

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

GRAZIELE CARDOSO VAZ

**PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E PERSPECTIVAS PARA A
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

IPAMERI (GO)

2020

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Georgiane Bandeira Piz
Matrícula: 2018112301000465
Título do Trabalho: Percurso da Educação Especial no Brasil e Perspectivas para a Inclusão no Ensino Superior

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 21/07/2020

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Spameri _____ 21/07/2020
Local Data

Georgiane Bandeira Piz
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

[Assinatura]
Assinatura do(a) orientador(a)

GRAZIELE CARDOSO VAZ

**PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E PERSPECTIVAS PARA A
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência no Ensino Superior.

Orientadora: Prof.^a Me. Hilma Aparecida Brandão

IPAMERI (GO)

2020



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 4/2020 - CMPAIPA/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA Nº/02

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos cinco dias do mês de Junho do ano de dois mil e vinte, às 16 horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem a avaliação da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de especialização, de autoria de **Graziele Cardoso Vaz**, discente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado de Ipameri. A sessão foi aberta pelo(a) presidente da Banca Examinadora, Prof. Ma. Hilma Aparecida Brandão, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida o(a) autor (a) para, em 20 min., proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o(a) examinado(a), tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior, e procedidas às correções recomendadas, o Trabalho de Conclusão de Curso foi APROVADA, com a MÉDIA 94, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Avançado de Ipameri. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da versão definitiva do Trabalho de Conclusão de Curso, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A Banca Examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse Trabalho em periódicos após procedida as modificações sugeridas. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Situação no Programa
Hilma Aparecida Brandão	IFGoiano - Campus Avançado de Ipameri	Presidente
Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira	IFGoiano - Campus Avançado de Ipameri	Membro interno
	Universidade Estadual de Goiás	

Maria Erian Inocência

Membro externo

Documento assinado eletronicamente por:

- Maria Erian Inocência, PROFESSORA ASSOCIADA DE BÍBLICA, em 05/07/2025 21:08:11.
- Joazeiro de Paiva Aires Campos Sáez, PROFESSOR DE BACH. TECH. TECNOLÓGICO, em 05/06/2025 18:18:11.
- Gabriela Cardoso Vas. DOS SANTOS FERREIRA - DISCENTE, em 06/06/2025 18:04:21.
- Filipe Apereido Brandão, PROFESSOR DE BACH. TECH. TECNOLÓGICO, em 05/06/2025 17:58:56.

Este documento foi emitido pelo SIAP em 05/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça o login do QRCODE ao lado ou acesse https://sigap.ipq.edu.br/autenticar_documento/ e insira os dados abaixo:

Código Verificador: 138821

Código de Autenticação: 45346297



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Avançado Ipameri

Av. Venceslau José Damasceno (GD - 307), Zona Rural, Muna, IPAMERI / GO, CEP 75760-000

(64) 3481-8480

RESUMO

No Brasil, as pessoas com deficiência tiveram a legalidade de seus direitos negada ao longo de séculos. Tidos como idiotas e incapazes, esses sujeitos se encontravam na condição de excluídos socialmente. Contudo, após a década de 1950, em decorrência da reivindicação popular, essa situação começa a ser revertida e, assim, é iniciado o processo de integração social das pessoas com deficiência. Por sua vez, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a influência, em âmbito global, do paradigma da inclusão, as legislações vigentes passam a adotar uma perspectiva de inclusão dos grupos historicamente excluídos. Nesse sentido, esta pesquisa tem o objetivo de realizar uma análise dos percursos da educação especial no Brasil, bem como, do paradigma da inclusão no ensino superior. À vista disso, a metodologia esteve fundamentada na revisão teórica e na análise documental. Dessa forma, é possível concluir que, apesar das legislações vigentes e do princípio de uma sociedade inclusiva, muitas das vezes, os alunos com necessidades especiais se encontram excluídos em uma instituição de ensino inclusiva. Portanto, no ambiente escolar, a inclusão é um processo que está em gestão e que deve ser continuamente aperfeiçoado a partir de práticas que visam, em uma sociedade democrática, o acolhimento de todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Pessoas com Deficiência. Inclusão. Ensino Superior.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: exclusão, integração e inclusão	9
2.1	Inclusão no ensino superior	19
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
	REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1990, em decorrência do movimento pela inclusão de alunos com deficiência¹ com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, preferencialmente nas instituições de ensino regular, a educação especial se configura como modalidade de ensino transversal que perpassa todas as etapas da educação básica, todas as modalidades de ensino e, também, o ensino superior.

