

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA AMÉRICA LATINA: BREVE HISTÓRICO DO CHILE

Camila Rodrigues Francisco<sup>1</sup>  
*Graduanda do curso de Psicologia da UFMT*

Jane Teresinha Domingues Cotrin<sup>2</sup>  
*Docente do curso de Psicologia da UFMT*

## Resumo

Este artigo é o resultado de um estudo feito sobre a Educação Especial no Chile a partir de uma revisão dos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e de artigos relacionados à sua história. A trajetória da Educação Especial no Chile, segundo os documentos oficiais, segue a mesma linha de desenvolvimento no Brasil, com influência direta de documentos assinados internacionalmente e a tendência à uma proposta educacional inclusiva. Apresenta marcos decisivos para a mudança de um modelo segregatório para o modelo inclusivo, que são permeados por avanços, dificuldades, contradições e períodos de estagnação. Tal estudo possibilitou uma reflexão sobre as dificuldades que países da América Latina enfrentam para efetivar uma proposta educacional inclusiva.

*Palavras-chave:* Educação Especial. Chile. Educação inclusiva.

## Introdução

Este estudo foi produzido durante uma mobilidade internacional realizada na Universidade de Talca, Chile, durante o segundo semestre de 2014.

A mobilidade internacional, realizada por estudantes de graduação, possibilita o acesso a diferentes contextos e valores culturais, a partir de uma imersão, ainda que temporária, em outra realidade. A diferença da língua também é crucial: aprender uma nova língua é também adentrar outro mundo e uma nova forma de ver as coisas. Estar em um país da América Latina, neste processo, possibilitou experiências de estranhamento e reconhecimento. Estranhamento de modos diferentes de fazer e conceber fatos e reconhecimento de processos sociais semelhantes ao que ocorrem no Brasil, o que nos faz pensar que, para além das diferenças, os povos da América Latina, assemelham-se nos seus

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia da UFMT, Cuiabá, realizou mobilidade internacional no segundo semestre de 2014, na Universidade de Talca – Chile.

<sup>2</sup> Psicologia, mestre em Educação (UNESP), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), professora do curso de Psicologia da UFMT.

processos sociais e de luta, talvez por conta de um mesmo modelo de colonização. Para Oliveira (2005), o tipo de demarcação territorial leva muito mais à um processo identitário do que a uma simples demarcação do espaço físico. Ainda que a ONU e outras instituições mundiais agrupem tais países interessados em massificar orientações e condutas, podemos perceber que existe uma similaridade muito grande entre os eventos e momentos culturais de cada um deles, mas com processos de assimilação diferentes. (OLIVEIRA, 2005).

O interesse pela pesquisa em Educação Especial surgiu durante a graduação e orientou, também, o interesse por conhecer a realidade chilena. Porém, com o curto tempo para realizá-la, foi necessário restringir a coleta de dados a fontes bibliográficas. Dessa forma, essa pesquisa, de caráter histórico, utilizou-se de fontes secundárias para sua consecução. Foram utilizados documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação do Chile relacionados à Educação Especial (CHILE, 2004; 2005); as respectivas legislações referentes ao tema e artigos sobre a história da Educação Especial no Chile. A busca por tais artigos foi realizada na base de dados *Dialnet*, *Redalyc* e *Latindex*, utilizando-se o termo “História da educação especial no Chile”, porém foram poucos os artigos encontrados.

### **Breve história da Educação Especial no Chile**

O Chile é um país localizado na costa oeste da América do Sul com fronteiras com a Argentina, Bolívia e Peru. Em 2013, possuía uma população estimada em 17,2 milhões de habitantes, distribuídos em uma área de 756.945 km<sup>2</sup>. Etnicamente, sua população tem origem na mistura entre ameríndios e espanhóis, representando 95% da população do país. É considerado uma das economias que mais crescem na América Latina<sup>3</sup>. Apresenta, segundo relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)<sup>4</sup>, o 1º lugar em qualidade de Educação da América Latina e o 48º no ranking mundial, entre 76 países. O Brasil está na 60ª posição.

Em relação à Educação Especial, parece seguir a mesma tendência que o Brasil, se apresentando com uma proposta de educação inclusiva, mas com muitas dificuldades para efetivá-la.

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em <http://www.brasilecola.com/geografia/chile-1.htm>.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720>.

