dados apresentados pelo SISDEF, observa-se que em Sergipe o percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares, EJA e ensino profissionalizante manteve-se relativamente estável no período de 2016 a 2020, apresentando apenas pequenas oscilações entre 71,2% e 67,2 %. Os dados mais elevados de matrícula ocorreram no ano de 2016 (71,2%), seguindo de uma pequena queda em 2017. Nos anos subsequentes, os percentuais tiveram pequenas mudanças, demonstrando que dados não apresentaram avanços significativos na ampliação da inclusão.

Esse cenário evidencia que apesar da consolidação de políticas públicas de inclusão, o crescimento não é linear e nem constante. A redução após 2016 pode refletir em barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam o acesso ou a permanência dos estudantes com deficiência em contextos inclusivos. Ramos (2019), aponta que a legislação ao se confrontar com a realidade educacional especial no ensino regular, não é efetivada como previsto, isso porque observa-se que a proposta educacional vigente ainda não dispõe de condições plenamente satisfatórias para ser considerada uma educação verdadeira inclusiva.

Piovezani e Rossetto (2014), ainda reforçam que embora os dispositivos legais garantem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, a discussão acerca do acesso inclusivo remete a um processo longo e desafiador, onde se interliga à forma como a escola se estruturou e exerceu seu papel ao longo de cada período histórico.

3.3 – Desafios na permanência escolar

Nos últimos anos, há muitas críticas em relação a qualidade de ensino que é oferecido às PcD em diversas escolas, vários fatores contribuem para essa realidade. Fatores esses que influenciam em muitos problemas que são enfrentados pelas escolas públicas, causando desafios para que o ensino das PCDs seja garantido. Isso porque, de acordo com Piovezani e Rossetto (2014), ter a matrícula efetuada e inserir um aluno com deficiência na sala regular, não significa inclusão. Para que isso realmente aconteça, segundo a autora, a escola precisa estar preparada para ensinar todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades.

Diante disso, além de analisar os aspectos dos desafios que embasam o acesso escolar das pessoas com deficiência, é necessário também analisar e compreender os desafios da permanência nesses espaços. Segundo Cunha e Fantacini (2018), há diversos obstáculos que comprometem a efetividade da inclusão escolar, sendo elas: a falta de infraestrutura escolar adaptadas, a quebra de preconceitos e estereótipos nesses espaços, a falta de suporte metodológicos e entre outros que impedem a permanência escolar.

3.3.1 – Barreiras Arquitetônicas

As barreiras arquitetônicas constituem um dos maiores entraves para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Quando falamos de acessibilidade, não se trata apenas de rampas ou banheiros adaptados, mas de toda estrutura física que deve estar preparada para garantir a mobilidade, autonomia e a dignidade dessas pessoas no espaço escolar. (Ribeiro, 2011).

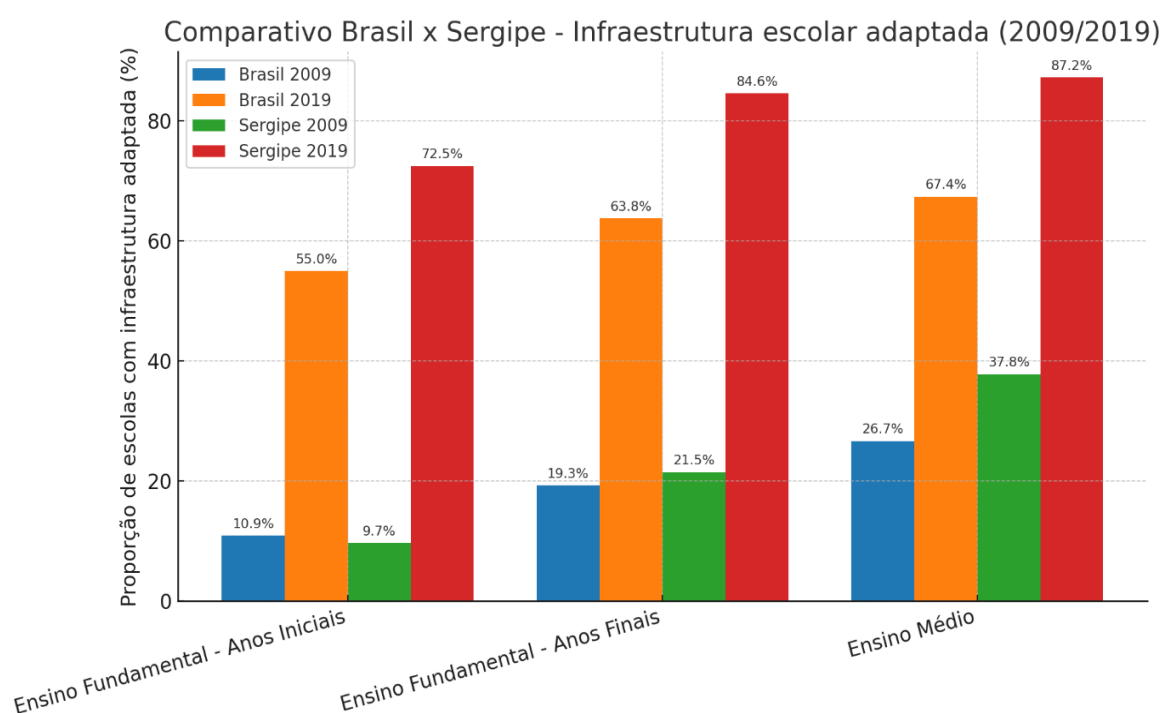
Segundo Ribeiro (2011) na prática, muitos prédios escolares em Sergipe, assim como boa parte do país, foram construídos sem observar os princípios do desenho universal, conceito que prevê a elaboração de ambientes que possam ser utilizados pelo maior número possível de pessoas, independentemente de suas condições físicas. Isso significa que corredores estreitos, escadas sem alternativas de elevadores ou rampas, pisos irregulares, sala sem ventilação e banheiro inacessíveis se tornam obstáculos que forçam a segregação.

