

# TRAMA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

## HISTORICAL-POLITICAL PLOT OF SPECIAL EDUCATION IN DUQUE DE CAXIAS/RJ: BETWEEN CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Silvana Alves de Andrade<sup>1</sup>  
Allan Rocha Damasceno<sup>2</sup>

### Resumo

Esta pesquisa teve como foco temático a análise histórica e social da trajetória da educação oferecida às pessoas com deficiência no Brasil e, mais especificamente, no município de Duque de Caxias/RJ. O objetivo deste trabalho foi a investigação e análise da variedade de perspectivas da Educação Especial no decorrer da história do país e do município caxiense, abordando desde propostas excludentes, passando por benevolência religiosa, assistencialismo, exigências de adaptações do próprio estudante com deficiência ao sistema de ensino e, mais atualmente, numa perspectiva de direitos e reconhecimento da cidadania, buscando-se a inclusão de todos. Este estudo adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade com ênfase ao pensamento de Theodor Adorno, considerando a relevância da crítica frente às análises realizadas. Para Adorno, a teoria constitui-se no próprio método de pesquisa. De forma crítica, foi utilizada a análise documental, abrangendo a legislação federal e a municipal que abordam a Educação Especial, as quais contribuíram para a identificação das concepções e ações político-pedagógicas/inclusivas no país e em Duque de Caxias/RJ. Constatou-se que, atualmente, há iniciativas de ações inclusivas no país e no município caxiense, porém, houve muitos retrocessos nas políticas inclusivas municipais, além de barreiras que ainda obstaculizam a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva em toda a rede pública.

*Palavras-chave:* Inclusão. Educação Especial. Políticas Públicas. Pessoas com deficiência.

### Abstract

This research focused on the historical and social analysis of the trajectory of education offered to people with disabilities in Brazil and, more specifically, in the city of Duque de Caxias/RJ. The objective of this work was to investigate and analyze the variety of perspectives of Special Education throughout the history of the country and the city of Caxias, addressing everything from exclusionary proposals,

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da UFRJ. Pedagoga do Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil; e Pedagoga do IFRJ Campus Engenheiro Paulo de Frontin, Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2189-3899> e E-mail: [silvanaandrade@ufrj.br](mailto:silvanaandrade@ufrj.br)

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Associado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0577-805X> e E-mail: [lepedi-ufrj@hotmail.com](mailto:lepedi-ufrj@hotmail.com)

to religious benevolence, welfare, demands for adaptations of the student with disabilities to the education system and, more recently, from a perspective of rights and recognition of citizenship, seeking the inclusion of all. This study adopted as a theoretical-methodological reference the Critical Theory of Society with emphasis on the thinking of Theodor Adorno, considering the relevance of criticism in relation to the analyses carried out. For Adorno, theory constitutes the research method itself. Documentary analysis was used critically, covering federal and municipal legislation that addresses Special Education, which contributed to the identification of political-pedagogical/inclusive concepts and actions in the country and in Duque de Caxias/RJ. It was found that there are currently initiatives for inclusive actions in the country and in the municipality of Caxiense, however there have been many setbacks in municipal inclusive policies, in addition to barriers that still hinder the implementation of special education from an inclusive perspective throughout the public network.

*Keywords:* Inclusion. Special Education. Public Policies. People with disabilities.

## **Introdução**

Uma análise documental sobre a trajetória da educação oferecida às pessoas com deficiência no município de Duque de Caxias -RJ revela uma variedade de perspectivas no decorrer da história: propostas excludentes, benevolência religiosa, assistencialismo, exigências de adaptações do estudante com deficiência ao sistema de ensino e, atualmente, numa perspectiva de direitos, uma proposta de inclusão. Alguns podem interpretar esse momento como o surgimento de um novo paradigma, uma virada de página sem precedentes, o que não necessariamente significa sucesso (Beyer, 2010, p. 6), mas, inegavelmente, significa uma profunda mudança.

Objetivamos elencar as principais formas de organização escolar da Educação Especial, dividindo-as em quatro grandes grupos: exclusão, segregação, integração (adaptação) e inclusão. Todas essas formas foram encontradas no Brasil e perpetuam-se desde a chegada dos europeus ao país até os dias de hoje e, analogamente, também foram vislumbradas em Duque de Caxias. Essa divisão em grupos é puramente didática, uma vez que a escola e a sociedade não se desenvolvem linearmente; todas essas formas coexistiram (e coexistem) no país e no município caxiense, em maior ou menor grau, sobrepondo-se umas às outras, variando de notoriedade de acordo com o tempo histórico e social.