Escudero (2009, p.104) divide a história da Educação Especial, no Chile, em três períodos, sendo o primeiro denominado *Surgimento da Educação Especial e os Grandes Esforços*, que compreende os anos entre 1852 e 1926, tendo como marco inicial, a criação da primeira escola para surdos-mudos, em 1852, em Santiago.

Nesse período foram criadas escolas especiais para pessoas com surdez e cegueira, em 1854 e 1875 respectivamente, nas quais o ensino gratuito era voltado para leitura, escrita e doutrina moral religiosa e, após alguns anos, se agrega o cálculo mental e trabalhos manuais.

Escudero (2009) aponta que, a partir de um decreto do dia 10 de Abril de 1889, criam-se novas instituições para a educação de pessoas consideradas surdas-mudas e institui-se a formação de professores para escolas especiais. Neste decreto, aparece a exigência da leitura, o uso exclusivo da oralidade e da obrigação do uso do sistema auditivo ao máximo possível. O interesse pela educação das pessoas com deficiência mental aparece, somente, no início do século XX, mas não ganha muita atenção, neste momento, algo que mudará, consideravelmente, no período seguinte.

O momento seguinte, descreve Escudero (2009), é o período de *Desenvolvimento dos principais precursores da Educação Especial*, entre 1927 e 1964, em que se destaca a atenção particular para crianças “indigentes” (termo usado na Lei 7.500 de 1927 para designar pessoas débeis, anormais ou com retardos mentais) por meio de internatos. Criam-se também escolas experimentais, novas escolas voltadas para deficiências específicas e uma série de instituições dedicadas à Educação Especial via decretos do Ministério da Educação, com a inclusão de outros profissionais como fonoaudiólogos, médicos, psicólogos e etc. Destaca-se, neste período, a necessidade de atender e solucionar as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiências físicas e a deficiência mental, com a ajuda de outros profissionais.

Com as políticas voltadas para a formação, temos então, segundo Escudero (2009), o período da *Consolidação e das Grandes realizações científicas*, entre os anos de 1964 a 1980, em que: há mais investimentos na formação sistemática de professores em áreas específicas da Educação Especial; surgem os cursos e grupos de pesquisa; tem-se a aprovação de decretos com Planos e Programas de Estudos para a Educação Especial; cria-se um departamento específico no Ministério da Educação e aumentam o número de escolas especiais e de grupos diferenciais nas escolas regulares. Os grupos diferenciais caracterizavam-se por agruparem, em horários alternativos de estudo, crianças com

acentuadas dificuldades de aprendizagem que seriam atendidas por diversos tipos de profissionais.

Entre os anos de 1960 e 1970, com a criação de mais escolas especiais, agregasse os alunos com dificuldade de aprendizagem e demonstra-se uma grande preocupação com a deficiência mental.

Com o início do período militar em 1973, uma série de medidas transformaram a política educativa do país. Neste contexto, Escudero (2009) destaca a formalização de planos e programas para Educação Especial com a criação de um centro de pesquisas sobre educação – o *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* ou C.P.E.I.P. - que possuía um subprograma chamado Desenvolvimento da Educação Diferencial. Neste período foi elaborado e encaminhado, para o Ministério da Educação, um relatório denominado *El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía* que resultou no 1º Seminário sobre Educação Especial e na criação da Comissão 18 que buscava encontrar soluções para os problemas levantados durante o evento.

Esta comissão designada por meio decreto nº185, de 1974, teve como objetivo fazer um estudo da problemática da Educação Especial no país, e foi presidida pelo psicólogo Dr. Luis Bravo Valdivieso, autor do relatório, e integrada por outros dez profissionais, entre professores e psicólogos. Os resultados desses estudos foram o estabelecimento de centros de diagnóstico, a criação de cursos de especializações para formar professores, de um Centro de Formação e Especialistas na Universidade de Chile em Santiago, e o aumento na criação de escolas especiais privadas e associações (CHILE, 2005).

Através do decreto 457, de 1976 e do decreto 1861, de 1979, foram criados os Grupos Diferenciais nas Escolas Básicas e nos Liceus de Ensino Médio, com objetivo de reduzir os índices de repetência e evasão, que tinha o objetivo de possibilitar atendimento diferenciado aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem paralelo ao regular. Com os decretos citados, passa a haver um maior contato entre o professor de sala regular e o professor do grupo diferencial, fazendo as adequações e modificações necessárias no processo de aprendizagem dos alunos. Uma grande dificuldade enfrentada, nesta modalidade, era a falta de financiamento específico, já que a subvenção não provinha do Estado, apenas de contribuições financeiras específicas, ainda que houvessem evidências comprovadas da importância deste recurso na escola básica (CHILE, 2004).