Essas barreiras não afetam apenas a locomoção, mas comprometem o direito à educação. Um estudante com deficiência que encontra dificuldade para chegar a sala de aula, já inicia sua jornada em desvantagem dos demais, carregando consigo não apenas o peso da exclusão, mas a sensação de que o espaço escolar não foi pensado para ele.

Atualmente no que se refere às infraestruturas escolares no Estado de Sergipe, o IBGE (2019) disponibiliza dados consideráveis nos anos de 2009 à 2019, observando um avanço

significativo nas infraestruturas adaptadas para os alunos com deficiência ao longo da década analisada. Nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, a proporção saltou de 9,7% em 2009 para 72,5% em 2019, esse dado revela um aumento expressivo muito acima da média nacional, que foi de 10,9% para 55,0% durante o mesmo período. No que tange os anos finais do ensino fundamental o crescimento também se torna evidente, passando de 21,5% no ano de 2009 para 84,6% em 2019, o que mais uma vez, supera a média nacional que foi de 19,3% para 63,8%.

Tabela 3 - Percentual de infraestrutura das escolas adaptadas para alunos com deficiência, dos anos iniciais ao ensino médio, em comparação com a média nacional.



Elaboração Própria. Fonte de Dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – Pessoa com Deficiência e Desigualdades Sociais. Agosto de 2025.

Quanto ao ensino médio, observa-se que Sergipe também apresentou progressos, no ano de 2009 apenas 37,8% das escolas possuíam escolas com infraestrutura adaptada, esse percentual cresce em 2019 para 87,2%. Tal crescimento, demonstra uma evolução que coloca o estado em situação favorável comprando com sua própria trajetória anterior quanto em relação à média do país que passou de 26,7% para 67,4% (IBGE, 2019).

Os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro, acabam evidenciando avanços notáveis em todos os níveis da educação básica no Estado de Sergipe. Observa-se que em 2009 o estado estava baixo ou próximo da média nacional, no entanto, o cenário mudou em 2019 conseguindo ultrapassar em todas as etapas, evidenciando um esforço consistente na ampliação da acessibilidade escolar.

O que dispõe sobre a infraestrutura adaptada como parte da garantia de acessibilidade, o Estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) expõe, que todas as escolas devem ter rotas acessíveis para que possa existir a utilização de forma autônoma e segura em todo seu espaço. Segundo a autora Silva (2023), as contribuições para o crescimento na infraestrutura adaptam em Sergipe, podem estar relacionadas ao cumprimento da NBR 9050/2020 da ABNT, que estabelece critérios de acessibilidade em edificações, espaço e equipamentos urbanos, garantindo que novas construções atendam às acessibilidades de suas normas.

Ribeiro (2011), ressalta que somente modificar a infraestrutura não garante acessibilidade completa no espaço escolar. Isso porque, a Lei nº 4967 de 1998 estabelece alguns critérios, que dispõe de um conjunto de ações técnicas, aquisição de serviços ou qualquer produto que contribua para a mobilização com autonomia da pessoa com deficiência. Para a autora, embora os dados demonstrem um aumento a nível de matrículas, o índice de evasão também cresce, colocando a justificativa na falta de condições acessíveis nas escolas.

A autora destaca, que há uma má qualidade na criação de rampas, como prevê a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR 9050), assim a Ribeiro (2011) evidencia:

Algumas escolas já possuem rampas, mas essas não atendem às especificações estabelecidas Norma Brasileira Regulamentadora, NBR 9050 que estabelece normas para acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos (Ribeiro, 2011, p. 86).

As respostas de gestores sobre essa condição, restringe-se sob o argumento de que não existem alunos que precisem desse acesso ou que não há recursos necessários. Essa postura demonstra uma concepção sobre a acessibilidade, compreendendo-a como ação isolada e vinculando somente a presença desses estudantes, em vez de ser concebida como um princípio fundamental que deveria orientar a organização de todos os espaços escolares (Ribeiro, 2011). Além disso, a autora destaca a falta de acessibilidade espacial, onde os banheiros das escolas, em sua maioria, não possuem condições e acessórios adequados para aqueles com deficiência física utilizarem.

Outro fator presente nas escolas, é a ausência de piso tátil nas escolas públicas, tal objeto é recurso fundamental para a orientação e mobilidade para os estudantes com deficiência visual, permitindo a sinalização de percursos, obstáculos e áreas de risco (Mantoan, 2015). Essa carência, reforça processos de exclusão e impede a efetivação da inclusão escolar, assegurar a instalação de forma adequada e como prevista na NBR 9050:2020, deve ser visto como requisito básico para a materialização dos direitos educacionais e da igualdade de oportunidades.

Observa-se algumas controvérsias entre o que é previsto por lei, os dados e a realidade, a existência de espaços inadequados no ambiente escolar, traz reflexões acerca do real compromisso dessas instituições com o processo de ensino e com a promoção do pleno desempenho acadêmico. Negar o uso adequado dos espaços escolares configura-se como prática excludente, que restringe direitos fundamentais e compromete a permanência desses estudantes nas escolas (Ribeiro, 2011).

Para Dutra et al. (2021), as barreiras arquitetônicas, vai além de adicionar rampas nas escolas, a falta das demais adaptações resulta em prejuízos tanto para socialização dos estudantes, uma vez que dificulta sua articulação aos espaços da escola, quanto para o desempenho de aprendizagem, dificultando a participação em atividades diversas.

Ribeiro (2011), ressalta que os espaços escolares ainda não se encontram preparados para atender os alunos com deficiência e suas especialidades. A ausência de adaptações estruturais e pedagógicas adequadas comprometem não apenas o acesso, mas também a permanência. Esse cenário permite compreender que a inclusão educacional não pode ser reduzida apenas aos princípios normativos ou discursivos, mas precisa se concretizar em práticas que garantam igualdade de condições e respeito às especificidades de cada estudante.