Em muitos países, a inclusão de crianças com deficiência no sistema de ensino foi um movimento iniciado com pais e familiares “que não aceitavam a escolarização segregada de seus filhos em escolas especiais” (Beyer, 2010, p. 10), o que muda toda a perspectiva de uma proposta para a Educação Especial. Nesses países, como a Alemanha, para cumprir uma exigência da sociedade civil, o governo precisou pensar

numa proposta educacional que incluísse os estudantes com deficiência no sistema educacional.

No Brasil, o histórico de propostas governamentais verticalizadas no campo da educação mais uma vez se fez presente. Repete-se a mesma fórmula, tantas vezes observadas nas políticas públicas brasileiras: as leis mudam e a sociedade deve adequar-se a elas. Não há uma conscientização preliminar ou uma reinvidicação da própria sociedade, na maior parte das vezes em que essas políticas são implantadas. Temos um aparato jurídico avançado numa sociedade civil que não o acompanha e, muitas vezes, o desconhece, já que o país conta com treze milhões de analfabetos absolutos (Frigotto, 2015, p. 231) e o trabalho de base para educar a população para a democracia deixa a desejar. Não há empenho político a esse respeito; há, inclusive, um grande interesse governamental para que a população se mantenha na alienação, pois um povo cuja consciência política e social é desenvolvida não aceitaria imposições legais desproporcionais. Assim, a inclusão no Brasil chega às escolas como mais uma lei a ser cumprida: o projeto inclusivo “[...] ocorreu (n)um movimento deslocado das bases para o topo” (Beyer, 2010, p. 8 – grifo nosso).

Como a maior parte das mudanças educacionais, a inclusão também foi pensada “de cima para baixo”, daí pode-se compreender por que, na maioria das escolas, ainda configura, como bem descreve Glat (1998, p. 27), “uma situação incipiente”, salvo as exceções frutos de programas-modelo ou experimentais. Essa é uma das causas da proposta inclusiva escolar permanecer ainda no plano imaginário, considerada, por muitos, uma utopia.

Outro reflexo negativo que a imposição da inclusão nas escolas causou, sem respeitar o processo inclusivo de cada rede de ensino, foi a resistência docente para modificar sua práxis, a fim de adotar, de uma hora para outra, práticas inclusivas em seu cotidiano. Parte dessa resistência também se deu pelas barreiras atitudinais que muitos profissionais ainda precisavam superar em si mesmos e pela ausência de formação dos professores para trabalhar com uma nova perspectiva, uma vez que a grande maioria não havia passado por nenhuma formação inicial que abordasse a inclusão.

Sem saber como agir para atender a essa nova demanda, os professores sentiram-se pressionados a realizar um trabalho que desconheciam, que não sabiam sequer por onde começar nem a quem recorrer, uma vez que era uma proposta nova para todos. Soma-se a esse cenário a falta de condições físicas e pedagógicas que a escola, principalmente pública, já enfrentava. Situações como turmas superlotadas,

escassez de material didático, ausência de profissionais de apoio, entre outras, acrescentando-se ainda a essas condições outras dificuldades que afetam direta e indiretamente o corpo docente, tais como: baixas remunerações - que obrigam os professores a adotarem jornadas de trabalho exaustivas -, formações iniciais precarizadas, inexistência de formação continuada na maior parte das redes de ensino, desvalorização do papel do professor diante da sociedade, dentre outros.

Diante de tantas questões a serem superadas, os professores, em sua maioria, descreditaram da proposta de inclusão imposta e de que seria possível que os estudantes com deficiência aprenderiam no mesmo ambiente, já tão conturbado, de outras crianças sem deficiência.

Cada vez mais a escola brasileira adota um modelo fabril, seguindo a lógica econômica capitalista e neoliberal, explorando ao máximo a mão de obra dos educadores, sem investimento em seu aperfeiçoamento. O resultado foi a oferta de uma inclusão não funcional, que tem como plano de fundo uma educação precária.

## **Fundamentação teórica – Desenvolvimento**

Este estudo adota como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, que problematiza a sociedade de classes e permite pensar uma educação emancipada para além da adaptação. Analogamente ao pensamento de Adorno (2010), o qual considera que Auschwitz só aconteceu porque havia as condições necessárias que permitiram sua existência, pensamos que a inclusão não foi alcançada porque se mantém e se cultiva as práticas necessárias à permanência da exclusão. Justificar a exclusão ou qualquer tipo de segregação com quaisquer que sejam os argumentos, tem algo de desumano. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2010, p. 119).