Entretanto, no final do século XIX e início do século XX, no Brasil, perdurou uma conjuntura de exclusão dos denominados de “anormais”. Nessa circunstância, as pessoas com características físicas e comportamentos sociais diferentes dos julgados pela sociedade da época como normais eram encaminhados para instituições de ensino especial ou ficavam sem acesso à escola, na condição de analfabetos. Acrescenta-se, ainda, que nesse período, o crescimento do índice de escolarização da população não representava interesse ao Estado brasileiro (MENDES, 2010).

Diante do exposto, esta pesquisa tem o objetivo de realizar uma análise dos percursos da educação especial no Brasil e do paradigma da inclusão no ensino superior. Por sua vez, o interesse pelo estudo dessa temática surgiu no decorrer das disciplinas cursadas na Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, momento no qual fiquei instigada pela exclusão que as pessoas com deficiência sofreram e sofrem em diversos ambientes e, em especial, nas instituições de ensino. Assim, essa discussão se justifica pela necessidade da realização de uma análise histórica dos grupos excluídos na sociedade brasileira e, dessa forma, entender a conjuntura de desigualdades e de reivindicações sociais vigentes no século XXI, visto que, para entender o presente, é necessário refletir sobre o passado.

Para fundamentar a discussão realizada nesta pesquisa, a metodologia esteve pautada na revisão teórica e na análise documental. Em relação à revisão teórica, essa possuiu o objetivo de constituir um quadro histórico que possibilitasse compreender a constituição da educação especial no Brasil. Portanto, foram consultados artigos, dissertações e teses de diversos autores, como: Capelline (2004); Mendes (2006, 2010); Sanches e Teodoro (2006); Souza (2008); Tonus e Silva (2008); Santana (2019). Sobre o paradigma da inclusão no ensino superior, foram consultados: Ferrari e Sekkel (2007) e Tomelin (2018). No que diz respeito aos

¹ De acordo com o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

documentos analisados, esses estão relacionados a constituição da educação especial no Brasil – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) e Declaração mundial sobre educação para todos.

No mais, além desta introdução, a discussão desta pesquisa está disposta em uma seção, que contém um subtítulo, e nas considerações finais. Em “Educação Especial no Brasil: exclusão, integração e inclusão”, é realizada uma contextualização de três perspectivas distintas para a escolarização das pessoas com deficiência no século XIX e XX. O subtítulo “Inclusão no Ensino Superior” aborda perspectivas teóricas sobre o paradigma da inclusão na educação superior e, por fim, estão tecidas algumas considerações acerca da análise realizada.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: exclusão, integração e inclusão

A fim de realizar um resgate histórico da educação especial em âmbito nacional, esta subseção fundamenta-se em discussões que abordam três períodos da educação para as pessoas com necessidades especiais no Brasil, os quais são: exclusão; integração e inclusão. Assim, devido ao contexto histórico-social, no decorrer do texto são identificados os principais fatos relacionados à educação especial em cada periodização, conforme Capelline (2004), Mendes (2006, 2010), Sanches e Teodoro (2006), Souza (2008) e Tonus e Silva (2008).

No que diz respeito à educação especial no Brasil, a experiência pioneira está datada no século XIX, com a fundação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854). Santana (2019), ao discursar sobre essa instituição, afirma a iniciativa do jovem e deficiente visual José Alvares de Azedo que esteve empenhado em escolarizar, por meio do Sistema Braille de Leitura, indivíduos cegos que se encontravam na condição de analfabetos. Com o apoio do Imperador Dom Pedro II e de famílias ricas da corte imperial brasileira, José Alvares de Azedo propõe a criação de uma escola semelhante a qual tinha sido alfabetizado, o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris.