Embora os avanços na acessibilidade dos espaços demonstrem pontos positivos, somente essa questão não garante a permanência dos alunos com deficiência nos espaços educacionais. É necessário reconhecer as diversas barreiras que impedem esse fator, a barreira atitudinal é outra razão que afeta a permanência desses alunos. A barreira atitudinal trata sobre o esforço de tratar as PcD sem paternalismo, discriminação ou barreiras sociais visíveis. Além disso, de acordo com o Estatuto da pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) essa barreira é qualquer tipo de atitude, comportamento ou obstáculo que impeça de acessarem seus direitos de acessibilidade, participação social, o acesso à informação, entre outros.

3.3. 2 - As Barreiras atitudinais

A análise do Censo Escolar evidência que o simples acesso ao ensino não é suficiente para superar as barreiras atitudinais. As pessoas com deficiência, em muitos casos, continuam a ser representadas a partir da perspectiva excludente, tendo sua identidade marcada por estigmas e padrões estereotipados, o que reforça uma visão negativa de si mesma e que acaba gerando seu desenvolvimento no espaço escolar (Santos et al. 2023).

Em Sergipe, os dados do IBGE de 2019 demonstram avanços expressivos no que se refere à adaptação da infraestrutura das instituições de ensino, o que representa um passo

importante para a garantia do direito de acesso dos estudantes com deficiência. Contudo, a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de adequações físicas, pois as barreiras atitudinais permanecem como um entrave significativo. Para Ribeiro et al. (2017) a estigmatização histórica e a reprodução de práticas excludentes no contexto escolar revelam que a permanência e o desenvolvimento dos alunos dependem de mudanças que ultrapassem o campo normativo e estrutural. Nesse sentido, o desafio em Sergipe (e também em nível nacional) consiste em articular políticas de acessibilidade arquitetônica com estratégias pedagógicas e formativas que enfrentam preconceitos, desconstroem estereótipos e promovam uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Para tentar compreender um pouco mais dessas questões, Ribeiro et al. (2017) apresenta uma análise documental sobre os desafios que os alunos com deficiência enfrentam acerca das barreiras atitudinais, cabe aqui então, apresentar alguns recortes dos pensamentos dos autores para que se compreenda esse fato que ameaça a permanência desse grupo social no espaço escolar.

Segundo os estudos dos autores, é chamada atenção para os alunos com deficiência e como aqui usado em exemplo, o aluno com deficiência auditiva. Compreende-se que para esses alunos existe uma barreira comunicacional forte entre aqueles que falam a língua portuguesa e aqueles que usam a língua brasileira de sinais (LIBRAS), linguagem essa que em muitos casos é a única forma de expressão social das pessoas surdas. Com a falta de adaptações pedagógicas como: intérpretes, professores bilíngues ou materiais acessíveis, que acaba reforçando as exclusões, alguns profissionais justificam essa ausência de inclusão com argumentos preconceituoso, utilizando de pensamentos que afirmam a escolas específicas (Ribeiro et al. 2017, p.08)

Os autores expõem, que o espaço escolar acaba sendo reflexo da difusão e manutenção de preconceitos apresentados como barreiras, muitas delas nas atitudes, com argumento falacioso: “É melhor para a pessoa com deficiência que estude com seus pares” (Ribeiro et al. 2017, p.08)

Diante disso, entende-se que as barreiras atitudinais se manifestam no ambiente escolar por meio de condutas, práticas e ações que ao reproduzirem a segregação e a discriminação violam a dignidade das PcD e revelam a persistência no processo de exclusão e omissão frente as suas necessidades. Para aumentar a compreensão entende-se por barreiras atitudinais:

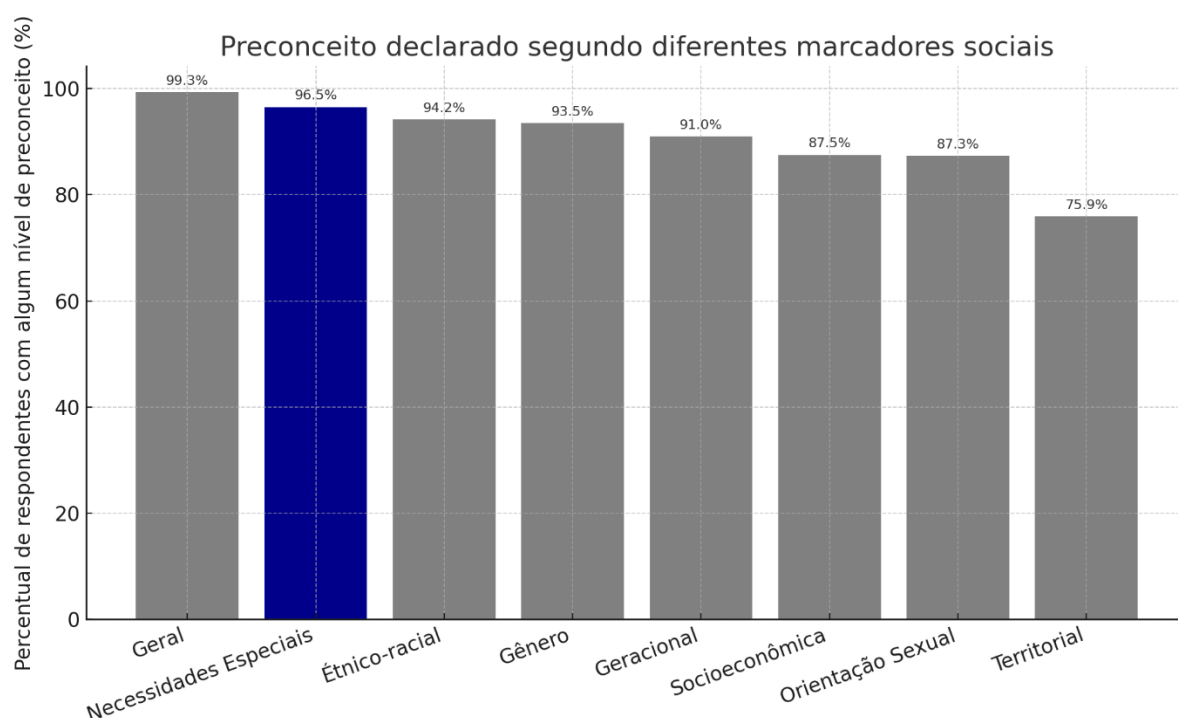
[...] são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer

grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (Lima e Tavares, 2012 p.12 *apud* Ribeiro et al. 2017, p.10).