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir (Adorno, 2010, p. 12).

Nesse estudo, à luz da Teoria Crítica, foram analisadas as seguintes legislações nacionais que abordam a educação das pessoas com deficiência no decorrer da história: Constituições Brasileiras de 1824 e de

1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n.º 4064) e de 1996 (Lei n.º 9394) e a Lei n.º 5692/71, que reformulou a LDB da época; já em nível municipal, foi analisado principalmente o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025). Além dessas leis, também foi analisada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Foi realizada uma análise dessas legislações, verificando avanços e retrocessos impostos por elas no processo inclusivo.

A teoria e a prática, ao contrário do que defendia o materialismo histórico cartesiano, de acordo com a Teoria Crítica da Sociedade, não devem ser concebidas individualmente. Em que nos é útil uma teoria que não pode ser aplicada? E quanto há de infrutífero numa prática sem reflexão teórica? Através de uma prática reflexiva, novas possibilidades surgem, num movimento em que se deseja “partir da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir o conhecimento” (Damasceno, 2006, p. 133).

Feitas essas observações iniciais, este estudo realizou uma análise documental sobre as políticas públicas na rede municipal de Duque de Caxias/RJ, no âmbito da modalidade Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando o ordenamento jurídico em vigor em cada momento e o embasamento teórico de forma indissociável da prática reflexiva.

## **Até 1950... Exclusão e nada mais!**

Por muito tempo, a deficiência foi considerada uma questão doméstica, portanto, as famílias deveriam cuidar da pessoa com deficiência e, por conseguinte, da educação que desejasse lhe ofertar. A educação das pessoas com deficiência não era um problema da escola e tão pouco da sociedade.

Amaral (apud Aquino, 1998, p. 5) traz o conceito de “contágio osmótico” que estava muito iminente na sociedade, principalmente nos séculos anteriores ao XVIII. Era como se as pessoas tivessem medo de “contrair” a deficiência, caso estabelecessem algum contato com as pessoas que a tinham. Há de se levar em conta que até o século XVIII existiam pouquíssimos estudos sobre as deficiências. Algumas síndromes e transtornos sequer haviam sido constatados cientificamente, o que transformava as explicações para a deficiência em resumos místicos, “susceptível à charlatanice e à superstição” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13), baseados no medo e na ignorância e atribuídas ao plano espiritual.

A maior parte das explicações para a deficiência tinha origem em teses religiosas que defendiam que ela era uma espécie de punição por

algum pecado do indivíduo ou de sua família, ou ainda um castigo divino a algum mal praticado pelo sujeito em uma suposta vida passada. Enfim, a pessoa com deficiência era definida como culpada ou como vítima: ou se estava pagando por alguma maldade realizada ou estava sendo a própria expiação do mal praticado por ela ou por alguém próximo. Infelizmente, no entanto, esse medo e ignorância sobre a deficiência não representou apenas um momento histórico estanque. Contemporaneamente, inclusive, ainda podemos observar que o medo da deficiência não foi totalmente ultrapassado, principalmente quando se trata de deficiência física, aparente logo em um primeiro contato (Glat, 1989, p. 103).

Sob essa ótica, não haveria necessidade de educação escolar para crianças que futuramente não fariam parte da sociedade. A marginalização das pessoas com deficiência era a regra, alimentada pelo temor e desconhecimento sobre o assunto. “A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas” (Glat; Mascarenhas, 2005, p. 2).

As concepções místicas, aos poucos, deram espaço para as teses médicas. Assim, todas as questões que envolviam a deficiência passaram a ser tratadas como um problema de saúde, já que a deficiência em si passa a ser vista como uma doença crônica (Glat; Mascarenhas, 2005, p. 1). A crença de que a deficiência era imutável, reforçada por alguns médicos, era o argumento necessário para que as pessoas com deficiência fossem, geralmente, institucionalizadas ou mantidas presas em casa, sem contato nem mesmo com familiares. A ideia de “contágio osmótico” ainda estava presente.

A institucionalização das pessoas com deficiência, que passa a aumentar com o crescimento dos estudos médicos, tinha um caráter clínico-terapêutico, não se preocupando com seu desenvolvimento social, cognitivo ou educacional. Uma das principais preocupações sociais era “conter” esses indivíduos para que não colocassem em risco a vida de outras pessoas. Algumas vezes, essa “contenção” era feita através da medicação, em outras, era feita com correntes e amarras. Porém, não foram raras as vezes em que ambos os recursos foram utilizados simultaneamente.