Na qualidade de instituição precursora da educação para as pessoas com necessidades especiais na América Latina, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi idealizado conforme a experiência de um jovem deficiente visual e em 2020 encontra-se em atividade com denominação de Instituto Benjamin Constant² (IBC), homenagem ao primeiro diretor (SANTANA, 2019). Nessa perspectiva, Sanches e Teodoro (2006) destacam a importância das iniciativas individuais para o estabelecimento da educação especial, segundo os autores,

[...] A intervenção junto de crianças em situações de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reservas. A sua acção desenvolveu-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos

² O IBC, atualmente, é escola, atende crianças e adolescentes cegos, surdo-cegos, com baixa visão e deficiência múltipla, é centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacita profissionais e assessora instituições públicas e privadas nessa área e promove a reabilitação de pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. Ao longo dos anos, o IBC tornou-se centro de pesquisas médicas no campo da Oftalmologia e possui um dos programas de residência médica mais respeitados do país. Através desse programa, presta serviços de atendimento médico à população e realiza consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. O IBC, também, conta com acervo eletrônico de publicações científicas sobre a educação especial e por meio da Imprensa Braille, edita e imprime livros e revistas em Braille. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 27 fev. 2020.

meios normais de ensino, da responsabilidade do Ministério da Educação, pela ‘perigosidade’ que eles representavam para os outros ou porque não se acreditava que fossem capazes de aceder à escolarização [...] (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66, grifo dos autores).

Igualmente ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, fundado em 1856, foi instituído a partir de idealizações de Edouard Huet, deficiente auditivo. Inaugurado no Rio de Janeiro, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos recebeu alunos do sexo masculino e do sexo feminino. Contudo, os meninos integraram a modalidade de internato e as meninas eram atendidas em regime externo (SANTANA, 2019).

Em razão da naturalidade francesa de Edouard Huet e da sua experiência profissional como diretor do Instituto dos Surdos Mudos de Bourges, a Língua de Sinais ensinada no Collégio Nacional para Surdos-Mudos e difundida no Brasil Império possuiu base no idioma francês (MENDES, 2010). No tocante às disciplinas ministradas, era lecionado linguagem articulada, leitura sobre os lábios, língua portuguesa, história do Brasil, escrituração mercantil, aritmética, geografia e doutrina cristã (SANTANA, 2019).

Com denominação de Instituto Nacional de Educação para Surdos³ (INES), em 2020, as atividades iniciadas pelo Collégio Nacional para Surdos-Mudos, em busca da escolarização da população com deficiência auditiva, são implementadas até a atualidade, assim como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual IBC. Apesar do pioneirismo de ambas instituições, é relevante destacar o contexto histórico no qual foram fundadas, século XIX, em uma sociedade patriarcal e escravocrata. Assim,

[...] prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural. (MENDES, 2010, p. 94-95).

Diante da comprovação realizada por Mendes (2010), ao discursar sobre a educação no período anterior à Proclamação da República (1889), está evidente a ausência de

³ O INES é reconhecido, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), como centro de referência nacional na área da surdez, atende, por meio do Colégio Aplicação, aproximadamente 500 alunos distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, elabora materiais de apoio para a educação de surdos e é responsável por formar e qualificar profissionais na área da surdez. Na área da saúde, o INES realiza avaliação audiológica dos seus alunos e atende a comunidade na detecção precoce da surdez. Por fim, o INES oferece o Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para toda comunidade, especialmente familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. Além disso, o instituto busca qualificar e encaminhar pessoas surdas para o mercado de trabalho. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/o-que-fazemos>. Acesso em: 27 fev. 2020.

escolarização da população em geral, não somente de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, as instituições pioneiras para a escolarização de surdos, de mudos e de cegos foram instituídas a partir de iniciativas individuais apoiadas por famílias influentes na corte imperial. Portanto, o público atendido pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos e pelo Collégio Nacional para Surdos Mudos representava parcela irrisória da população a qual necessitava de atendimento educacional especial.

Outras instituições fundadas no Brasil, no decorrer do período imperial, para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, foram: Hospital Juliano Moreira (1874) e Escola México (1887). Localizado na Bahia, o Hospital Juliano Moreira realizava atividades com indivíduos que apresentavam somente deficiência intelectual, ao passo que, na Escola México, Rio de Janeiro, a população atendida apresentava deficiências físicas e intelectuais (MENDES, 2010).

Apesar da fundação de quatro instituições com atendimento direcionado para indivíduos com necessidades educacionais especiais, a partir da segunda metade do século XIX, esse período é caracterizado pela exclusão dos direitos das pessoas com deficiência, conjuntura que prossegue até a primeira metade do século XX. Visto que os indivíduos com deficiência foram considerados doentes, perigosos e incapazes de viver em sociedade (CAPELLINE, 2004; MENDES, 2010). Portanto,

No Brasil, o processo histórico da Educação da população com algum tipo de deficiência, foi inicialmente marcado pelo não acesso a qualquer tipo de oportunidade educacional e, posteriormente, por atendimento assistencialista em serviços segregados, presentes até o século XX. (CAPELLINI, 2004, p. 31).