Para além, no ano de 2009 a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) realizou uma pesquisa sobre o preconceito e a discriminação do ambiente escolar. O estudo teve como objetivo central investigar a presença e o impacto desses problemas nas escolas públicas brasileiras.

Os dados revelaram que no ano estudado, 99,3% dos respondentes admitiram possuir algum nível de preconceito, o que demonstrou a ampla disseminação de atitudes discriminatórias na sociedade brasileira. Quando se observa os recortes específicos, verifica-se que o preconceito voltado às pessoas com deficiência aparece em segundo lugar com 96,5%, ficando atrás apenas da média geral.

Tabela 4 - Percentual de respondentes que declaram preconceito contra diferentes grupos sociais, com destaque para pessoas com deficiência.



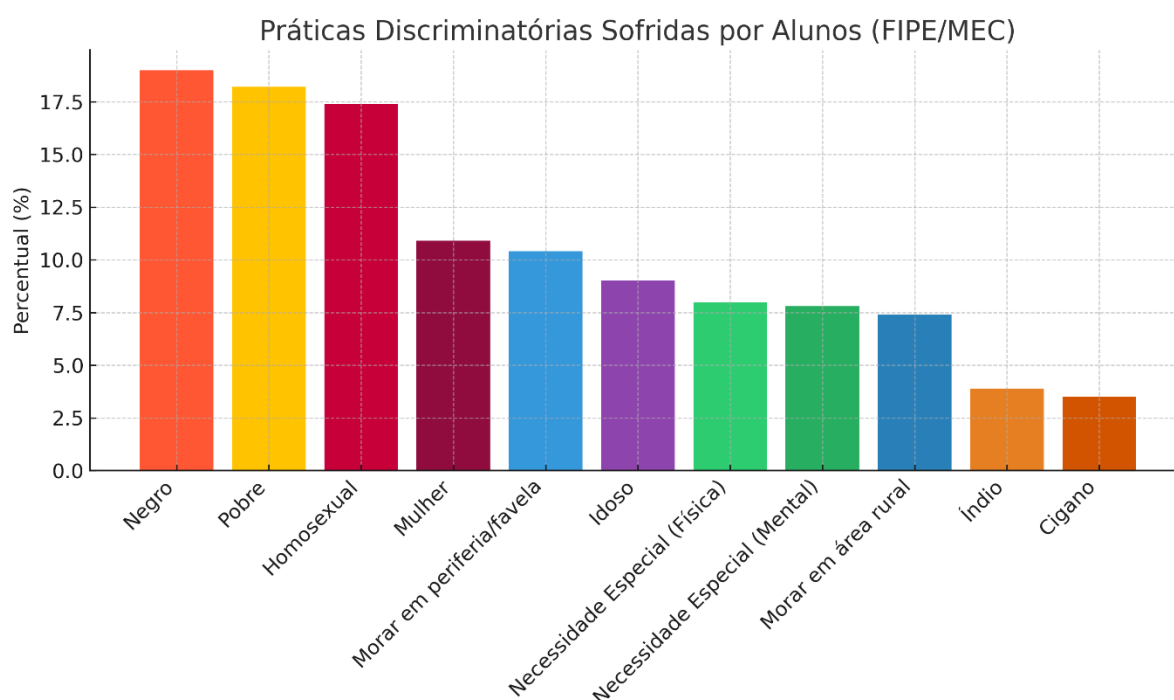
Elaboração própria. Fonte de dados: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE)/Ministério da Educação (MEC) – 2009.

Esse índice indica que a deficiência ainda é um dos marcadores sociais que é atravessado por estigmas, superando outras dimensões como a questão étnico-racial (94,2%), gênero (93,5) e geracional (91,0%). No geral, os dados demonstram que embora a sociedade anace em políticas de inclusão, a presença de preconceitos continua enraizados. No caso da deficiência o percentual elevado de atitudes preconceituosas evidencia o desafio para consolidar práticas

inclusivas, sobretudo no espaço escolar, onde essas representações afetam diretamente a permanência dos alunos com deficiência.

No que se refere aos dados apresentados em relação ao aluno com deficiência, a análise evidencia que os estudantes com deficiência continuam sendo alvo de práticas discriminatórias no ambiente escolar. Com índice de 8,0% para deficiência física e 7,8% para deficiente mental. Embora esses números sejam inferiores aos registros de outros grupos sociais, como negros (19,0%), pobres (18,2%) e homossexuais (17,4%), tal diferença não deve ser interpretada como menor incidência de exclusão.

Tabela 5 - Práticas discriminatórias sofridas por alunos, com destaque para pessoas com deficiência.



Elaboração própria. Fonte de dados: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE)/Ministério da Educação (MEC) – 2009.