Além disso, ressalta-se a importância do informe Warnock, de 1978, que foi o resultado de uma pesquisa sobre a Educação Especial na, então, Grã-Bretanha presidida pela

filósofa britânica Mary Warnock, para uma mudança de perspectiva da Educação Especial, que incluía conceitos-chaves como o princípio de Integração e a adoção da terminologia *necessidades educativas especiais*, que fazem ou buscam fazer com que a Educação Especial e a Educação Regular não sejam vistas ou entendidas como realidades separadas (CHILE, 2005).

O resultado dessa mudança de perspectiva é a incorporação de alunos com deficiências sensoriais ao ensino regular, na década de 1980, com avaliação diferenciada e a redução da quantidade de disciplinas como alternativas que favorecem tal incorporação. Entende-se que esses foram os primeiros passos para o processo de integração e, portanto, estiveram marcados por problemas como isolamento e desvinculação da Educação Especial com a Educação Regular, além da falta de recursos materiais e humanos capacitados (CHILE, 2005).

Surge o Gabinete Técnico composto por uma equipe de profissionais (professor especialista, psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo) nas escolas especiais, como exigência deste novo modelo de Educação, além da união dos pais e familiares das crianças com deficiência em “Agrupações” ou associações como a UNIPADE, ASPEC e a ASPAU. Portanto, em 1980, havia no país, aproximadamente, 44 escolas especiais que atendiam todas as deficiências, incluindo a Síndrome de Down, além de oito Centros de Diagnóstico e apenas três escolas especiais privadas.

Aos três períodos apontados por Escudero (2009), agregamos outros três, propostos por Liliana Ramos (2013): a emergência e a consolidação de uma orientação teórica inclusiva - de 1990 a 2004, a contradição - entre 2005 e 2010 e o estancamento”, de 2011 a 2014.

Com o fim do período militar no país, a ênfase no tema da equidade aparece com muita força nas políticas educativas com a ajuda de instituições como a UNESCO e a UNICEF. Neste contexto, se inicia uma reforma educacional que tinha como prioridade, conforme aponta um informe da UNESCO do ano de 2004, “ampliar as oportunidades educacionais e distribuí-las com equidade e fortalecer o capital humano do país” (UNESCO, 2004, p. 17). A partir disto, a grande preocupação para a Educação Especial estava em integrar os alunos com algum tipo de deficiência à Educação Regular, instalar uma perspectiva de educação inclusiva que abandonasse o enfoque médico e centrado no aluno e suas dificuldades, e aumentasse o foco na escola como um todo.

Nos anos de 1990 é que foram aprovados planos e programas de estudos específicos à distintas deficiências, vigentes até a publicação da Política Nacional de Educação Especial que tinham como enfoque a habilitação ou reabilitação de tais alunos. Entre os anos de 1992 e 1997, foi criado o Programa MECE/BÁSICA pelo Ministério da Educação, por meio do qual houve capacitação aos professores dos grupos diferenciais e das escolas especiais, investimentos em materiais de apoio, além de oficinas de sensibilização a professores do Ensino Básico Regular (CHILE, 2005).

Importante destacar também, o papel da UNESCO e UNICEF na realização de encontros e na elaboração de declarações e compromissos entre os países da América Latina e Caribe com o objetivo de universalizar o acesso à educação, fomentar a equidade, reduzir as desigualdades e suprimir as discriminações dos grupos com relação à aprendizagem de grupos mais vulneráveis. Nesse contexto, é elaborado, no país, um dos mais importantes documentos oficiais para a Educação Especial: o Decreto Supremo de Educação nº 490, de 1990, que pela primeira vez estabelece normas para a integração de alunos com deficiências em estabelecimentos regulares de ensino. Quatro anos depois, foi promulgada a Lei nº 19.284/94 de plena integração social de pessoas para garantir e regulamentar a integração escolar de tais alunos.

Só em 1998 é que aparecem recursos financeiros especificamente destinados a Educação Especial, cujo montante percentual tem aumentado a cada ano, ainda que a lógica de tais investimentos seja muito mais de separação que da integração esperada (CHILE, 2005).