Apesar da Constituição do Brasil de 1824 estabelecer a instrução primária pública e gratuita para todos, não havia nenhuma proposta específica para a educação das pessoas com deficiência.

#### Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos

dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos<sup>3</sup> (Brasil, 1824).

Novamente, observa-se que o aparato jurídico e as políticas públicas não caminham em paridade. A lei estabelece, mas nem sempre garante que se irá cumprir o que foi estabelecido, principalmente no campo educacional.

As primeiras iniciativas educacionais para com as pessoas com deficiência foram feitas por médicos e não por educadores, ação que se observa não só no Brasil, mas em todos os países do mundo e que se justifica no fato de serem os médicos os profissionais que tinham convívio com as pessoas com deficiência, uma vez que não frequentavam escolas ou qualquer outro espaço educativo, mas estavam fadadas ao atendimento exclusivamente feito pelos profissionais da saúde. Há o predomínio da errônea concepção de que “tais crianças dificilmente seriam educáveis. Sua situação requeria cuidados que apenas a medicina poderia suprir” (Beyer, 2010, p. 17).

O interesse principal pela educação das pessoas com deficiência partiu de iniciativas particulares, não constituindo uma política pública; existiram raríssimas iniciativas oficiais cujos registros são escassos na literatura. A maioria quase absoluta de instituições que atendiam às pessoas com deficiência era mantida pela filantropia. De acordo com Mazzotta (2005, p. 31), até 1950, no Brasil inteiro existiam apenas 54 instituições que atendiam estudantes com deficiência, 40 delas ofereciam o ensino regular e ofertavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais; as outras 14 atendiam ao ensino regular e prestavam atendimento a estudantes com outras deficiências. No mesmo período, encontramos três instituições especializadas que atendiam exclusivamente estudantes com deficiência mental (apenas uma delas era pública) e oito instituições que se dedicavam especificamente à educação de pessoas com outras deficiências (surdez, cegueira, entre outras).

## **Com a Palavra, a Segregação...**

Hoje “a ideia de uma escola especial separada assusta e parece apresentar-se anacrônica” (Beyer, 2010, p. 5). Nenhum educador quer

<sup>3</sup> Eram considerados cidadãos brasileiros, em 1824, todos os que tivessem nascido no Brasil, incluídos os libertos (não mais escravizados) e os ingênuos (filhos de escravizados que nasceram livres), fazendo menção indireta à escravidão (Bastos, 2022).

assumir a ideia de defender uma educação formal fora da escola, mas é necessário reconhecer que essa proposta já representou por si só um avanço no processo de inclusão que a escolarização das pessoas com deficiência vem galgando.

A Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, além de criar o Conselho Federal de Educação, traz um capítulo composto por dois artigos para tratar da Educação Especial, à época intitulada “Educação de Excepcionais”.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

As escolas especiais passaram a existir porque o sistema educacional era incompleto (Beyer, 2010, p. 15). Essas instituições não retiraram os estudantes das escolas regulares para “aprisioná-los” à parte. Ao contrário, elas surgiram para atender a um público que foi alijado do processo educacional, aqueles que não recebiam nenhuma escolarização por parte do sistema oficial de ensino.

A abertura das escolas especiais foi a primeira oportunidade para o ingresso de muitos estudantes com deficiência frequentarem, finalmente, uma escola, numa época em que a rede de ensino público não era para todas as crianças (Beyer, 2010, p. 14). As escolas especiais, juntamente com as classes especiais, passaram a constituir um sistema paralelo de ensino (Glat; Mascarenhas, 2005), cujo acesso não era opcional para as crianças com deficiência, mas o único oferecido, exclusivo. Não havia outras possibilidades nem propostas de escolarização para elas.

Com a Reforma da LDB 4024/61, entra em vigor a Lei n.º 5692/71<sup>4</sup>, que traz em seu bojo a seguinte recomendação:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os quais se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão

---

4 A Lei n.º 5692/71 alterou tão profundamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L4024/61) que chega a ser confundida por alguns com uma nova LDB. Ela foi uma reforma educacional que modificou a estrutura do ensino primário e ginásial, estabelecendo o ensino de 1º e 2º graus. A L5692/71 revogou os seguintes artigos da LDB 4024/61: Art. 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109 a 110, 113 e 116. Porém, não revogou toda a LDB em si, que se manteve em vigor parcialmente, com as alterações supracitadas, permanecendo vigente até 1996, quando então foi revogada pela LDB 9394 (Brasil, 1996).

receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

De acordo com o Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial, proposto pelo MEC, em 1978, a oferta do atendimento à pessoa com deficiência, àquela época denominada “excepcional”, deveria ser feita em escolas regulares (classes especiais), clínicas ou centros de reabilitação, entrando em contradição com o que estava estabelecido na LDB de 1961.