Os dados revelam a baixa visibilidade do capacitismo, que frequentemente é naturalizado ou confundido com atitudes de proteção e cuidado. As formas de descriminação podem se manifestar de maneiras diferentes, enquanto a deficiência física aparece no contexto da exclusão de forma mais explícitas, como a dificuldade arquitetônicas que limitam o acesso a espaços escolares, a deficiência intelectual expressasse na segregação em atividades coletivas na baixa expectativa em relação às capacidades com os demais estudantes. (Santos et al. 2023)

Embora os argumentos apresentados não foquem diretamente no estado de Sergipe, esses fatores denunciam as representações sociais negativas acerca da deficiência, além disso elas refletem no cotidiano escolar em todas as regiões e impactam diretamente nas interações

sociais e pedagógicas. As barreiras atitudinais, muitas vezes naturalizada, perpetuam em práticas de preconceito, discriminação e preconceito, mesmo quando as pessoas com deficiência não estão inseridas em classes regulares (Santos et al. 2023).

Lisboa (2020), informa que o preconceito, em sua maioria, nasce da falta de informação e compreensão. Por isso, é fundamental que se promova conscientização mais ampla com assuntos ligados à valorização da diversidade da PcD. Para a autora, a deficiência deve ser compreendida como uma forma singular de existir e interagir com o mundo, integrando as múltiplas manifestações da diversidade humana.

Nesse sentido, é essencial garantir às PcD condições de liberdade plena, tendo seu direito de acesso a espaços essenciais sem medo da segregação e do preconceito. Garantir a inclusão é, de certa forma, assegurar igualdade de oportunidades nas esferas de participação social, familiar e comunitária (Lisboa, 2020).

No entanto, a batalha contra o preconceito direcionado às pessoas com deficiência na sociedade é intensa, exigindo o engajamento ativo do Estado e de órgãos públicos em todos os níveis. É fundamental que sejam criados mecanismos nos espaços escolares que promovam a conscientização da população e favoreçam a inclusão social.

Esse cenário demonstra a distância existente entre a realidade viva nas escolas públicas e o que está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante o direito à educação inclusiva em igualdade de condições (Brasil, 2015). Dessa forma, a apresentação dos dados demonstra a dificuldade em reconhecer tais práticas como formas de exclusão. Com isso, a inclusão formal não se traduz em inclusão real, pois a permanência escolar continua compreendida pela ausência de mudanças culturais e pela manutenção de estigmas que negam às PcD o reconhecimento de sua dignidade e potencialidade.

3.3.3 – A formação continuada dos professores da educação especial em Sergipe

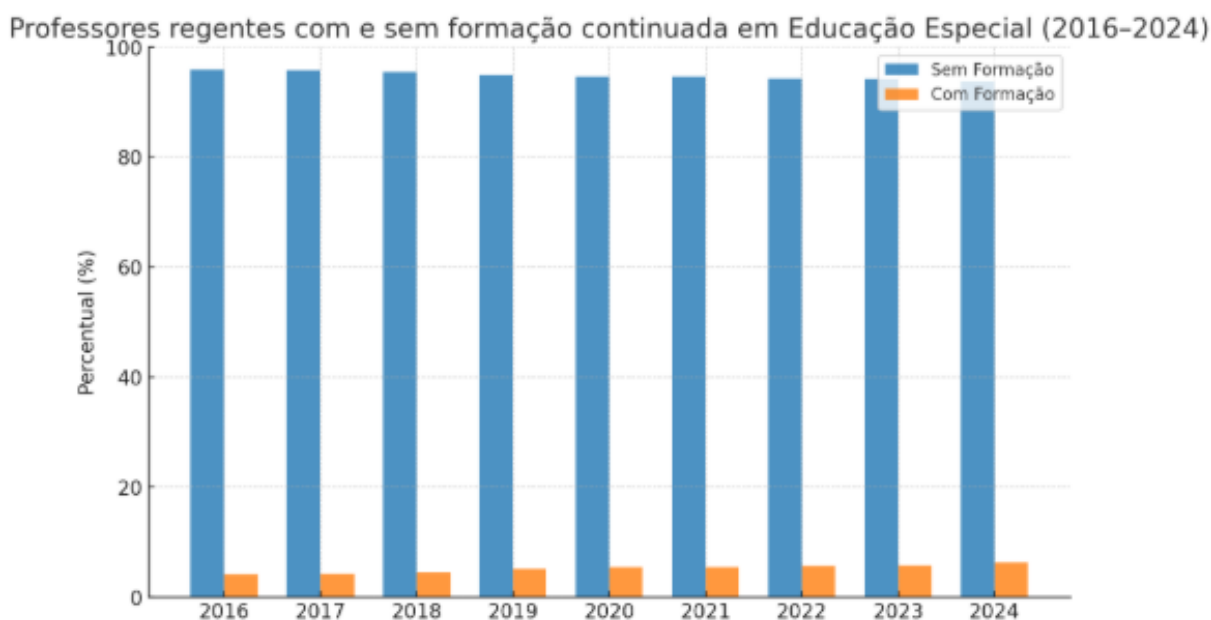
Entre os vários fatores que afetam a permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar, a falta de práticas pedagógicas é considerada uma delas. Isso porque é necessário que haja uma formação e capacitação continuada dos profissionais para ensinar o público alvo da educação especial. Além disso, a formação profissional deve ser feita com todos da equipe multidisciplinar da escola, uma vez que permita maior discussão das práticas existentes e futuras melhorias. (Cunha e Fantacini, 2018)

Vale aqui então apresentar uma análise da formação continuada dos profissionais do Estado de Sergipe, para que assim haja uma melhor compreensão dos desafios existentes. Os

dados aqui apresentados foram coletados pelo Painel de Indicadores da Educação Especial do Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o Instituto Unibanco e apoio do Centro Lemann – Todos pela educação e a UNICEF.

A partir da análise do Painel de Indicadores, foi possível observar um movimento pequeno na formação continuada dos professores regentes em Educação Especial entre os anos de 2016 a 2024.

Tabela 6 - Percentual de professores regentes com e sem formação continuada (2016-2024).