Em 2004, foi elaborado um Informe de uma Comissão de Especialistas na área, por meio do Ministério da Educação, que pode ser traduzido em português como Novas Perspectivas e Visão da Educação Especial. O documento apresentava um marco conceitual da Educação Especial, entendendo a tendência mundial de promover a participação de todos os alunos na escola regular ou comum que possui uma repercussão muito específica na América Latina, já que a exclusão ainda é uma questão extremamente arraigada na sociedade em geral devido ao processo histórico que os alunos têm sofrido de isolamento e expulsão do sistema regular. A solução emergente encontrada, pelos países, é incorporar gradualmente as crianças, jovens e adultos com deficiência nos estabelecimentos de educação regular, denominada integração (CHILE, 2004).

Um ponto interessante discutido no Informe de Especialistas é a política e normativa da Educação Especial. Afirma-se que ainda que muitos países contem com

programas e/ou políticas públicas para dar conta das diferenças sociais, culturais e individuais dos alunos, tais programas não são articulados entre si, são pensados para o aluno padrão ou “médio” e a partir deste modelo se originam outras estratégias para atender o que foge à norma, ou seja, as diferenças. Em geral, via de regra, é convencionado para todos os países que a Educação Especial não deve ser considerada como um sistema paralelo à educação regular, e que a inclusão é responsabilidade da escola comum e suas políticas devem sair desta.

Em geral os autores identificam três momentos do avanço da inclusão nos países da América Latina, no que se refere à Educação Especial e a Educação Regular:

- 1) Países em que ainda existem dois sistemas educativos distintos, funcionando independente e paralelamente;
- 2) Países em que há uma combinação entre os dois sistemas, ou seja, em que parte da educação se dá em um, e outra em outro;
- 3) Países em que há uma política claramente voltada para a inclusão, nos quais os dois sistemas funcionando em conjunto, em apenas um lugar: na escola comum. (CHILE, 2004)

Destaca-se que, em todos os países da América Latina, têm se desenvolvido normativas de integração em suas políticas de Educação.

Os autores afirmam que os desafios e barreiras encontrados na implantação do processo de inclusão também são compartilhadas por muitos países na América Latina. Com relação à população atendida pela Educação Especial, apontam-se como dificuldades a falta de estatísticas confiáveis a respeito da população atendida com os recursos, assim como uma triagem apropriada dos que necessitam do serviço.

Quanto à relação entre a Educação Especial e a regular, aparece como desafio o fato de que a primeira atende as pessoas com deficiências mais severas de aprendizagem, o que trás como consequência a ausência de políticas públicas bem articuladas entre os distintos níveis e modalidades do sistema escolar. O sistema de avaliação da qualidade da educação no Chile, o SIMCE, por não considerar indicadores de equidade, favorece com que os alunos com dificuldades mais severas de aprendizagem sejam designados às escolas que já tem mais desenvolvidas a questão da diversidade, isolando os mesmos em tais instituições e afastando-os de instituições que oferecem grandes resultados. Outras grandes dificuldades são a falta de equipes multiprofissionais dentro das escolas e que o foco continua sendo nos alunos, e não na escola como um todo (CHILE, 2004).

Ainda neste documento, os especialistas afirmam também que há barreiras associadas à participação da família e da comunidade. Muitas famílias, por desinformação, não participam do processo educativo dos filhos e não lutam pelo direito dos mesmos de serem atendidos com uma educação de qualidade. Aliado a isso, não existem redes de apoio ou associações bem articuladas no país, para auxiliar as famílias neste processo. Quanto à formação inicial dos profissionais, esta não contempla a atenção às necessidades educativas especiais, as poucas normativas existentes no Chile relacionadas à Educação Especial, apresentam enfoques muito diferentes, geralmente centrados no déficit e que não favorecem ou potencializam a integração à educação regular (CHILE, 2004).

Ramos (2013) aponta que, a partir de 2005, o país adentra um período de contradição com relação a todos os avanços postulados pelo Informe citado com relação à educação inclusiva; com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial; a partir dos estudos financiados pelo Ministério da Educação e o compromisso de elaborar uma nova política para a Educação Especial em 2003. Considerando que este foi o único documento oficial produzido pelo Ministério de Educação nesta área, é o que orienta as ações dos profissionais e das políticas públicas do país até hoje. Destacaremos a seguir alguns pontos.