Ocorreu nessa década uma mudança de paradigma. O “modelo médico” deu lugar ao “modelo educacional” e “o deficiente pode aprender tornou-se a palavra ordem” (Glat; Mascarenhas, 2005, p. 2, grifo nosso). Porém, apesar desse período ter sido marcado por uma chuva de métodos e técnicas que prometiam garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, o acesso ao sistema regular de ensino não foi garantido na prática. As pessoas com deficiência passaram a ser atendidas dentro do sistema educacional, porém, não em classes regulares. Tratava-se de uma espécie de atendimento especial no sistema escolar, realizado exclusivamente em classes ou escolas especiais. “Já que o sistema escolar vigente não era capaz ou não estava disposto a ensinar os estudantes com deficiência, surgiram as escolas especiais” (Beyer, 2010, p. 15).

Além disso, apesar de toda crítica ao modelo médico, os métodos utilizados na Educação Especial reproduziram técnicas com ênfase clínica e terapêutica.

Segundo Bueno (2004), a maioria dos estudantes com deficiência permaneceu em instituições privadas. Nas escolas públicas, as classes especiais se multiplicaram. “Até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares” (Beyer, 2010, p.11).

Por muito tempo, Duque de Caxias esteve na vanguarda dos estudos e das práticas de inclusão escolar no país. O município fluminense foi um dos pioneiros na implantação de classes especiais dentro das unidades escolares, na década de setenta, o que representou um grande avanço para a época, em que a maioria absoluta dos atendimentos às pessoas com deficiência era feita em escolas especiais ou instituições.

Em consonância com a Legislação Nacional e Internacional, Duque de Caxias elaborou legislações e serviços em sincronia com o avanço da Educação Especial dentro e fora do país, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Atendimento aos estudantes com deficiência em Duque de Caxias e suas relações com ações nacionais e diretrizes internacionais

Década	Legislação internacional	Legislação nacional	Legislações e realizações caxienses
Até 1989	1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (condições de igualdade para as pessoas com deficiências e a promoção da sua participação na sociedade).	51949 – Criação das APAEs; 1988 - Constituição Federal (estabelece como dever do estado, relacionado a educação, a garantia do "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência).	1978 – Início do trabalho com estudantes com deficiência no Serviço de Orientação Educacional (SOE); 1979 – Criação do Serviço de Educação Especial (SEE) e criação das classes especiais para "deficientes" intelectuais e auditivos; 1989 - Escola Castelo Branco <sup>6</sup> (início do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais exclusivo para alunos surdos); 1989 – Início dos estudos sobre Piaget e Vygotsky, buscando a passagem de um enfoque médico para um enfoque pedagógico na Educação Especial caxiense.
1990	1990 - Declaração Mundial de Educação para Todos; 1994 - Declaração de Salamanca; 1999 - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.	1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institui a Educação Especial (Art. 48), em classes, escolas ou serviços especializados.	1990 – Abertura das SR para estudantes com deficiência física, intelectual e visual; 1992 – Inaugurada a Escola Municipal de Educação Especial <sup>7</sup> , em Jardim Primavera; 1997 – Presença de intérpretes de LIBRAS nas salas que tinham alunos surdos, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.
2000	2007 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	2001 - Resolução CNE/CNB nº 2, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, na perspectiva da inclusão. 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	2000 - Inclusão da Escola Santa Luzia com polo de educação de surdos, com classes especiais para alunos surdos.

5 Outras fontes indicam a Criação da APAE em 1954, inclusive o site da instituição ([www.apaees.org.br](http://www.apaees.org.br)).

6 Atualmente, Escola Municipal Professora Olga Teixeira, no 1º distrito de Duque de Caxias/RJ (Duque de Caxias, 2021).

7 Atualmente, Escola Municipal Regina Celi, sendo uma escola regular localizada no 2º distrito de Duque de Caxias/RJ (Duque de Caxias, 2021).