Elaboração Própria. Fonte de dados: Instituto Rodrigues Mendes (Painel de Indicadores da Educação Especial), Instituto Unibanco, Centro Lemann, Todos Pela Educação e UNICEF. Agosto de 2025

Os dados demonstram que em 2016, apenas 4,1% dos docentes possuíam formação específica, enquanto 95,9% não tinham acesso a capacitações. Ao longo dos anos houve um crescimento gradual, atingindo 6,3% em 2024. Embora esse avanço represente um avanço relativo, os dados demonstram ser preocupantes no que se refere a persistência percentual de docentes sem formação continuada, ainda que corresponda a mais de 93% do total.

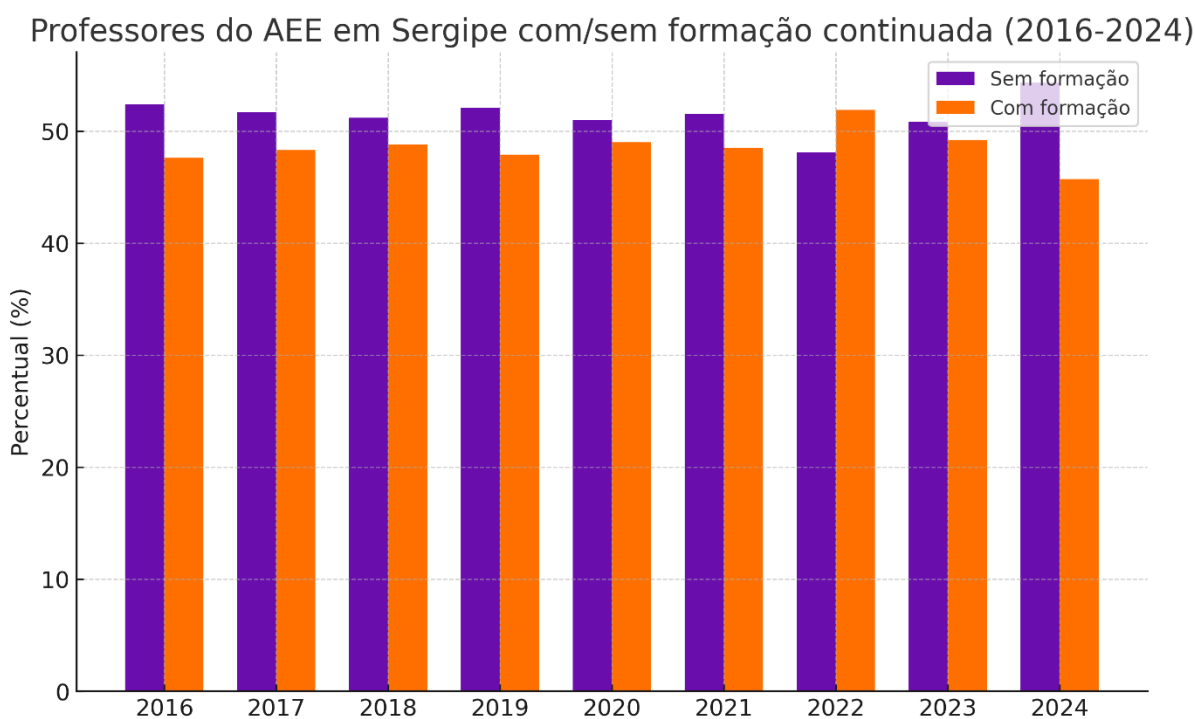
Esse cenário revela uma lacuna histórica na formação dos docentes para atuar de maneira qualificada no atendimento às demandas de Educação Especial. Apesar de haver um crescimento positivo, a evolução anual não acompanha a urgência das necessidades escolares, evidenciando a insuficiência das políticas públicas voltadas a capacitações sistemáticas de professores.

As formações continuadas, segundo Cunha e Fancantini (2018), são estruturadas em cursos de curta duração que, muitas vezes, desconsideram as reais demandas do professor, e por isso apresentam impacto limitado na transformação efetiva das práticas pedagógicas

voltadas à inclusão. E para que esse cenário mude, é necessário que haja cursos mais focados na desmistificação da deficiência, agregando orientações técnicas e científicas que orientem as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, pois, embora o trabalho colaborativo se configure como uma das estratégias centrais para efetivação desse processo, ainda persiste uma significativa resistência por parte de grande parcela dos docentes da educação especial e do ensino regular.

Voltando aos dados do Painel de Indicadores, observa-se que em Sergipe há uma proporção de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possuem ou não formação continuada em Sergipe no período de 2016 a 2024. A análise mostra um cenário de estabilidade, sem grandes avanços ao longo dos anos. No ano de 2016, apenas 47,6% dos professores possuíam formação, enquanto 52,6% continuavam sem formação.

Tabela 7 - Percentuais de Professores do AEE em Sergipe com e sem formação continuada.



Elaboração Própria. Fonte de dados: Instituto Rodrigues Mendes (Painel de Indicadores da Educação Especial), Instituto Unibanco, Centro Lemann, Todos Pela Educação e UNICEF. Agosto de 2025.

A proporção manteve-se praticamente equilibrada nos anos seguintes, com pequenas oscilações atingindo um maior ponto de equilíbrio em 2020 sendo 49% com formação e 51% sem formação. Contudo, no ano de 2024, os dados revelam uma queda de 45,5% na dimensão de professores do AEE com formação continuada e crescimento de 54,3% dos que não possuem. Ou seja, mesmo em um espaço pedagógico que deveria ter prioridade absoluta para a

qualificação profissional, a formação continuada apenas não avançou, mas apresentou retrocessos.

Esse cenário torna-se preocupante, uma vez que o AEE é considerado o núcleo de suporte essencial para efetivação da educação inclusiva. A ausência de formação continuada impacta diretamente na capacidade do professor de desenvolver práticas pedagógicas adaptadas, de utilizar recursos de acessibilidade e de assegurar que o estudante com deficiência tenha condições reais de aprendizagem.