Apresenta-se o conceito de Educação Especial como “uma modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de maneira transversal nos distintos níveis, tanto dos estabelecimentos de educação regular como especial, provendo um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicos, conhecimentos especializados e ajudas para atender as necessidades educativas especiais que possam apresentar alguns alunos de maneira temporal ou permanente ao longo de sua escolaridade” (CHILE, 2005, p. 36, *tradução nossa*).

Aponta-se que o enfoque educativo e curricular permite com que as necessidades específicas dos alunos com algum tipo de deficiência ou qualquer outra barreira que apresentem durante o processo de aprendizagem, sejam devidamente atendidas. Ressalta-se, também, a relação entre as dificuldades de aprendizagem e condições sociais e econômicas desfavoráveis, o que exige com que as escolas e as aulas valorizem as diferenças individuais fazendo propostas educativas que atinjam todos os alunos.

Essas são vistas como medidas de caráter geral a serem cobradas, considerando-se que, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos requer recursos humanos extras, com formação especializada na área, meios e recursos materiais que facilitem a autonomia no processo de aprendizagem e progresso no currículo e uma adaptação do mesmo.



Isto exige práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis segundo o documento, que sejam capazes de romper com a ideia de ensinar a todos, o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo (CHILE, 2005).

Neste contexto, a avaliação e as adaptações curriculares aparecem como uma proposta muito condizente. As adaptações curriculares são modificações que se dão em distintos elementos do currículo, que são necessárias quando o método comum oferecido não favorece o máximo desenvolvimento das capacidades do aluno, limitando seu progresso neste currículo, em prol de uma participação e aprendizagem plena de *todos* os alunos. Tais modificações também incluem a forma de ensinar e as interações dentro da sala de aula.

Apontam-se os princípios da Política Nacional de Educação Especial como o caminho que se deve recorrer para que os alunos e alunas com necessidades educativas especiais, que são os protagonistas da política ali proposta, possam ingressar, avançar e retornar ao sistema educacional com as competências necessárias para integrar-se e participar plenamente da vida familiar, social, organizacional e cultural da sociedade. São eles:

- 1) A educação é um direito para todos;
- 2) A diversidade é uma fonte de riqueza para o desenvolvimento e aprendizagem das comunidades educativas;
- 3) Construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária;
- 4) O melhoramento da qualidade, equidade e pertinência da oferta educativa exige atender as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais;
- 5) A participação ativa e informada da família, dos professores, dos alunos e da comunidade nas distintas instâncias do processo educativo. (CHILE, 2005, p. 43, *tradução nossa*).

Portanto, o objetivo geral descrito na cartilha é o de fazer com que o direito à educação, da igualdade de oportunidades, da participação e da não discriminação das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais seja efetivo, garantindo seu pleno acesso, integração e progresso no sistema educativo (CHILE, *Ibid.*, p. 46).

Existe uma série de pontos contraditórios entre o Informe de 2004 e a Política de 2005, mas a grande contradição que Ramos (2013) aponta é que a segunda encorajava e fortalecia a criação de escolas especiais, o que vinha totalmente na contramão de tudo o que foi discutido, inclusive com base em parâmetros internacionais.

Em 2008 o país ratifica a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que postulava que a melhor opção para as pessoas com necessidades educativas especiais são as escolas inclusivas, com uma modificação do marco conceitual da Educação Especial na Lei 20.422/2010, que a define como uma modalidade educativa que desenvolve sua ação na educação regular e na educação especial. Ainda assim, a implementação do Decreto nº 170, no ano anterior, que buscou identificar os alunos que deveriam ser atendidos pela Educação Especial, e assim, receber o benefício oferecido pelo Ministério da Educação, ampliou o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem (e que, portanto, são necessidades educativas provisórias), sendo interpretada, pela autora, como uma falta de incentivo à integração de alunos com deficiência.

Por fim, a partir de 2011, Ramos (2013) afirma que o país se encontra em um período de estancamento no que se refere à Educação Especial, que inclusive está relacionado à um contexto maior que é a própria questão da Educação no país, ainda muito vinculada à uma lógica comercial, cujas instituições escolares competem entre si tomando como referência os resultados de seus alunos. Para a autora, esta lógica desencoraja, completamente, a inclusão ou integração em tais estabelecimentos. De fato, é muito difícil encontrar produções acadêmicas ou estudos financiados pelo Ministério da Educação e outras instituições no período atual, comparada à grande produção dos anos anteriores.