2010		2015 - Plano Nacional de Educação, que prevê na Meta 4 a garantia de um sistema educacional inclusivo (4.7); 2015 - Lei n.º 13.146, que formaliza o Estatuto da Pessoa com Deficiência e traz determinações para garantia de acesso à educação.	2015 – Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, que prevê o desdobramento da Meta 4 do PNE em 31 estratégias a serem colocadas em prática até 2025; 2015 – Inclusão da Escola Professor Walter Russo de Souza como escola polo para educação de surdos, com criação de 1 classe especial para surdos.
------	--	---	---

Fonte: Adaptado de Calixto; Ribeiro (2016).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (PME/DC):

Foram implantadas classes especiais em Unidades da rede para estudantes com deficiência mental (terminologia utilizada naquela época) e estudantes com deficiência auditiva. Vale ressaltar que o Município de Duque de Caxias foi um dos primeiros a implantar esse serviço, quatro anos após o Ministério da Educação ter implantado o Centro Nacional de Educação Especial (Duque de Caxias, 2015, p. 94).

Apesar do PME/DC (2015–2025) relatar que a criação das primeiras classes especiais caxienses se deram quatro anos depois da criação pelo Ministério da Educação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no país, os documentos do MEC mostram que o CENESP, na verdade, foi criado em 1973. Dessa forma, as classes especiais caxienses teriam sido implementadas em 1979, na verdade, seis anos depois e não quatro, como descreve o PME (Duque de Caxias, 2015).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial — CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2008).

Apesar dessa incongruência na informação do PME/DC, não se pode negar que Duque de Caxias esteve na vanguarda da Educação Especial no país, avançando em suas ações e políticas relacionadas à inclusão na educação, principalmente quando comparado com outros municípios brasileiros.

Ainda em 1979, Duque de Caxias mais uma vez inova, implantando o Serviço de Educação Especial (SEE) no município.

A Educação Especial foi implantada, no município de Duque de Caxias, em 1979, como um desdobramento do Serviço de Orientação Educacional, para dar conta do grande número de estudantes com mais de três anos de repetência nos anos iniciais (Duque de Caxias, 2015, p. 93).

Um dos objetivos da implantação da Educação Especial, que ocorreu no final da década de setenta, era minimizar o problema do fracasso escolar. No final da década de oitenta, a rede municipal caxiense, por influência dos estudos do construtivismo e sociointeracionismo, passou por profundas mudanças, que permitiram a realização de análises críticas sobre o fracasso escolar e sobre a prática de indicação de estudantes para a Educação Especial com base na retenção por três anos consecutivos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses estudos apontavam para a necessidade de os sistemas de ensino reverem a situação das Equipes de Educação Especial, que muitas vezes serviam para classificar, rotular e estigmatizar estudantes que fracassavam nas séries iniciais devido ao próprio fracasso do sistema (Duque de Caxias, 2015, p. 94).

Torna-se cada vez mais necessária a discussão sobre o modelo de escola cujo desenho organizacional reforça a ideia de que os estudantes fracassam porque apresentam alguma deficiência. Esse modelo já se mostrou ineficiente na rede municipal há mais de três décadas, revelando um histórico de discriminação, preconceitos e exclusão social.

Apesar de toda reformulação que a rede municipal realizou, as classes especiais não foram extintas e permanecem em funcionamento até os dias de hoje. A rede municipal de Duque de Caxias, como uma das pioneiras na oferta da Educação Especial, criou classes especiais de deficientes intelectuais e deficientes auditivos (Duque de Caxias, 2015). Parte dos estudantes matriculados na classe de deficientes intelectuais eram crianças dos anos iniciais que apresentavam três anos de seguidas retenções. O objetivo dessas classes especiais, principalmente a classe de deficientes intelectuais, nesse momento de criação, era minimizar o problema do fracasso escolar na rede municipal caxiense.

## **Integração: quem se Responsabiliza?**

Influenciada pela tendência mundial, a educação brasileira passou a incentivar a participação mais efetiva das pessoas com deficiência na vida social e escolar. Assim, no fim da década de oitenta, passou-se a difundir a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (Glat; Mascarenhas, 2005, p. 3).

Enquanto em países como a Alemanha, em que a integração escolar advém do inconformismo dos pais dos estudantes com deficiência com uma educação segregada, ou na Itália, onde aconteceram amplas políticas que propunham a integração, no Brasil, ela surge como uma imposição legal às famílias e escolas, o que gerou desconforto a todos e até uma oposição ao processo de integração escolar das pessoas com deficiência.

Na década de 1990 e com a entrada em vigor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a integração escolar passa a ser mais impactante e o atendimento dos estudantes com deficiência é sinalizado pela primeira vez em uma lei, como a ser realizado de forma preferencial nas escolas de ensino comum.