A presença desses estudantes nas escolas, ainda que apresentem avanço em termo de acesso, não garanti a efetivação inclusiva. O professor enquanto mediador do processo educativo, desempenha papel central nesse percurso e a ausência do preparo adequado gera lacunas que repercutem diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Sem formação continuada, muitos docentes podem se sentir inseguros diante das demandas específicas dos alunos com deficiência. Isso pode levar à reprodução de práticas pedagógicas padronizadas, que não consideram a singularidade de cada estudante, reforçando a exclusão no interior da própria sala de aula (Matos,2012).

Em Sergipe, assim como em várias regiões do Brasil, esse desafio se agrava diante das condições estruturais frágeis e da ausência de políticas públicas que assegurem programas permanentes de capacitação para docentes. Assim, o cenário se torna contraditório, por um lado a matrícula cresce, os números de inclusão melhoram nas estatísticas, mas nas experiências da realidade desses estudantes, que ainda é marcada por obstáculos invisíveis e que não se encontram nas paredes da escola.

Com isso, destaca-se que a formação inicial dos professores, em muitos casos, não contempla de maneira profunda as questões da educação inclusiva. Por isso a formação continuada não deve ser vista como um complemento opcional, mas como uma necessidade permanente, que possibilite ao docente atualizar seus saberes e desenvolver novas práticas.

Diante desse contexto, é essencial refletir sobre a necessidade de os professores do ensino comum atuarem em parceria com os profissionais especializados, visto que essa articulação constitui um caminho para enfrentar os desafios da permanência dos estudantes do ensino regular. A troca de informações e saberes, não apenas qualifica o processo de ensino-aprendizagem, como também permite a construção de práticas pedagógicas significativas e acolhedoras (Matos, 2012). Com isso, pode-se ampliar a possibilidade de garantir que os alunos não apenas ingressam, mas permaneçam e avancem em sua trajetória educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo do trabalho permitiu trazer reflexões acerca dos desafios que ainda persistem no acesso, e sobretudo, na permanência dos alunos com deficiência no ensino regular de Sergipe. A partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), observa-se que o direito à educação inclusiva está garantido no plano normativo, mas sua efetivação na realidade enfrenta diversos entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais.

A permanência escolar desses estudantes não se limita a matrículas, mas depende do reconhecimento e eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e comportamentais que têm restringindo, historicamente, a plena participação desse grupo. Nesse sentido, pensar a inclusão significa compreender que a escola precisa ser um espaço de acolhimento, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas reconhecida como parte constitutiva do processo educativo.

No que se refere à consolidação de direitos sociais, embora as políticas públicas tenham buscado assegurar a igualdade na diversidade, fundamentando-se no princípio de respeito às diferenças, ainda assim não é considerado suficiente frente aos desafios da realidade. No campo educacional, isso significa que se amplie as medidas voltadas à inclusão das PcD, medidas essas que ultrapassem a mera inserção e promovam de fato, a participação plena desses sujeitos nos espaços de ensino regular. E para que essa efetivação se concretize, torna-se indispensável considerar a complexidade da dinâmica inclusiva, que envolve a acessibilidade, tecnologias assistivas, práticas pedagógicas inovadoras, somadas a formação continuada dos profissionais. Somente com as articulações entre política, recursos e práticas pedagógicas, é possível transformar a escola em um espaço de pertencimento e aprendizado para todos.

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que o avanço legal conquistado com o Estatuto da Pessoa com Deficiência só terá sentido quando acompanhado de ações efetivas que transformem a realidade das escolas, assegurando as mudanças de postura frente à diferença. Garantir o acesso é um passo importante, mas assegurar a permanência com qualidade e dignidade constitui o verdadeiro desafio da educação inclusiva. Assim, esse estudo aponta que a inclusão escolar no Estado de Sergipe exige um compromisso coletivo, que envolva o poder público, os profissionais da educação, as famílias e a sociedade em geral. Trata-se aqui de uma tarefa que ultrapasse o cumprimento de normas legais e convoca para a construção de uma cultura educacional fundada na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade humana.

Por fim, este estudo não se encerra em si mesmo, recomenda-se a ampliação das pesquisas sobre a educação inclusiva em Sergipe, considerando tanto a realidade urbana quanto a rural, além disso, deve-se aprofundar a análise das condições de permanência escolar. Sugere-se ainda, os debates para o fortalecimento de políticas de formação continuada para professores, a criação de estratégias permanentes de combate ao preconceito e o incentivo à produção científica no campo da deficiência e da educação inclusiva. Assim, abre-se espaço para que futuros trabalhos deem continuidade a essa reflexão e contribuam para transformar o espaço educacional verdadeiramente democrático, equitativo e acolher para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A escola e a lógica do capital**: educação, trabalho e desigualdades. São Paulos: Cortez, 2003.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **Contradições e Marcas do Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 185-209, 06 out. 2014.

ARAÚJO, Elizabeth Alice Barbosa. B. S.; FERRAZ, Fernando Basto. O conceito de pessoa com deficiência e seus impactos nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. Fortaleza, 2010.

BAMPI, Luciana Neves da S.; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Domella Alves. **Modelo Social**: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.18, n4. 2010.

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

_____. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 15 de jun. de 2025.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001

_____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002

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

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2023: dados educacionais**. Brasileira: INEP, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 de ago de 2025.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

BRANCO, Clarice Corbella Castelo. A evolução dos direitos da pessoa com deficiência no histórico constitucional brasileiro. **Revista da Defensoria Pública da União**, v. 20, n. 20, p. 161-186, 25 jun. 2024

BRAZ, Marcelo. **Samba, Cultura e Sociedade**: Sambistas e trabalhadores entre a “questão social e questão cultural no Brasil. Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2013.