A autora, também, afirma que as cifras apresentadas pelo Ministério da Educação com relação ao grande aumento no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, atendidos nas escolas regulares, devem ser questionados, já que em tais cifras se incluem as crianças com dificuldades de aprendizagem que podem não ter deficiências. Portanto, a título de conclusão, a autora coloca como desafios: identificar a situação atual destas pessoas no país, ampliar a discussão e o diálogo com relação à educação inclusiva em todo o país e em todos os níveis e setores da educação, sistematizar as experiências que já estão sendo realizadas em escolas regulares com projetos de integração e, por fim, melhorar a articulação entre a escola regular e a escola especial. Tais desafios, segundo ela, estão diretamente relacionados com a garantia do direito ao acesso à educação a todos os alunos e requerem mudanças e tensionamentos na Educação como um todo.

### **Situação Atual**

Atualmente, a Educação Especial no Chile, segue a Política de Educação Especial de 2005, com os seguintes serviços: Escolas Especiais e Centros de Capacitação

Profissionais, que atendem alunos com deficiências diversas (motoras, sensoriais, intelectuais e etc.); as escolas de ensino regular que participam do Projeto de Integração Escolar (PIE), recebendo e integrando tais alunos, além de possuírem também os Grupos Diferenciais, para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem no dia-a-dia; aqui ainda aparecem as escolas e classes hospitalares para crianças se encontram hospitalizadas (CHILE, 2005).

No que se refere às escolas regulares que assumem o compromisso de integrar alunos com necessidades educativas especiais, o PIE aparece como uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de garantir a qualidade da aprendizagem, dos alunos atendidos, que envolve desde a contratação de profissionais de apoio até adequações na infraestrutura. Para isso, a subvenção de Educação Especial pode ser solicitada.

As escolas e aulas hospitalares são outra modalidade de atendimento que oferece educação compensatória aos alunos e alunas da educação básica, regular e especial que devido à sua condição de saúde necessitam permanecer em hospitais ou tratamento ambulatorio por um longo período. A normativa para este recurso é de que a internação seja de no mínimo três meses, e não incluem o ensino médio nem os alunos que permanecem por um tempo menor de hospitalização (CHILE, 2004).

Os números apresentados nos gráficos do Ministério da Educação e do Departamento de Infraestrutura Escolar (DIPLAP), mostram que de 1998 a 2005, as matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de ensino regular aumentaram em sete vezes mais. Por outro lado, as matrículas em escolas especiais que já eram elevadas, continuaram crescendo exponencialmente; em 1998 as 40.504 matrículas subiram em quase 200%, com um crescimento importante entre 2002 e 2003 (CHILE, 2004).

### **Considerações Finais**

A história da Educação Especial no Chile, assim como no Brasil, apresenta atravessamentos da história da Educação, da história do próprio país e das políticas que se faz para efetivar essa nova proposta.

A maioria das produções acadêmicas, atualmente, especialmente as que são provenientes da Psicologia, estão relacionadas a aspectos da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Muito raramente, se encontra algo relacionado à problematização da área, atuação crítica, ou mesmo uma sistematização histórica. Isso vai de encontro com o momento de estancamento que assinalou Ramos (2013), inclusive pelo próprio Ministério de Educação, que deixou de financiar estudos como os que foram

realizados entre 2002 e 2006, ainda que exista toda uma discussão acerca da Política Nacional de 2005 que ainda é adotada atualmente.

A história da Educação Especial no Chile demonstra um pouco do que ocorre na América Latina – as acentuadas dificuldades de se romper com as amarras que cercam a Educação Especial – suas crenças, preconceitos e modos de ação política. Cercados de um modelo médico, ainda não compreendemos como é possível ensinar todas as crianças, como prevê uma proposta educacional inclusiva.

### Referências

CHILE. Ministerio de Educación. *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial* – informe de la comisión de expertos. Santiago: MINIEDUC, 2004. Disponível em: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf). Acesso em 12 jun. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago: MINIEDUC, 2005.

ESCUADERO, J. Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Intermeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, v.15, n.30, p.102-122, jul/dez. 2009. Disponível em: [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo\\_06.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_06.pdf). Acesso em: 12 jun. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

RAMOS, L. Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), p. 37-46, fev. 2013. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

UNESCO. *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago de Chile: Unesco, 2004.