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

A ausência de mobilização prévia dos grupos de pais e professores tornou o processo de integração escolar um pouco mais dificultado e correndo o risco de tornar-se apenas mais uma retórica da lei. Inclusive, era considerado por muitos estudiosos como uma utopia, sem possibilidade de ser implantado nas escolas públicas, as quais já conviviam (e convivem) com inúmeras dificuldades, como a ausência de investimentos e políticas públicas efetivas.

Nesse período de busca pela integração, o estudante com deficiência chega legalmente à escola, pela primeira vez integrado às classes regulares, porém, a experiência esmagadora que encontramos na prática e na literatura é que as adaptações couberam ao próprio aluno. Sua presença passa a ser suportada na classe regular, como se os estudantes

e professores sem deficiência estivessem fazendo uma benesse ao aceitar que compartilhassem aquele espaço escolar com eles.

Assim, os estudantes com deficiência passam a ser responsabilizados pelo seu desenvolvimento, cabendo a eles adequar-se à escola regular e, caso não conseguissem, tornar-se-iam os responsáveis pelo seu fracasso. Implicitamente, seu fracasso reforça a ideia de que não deveriam estar na escola regular, mas em um espaço mais “apropriado” a eles.

Verifica-se que em Duque de Caxias, o protagonismo exercido quanto à implementação de práticas educativas preocupadas em inserir as pessoas com deficiência no meio educacional não se mantém nos dias atuais. Uma rede que contou “com assessoria de importantes nomes do meio acadêmico como Carlos Skliar, Rosana Glat e Maria Teresa Mantoan tendo à frente de suas chefias, professoras universitárias como Edicléia Mascarenhas e Mariângela Monteiro” (Loureiro, 2020, p. 40) não mantém os investimentos devidos e o processo de formação em trabalho não aconteceu com os profissionais que estão na rede há menos tempo. “A desumanização devida ao processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação” (Adorno, 2005, p. 148). É necessário deixar aqui registrado que essa ausência de formação em serviço se deu principalmente porque houve um declínio nas formações continuadas e no investimento em formação de recursos humanos da rede municipal caxiense, principalmente a partir de 2019, quando a Lei n.º 2966 revogou os artigos 125 ao 132, da Lei n.º 1506/2000, que estabelecia a licença para estudos dos profissionais para os servidores municipais de Duque de Caxias (Duque de Caxias, 2000). Concordamos com Moreira ao dizer que: “A desvalorização da profissão docente é um caminho perigoso, porque se a carreira for mais penosa os bons profissionais se afastarão” (2019, p. 116).

## **Considerações Finais**

A Teoria Crítica da Sociedade, com base no pensamento de Theodor Adorno, além das contribuições de outros teóricos no campo da inclusão em educação, nos apoiaram no processo analítico e reflexivo sobre como o processo de inclusão se desenvolveu no país e, analogamente, em Duque de Caxias.

Desse modo, “o delírio é um substitutivo do sonho de uma humanidade que torna o mundo humano” (Adorno, 2010, p. 43). Respeitar a diversidade é o sonho, enquanto buscar a homogeneização, o delírio. Respeitar as diferenças é o princípio da inclusão educacional.

A inclusão nada mais deseja do que uma escola que atenda a todos. Desde sua criação, a escola nunca foi uma instituição pensada para receber todas as pessoas. A própria origem da palavra personifica para quem foi criada e a quem se destina até os dias atuais: escola — do grego, “*scholé*”, lugar do ócio—, destinada a quem tinha tempo disponível. Logo, não era o lugar para aqueles que precisavam trabalhar para garantir sua subsistência: a instrução estava reservada à nobreza e a uns poucos que decidiram se dedicar à vida religiosa e trancar-se em mosteiros.

Como nos ensina Beyer, “nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos” (2010, p. 12). Ainda que por diversas vezes o texto da lei trouxesse-nos essa perspectiva, uma escola para todos nunca existiu em nosso país. As possibilidades de ascensão econômica e social, mesmo com a introdução da obrigatoriedade escolar, não se alteraram. Os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social (Beyer, 2010, p. 13). Se a escola comum não atendia às crianças das classes populares (e ainda hoje as melhores escolas não as atendem), muito menos às crianças com deficiência. “Assim, a escola para todos nunca existiu” (Beyer, 2010, p. 13).