BORGMANN, Marta Estela; POST, Luciane. **Educação Inclusiva**: Possibilidades e Limites. Revista de Ciências Humanas. V.5 N.5. 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: o paradigma da diversidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO, C. L. de, SALERNO, M. B., & ARAÚJO, P. F. de. **A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira**: uma transformação em direção à inclusão educacional. Horizontes - Revista De Educação, 3(6), 34–48. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE. Resolução nº 119/2000, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Sergipe, 2000.

CORCINI, M. A. C., Casagrande, R.C. **Educação especial e sua trajetória histórico política**: uma abordagem por meio de grupos de discussão. 2016. Cadernos PDE. Os desafios da Escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE.

CORRENT, Nikolas. **Da Antiguidade à Contemporaneidade**: A Deficiência e as suas concepções. Revista Científica Semana Acadêmica. Vol.1, nº 89. Fortaleza. 2016. Disponível em:

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2023

CUNHA, Ana Carolina Castro P. **Deficiência como expressão da questão social**. Ed. Revista Serviço Social e Sociedade. Brasília, 2021.

CUNHA, Alcenil Scarelli Rodrigues da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Desafios E Possibilidades Na Perspectiva Da Educação Inclusiva Através Do Ensino Colaborativo. Nucleus, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 279–290, 2018.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; SANTOS, Wagner. Deficiência, direitos humanos e justiça social. Brasília: Letras Livres, 2009.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (org.). Deficiência e igualdade. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010. 248 p. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/345>.

DIVERSA, Instituto Rodrigo Mendes. Painel de Indicadores da Educação Especial. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

DUTRA, Victor Matheus Marinho. Barreiras arquitetônicas e suas implicações no contexto escolar para pessoas com deficiência física e visual em um projeto educacional. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 204–217, 2021. DOI: 10.47222/2526-3544.rbt039758. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/39758>. Acesso em: 24 ago. 2025

EL ABED, Naila Muhammad. Atuação do profissional do Serviço Social na Educação Especial. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 44–56, 2017. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v1i1.1. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/1>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação Especial. Curitiba. 2. Ed. Ver. E atual. Ibpx, Série Fundamentos da Educação. 2011.

FRANÇA, T. H. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FREITAS, Wallace Dias. **O acesso à educação das pessoas com deficiência**: uma análise da exclusão de crianças e adolescentes beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC”. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010.

Fundação Instituto de Pesquisas econômicas, Ministério da Educação. Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. 2009.

FROTA, Mirna Albuquerque; PÁSCO, Emanuela Galvão; BEZERRA, Maria das dores Monteiro; MARTINS, Mariana Cavalcante. **Má Alimentação**: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. Revista de APS. [v. 12 n. 3. 2009.\)](#)

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: o que os professores têm a dizer? Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.1, p. 51-62, jan/abr. 2007

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Ampid. 2015. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2025.

GUERRA, Yolanda. Expressões da questão social. São Paulo: Cortez, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**: 1848-1975. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva**: em busca de uma escola para todos. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE**: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza 2012.

MATOS, Nelson Dagoberto. A Política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001). Revista Brasileira De Educação Especial, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100006>.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Temporalis, Rio de Janeiro: ABEPSS, ano II, n. 3, 2001

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Deficiência. Genebra: OMS, 2011. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>. Acesso em: 09 de jun. de 2025.

PIOVEZANI, Marcia Ionara; ROSSETTO, Elisabeth. Escolarização e Inclusão. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 06, n. 11, p. 158-176, jan.-jun. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: diferenças, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação Inclusiva**: desafios e possibilidades na prática docente. 2019. 47 f. Trabalho de conclusão de curso de graduação (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RAPOSO, Clarissa Tenório M; BELO, Jéssila dos Santos. A questão Social e Sua Gênese. v. 1 n. 1 (2018): Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luís; PAIVA, Fábio da Silva. **Inclusão Escola e Barreiras Atitudinais**: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 210–226, 2017

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade Para A Inclusão Na Escola**: Princípios E Práticas. Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8694>. Acesso em 20 de ago. 2025.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. Ed. Revista Territórios. Caruaru, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.33052/inter.v3i5>. Acesso em: 11 de jun. 2015.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de Educação do IDEAU, v. 5, n. 12, 2010.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. **Vygotsky e a defectologia**: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 11–24, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

_____. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 6. Ed. Rio de Janeiro: WA, 2003.

SANTOS, Giselle Cristina M. dos; SANTOS, Paola Portugal B. dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu M. S; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloí de. **Barreiras atitudinais**: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. Revista Educação Especial, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>.

SAYÃO, Lucas Felipe Leal. A acessibilidade da pessoa com Deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Antonella Moura da. Acesso da pessoa com deficiência ao ensino médio público estadual em Sergipe. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SILVA, Matheus Felipe; SILVA, Paulo Cesar S.; BERGAMO, Thelma Maria de M.; SANTOS, Laís Alice O.; CONCEIÇÃO, Marcus Vinicius C. da; MARIANO, Sangelita Miranda F.; SILVA, Alexandre C. **Direitos Humanos, Educação E Inclusão Escolar De Pessoas Com Deficiência**: Histórico, Avanços E Desafios. Revista DCS, [S. l.], v. 22, n. 81, p. e3098, 2025.

SOUSA, Lazaro Mourão de. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. Revista Bibliomar, v. 19, n. 1, p. 159–173, 2020.

SOUZA, Diego Tavares De. **História da educação das pessoas com deficiência**: aspectos históricos e políticos. Anais do IV CINTEDI 2021. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81801>. Acesso em: 27 de jul. 2025

SOUZA, Ubiany Oliveira. **Ajuste de distribuição de probabilidades de variáveis de custo fixo**. 2020. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estatística) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2020.

SOUZA, Rita de Cacia S. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX)**: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2017

VIEGAS, Amanda Dias. A deficiência como expressão da "questão social" e seus reflexos na inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2023. 59 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.