Uma escola para todos, na esfera municipal ou nacional, ainda é um sonho distante, apesar das pressões das políticas mundiais terem minimizado um pouco dessa distância. Como signatário da Convenção de Salamanca (1994), o Brasil buscou atender às exigências internacionais e adequar-se às propostas educacionais inclusivas, ainda que lentamente, e, em 2008, quatorze anos depois, um grande passo foi dado na busca da inclusão das pessoas com deficiência: a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

É notório que muito há para fazer, que apenas a implantação de uma política nacional, por mais bem intencionada e bem elaborada que seja, não consegue solucionar um problema que se arrasta mundialmente por séculos. No entanto, há de se considerar que foi uma grande vitória na busca de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Ainda que alcançar uma escola que atenda a todos e que garanta a inclusão escolar dos estudantes com deficiência pareça para muitos uma quimera, uma proposta utópica, o que seria de nós, educadores, sem uma utopia? Acreditamos que no cerne de toda grande conquista democrática havia, sim, uma utopia. A educação, principalmente a pública, alimenta-se de utopias. São elas que permitem que avancemos nas discussões e na construção de uma sociedade menos desigual.

Se alguém não ousar devanear, as utopias jamais se colocarão em prática. Em algum momento histórico, alguém sonhou com uma escola para os pobres, para os filhos das classes trabalhadoras, para os filhos dos escravizados, para as mulheres. Provavelmente, naquele contexto, muitos consideraram essa ideia uma loucura. A escola não era para todos, muito menos para pobres, para negros, para mulheres, e aos que cabem limpar as latrinas, não se fazia necessária a escolarização. Alguém, porém, provavelmente não considerou que essa verdade era imutável, absoluta, inquestionável. Alguém ousou indignar-se contra essa imposição social e histórica; mesmo sendo minoria, estando desacreditado, taxado de insano, passando por ridicularizações, talvez considerado criminoso ou herege por defender o que na época era uma utopia. E se esse alguém não tivesse permanecido acreditando em sua utopia, talvez muitas das conquistas educacionais, que hoje fazem parte de nossa vida cotidiana, não teriam sido possíveis.

É a utopia da “escola para todos” uma semente. E são de sementes que a floresta germina. Escolarizar pessoas com deficiência já foi uma utopia. Victor de Aveyron, na França, “o menino lobo”, o Selvagem de Aveyron, era irrecoverável para a hegemonia médica que determinava quem poderia ou não aprender. Mas Itard<sup>8</sup> questionou o que até então era inquestionável.

Incluir as pessoas com deficiência na escola regular e garantir que todos aprendam juntos ainda soa utópico. É a utopia um lugar ideal, não impossível.

## Referências

ADORNO, T. Primeira Versão. *Teoria da Semicultura*. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Ano IV, Nº191. volume XIII mai/ago. Porto Velho, 2005.

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. P. 11-30.

BASTOS, D. M. *Constitucionalismo e a Constituição de 1824*. Disponível em: [https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites\\_eventos/sites-tematicos-1/brasil-oitocentista/especial-bicentenarioda-independencia/constitucionalismo-e-a-constituicao-de-1824](https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites_eventos/sites-tematicos-1/brasil-oitocentista/especial-bicentenarioda-independencia/constitucionalismo-e-a-constituicao-de-1824). Acesso em: 10 ago.2024.

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF, 2001.

---

**8** Jean-Marc Itard foi um médico francês, aluno de Philippe Pinel. Itard enfrentou dura oposição ao sugerir a possibilidade de educar Victor de Aveyron, uma criança com comprometimentos mentais, encontrada na floresta. A hegemonia médica representada por Pinel afirmava não ser possível alterar quadros de atraso social, intelectual e linguístico de determinadas pessoas (Beyer, 2010).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. *Decreto n.º 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Lei n.º 5692*, de 10 de agosto. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n.º 4.024*, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 10 de set. 2025.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2 ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2004.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. A. *A Educação de Surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos*. Periferia, v.8, n. 2, p. 45–65, jul-dez. 2016.

DAMASCENO, A. R. A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DUQUE DE CAXIAS. *Lei nº 2713*, de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Duque de Caxias: RJ, 2015.

DUQUE DE CAXIAS. *Lei nº 1506*, de 14 de janeiro de 2000. Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: RJ, 2000FRIGOTO, G. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, Vol. 10, n. 20, p. 228-248, julho/dezembro de 2015.

GLAT, R. *Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R.; MASCARENHAS, E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista da Educação Especial*, vol. 1 n. 1, p. 35 - 39, out. 2005.

LOUREIRO, C. R. M. J. Políticas Públicas de Educação Inclusiva & Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do Público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar. *Tese (Livre-Docência)*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994

MOREIRA, J. R. Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias/RJ. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2019.

Submetido em outubro de 2025

Aceito em novembro de 2025

Publicado em agosto de 2026