Nesse contexto de ausência de políticas públicas e de exclusão da pessoa com deficiência, Tonus e Silva (2008) afirmam que os indivíduos com deficiência ficavam sob a responsabilidade de suas famílias e essas eram culturalmente influenciadas em mantê-los escondidos e isolados da sociedade em suas residências ou internados em hospitais e em sanatórios psiquiátricos.

Com a proclamação da República no Brasil (1889), ficou estabelecida a responsabilidade dos estados e dos municípios pelo ensino primário e profissionalizante, enquanto a união esteve encarregada pelo ensino secundário e superior (MENDES, 2010). Entretanto, Mendes (2010) afirma que

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o país vivenciava uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais

acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira, permitiu a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola. (MENDES, 2010, p. 95).

Conforme exposto, nas primeiras décadas após a implantação da República no Brasil, o cenário da educação brasileira esteve semelhante ao período imperial. Em relação à educação especial, segundo Mendes (2010), nesse contexto histórico, aflorou o interesse da medicina com os denominados de “idiotas” ou de “anormais da inteligência”. Assim, foram incorporados, aos hospitais e aos sanatórios, espaços destinados à escolarização dos deficientes mentais. Para Santana (2019), essa proposta servia para segregar da sociedade os indivíduos com deficiência, uma vez que estava pautada em pressupostos de cunho eugênico e higienizador.

Em busca de promover a higiene mental no Brasil, foi instituído, no ano de 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), com sede no Rio de Janeiro. Dirigida por psiquiatras e composta por membros da elite médica e jurídica, por educadores e por jornalistas brasileiros, a LBHM tinha a missão de, mediante a educação, apoiar o deficiente mental e promover a prevenção de doenças nervosas e mentais. Ao analisar os Arquivos de Higiene Mental, publicados pela LBHM, entre os anos de 1925 a 1947, Souza e Boarini (2008) identificam duas propostas contraditórias para realizar a higiene mental no Brasil. De acordo com as autoras,

[...] a LBHM expressa diferentes opiniões quanto à concepção e às medidas de intervenção propostas para os deficientes mentais. De um lado propõe a higienização da população, a ser alcançada com a formação de hábitos sadios através da educação escolar e especificamente da educação higiênica, com possível adaptação do deficiente ao meio social. De outro, defende uma posição eugênica radical, que apregoa a purificação da raça, a esterilização e exclusão dos ditos degenerados (leprosos, loucos, idiotas, epiléticos, cancerosos, nefrolíticos, tuberculosos, prostitutas, vagabundos e deficientes mentais). (SOUZA, BOARINI, 2008, p. 273).

Com o discurso de tornar o Brasil uma nação desenvolvida, a partir do ideal eugênico e do ideal higienizador, as propostas da LBHM adquiriram propriedades do eugenismo alemão, conforme indicava procedimentos de esterilização para os indivíduos denominados de “malnascidos”. Nessa perspectiva, a herança genética miscigenada dos brasileiros contribuía com o aumento da criminalidade, da delinquência, dos vícios e da doença mental. Para os deficientes mentais, a LBHM indicava a segregação social desses sujeitos,

devido ao perigo que representavam às pessoas denominadas de “normais”. Esse cenário de exclusão vigorou ao longo da primeira metade do século XX (SOUZA, BOARINE, 2008; SANTANA, 2019).

Entre os anos de 1920-1930, ocorre a popularização do ensino primário e a introdução de pressupostos da psicologia na pedagogia. Nesse período de reformas, junto com um grupo de psicólogos, chega ao Brasil, Helena Antipoff, personalidade que, posteriormente, contribuirá com a causa da escolarização e da socialização dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2010).

Com origem russa, a psicóloga Helena Antipoff defendeu a ideia de que os denominados socialmente de “imbecis” e de “idiotas” poderiam ser indivíduos úteis da coletividade, desde que recebessem tratamento adequado (SOUZA, BOARINE; 2008). Portanto,

A atuação de Helena marca, consideravelmente, o período no qual os serviços direcionados às pessoas com deficiência se institucionalizaram no Brasil por via da assistência social e da educação. Foi ela quem introduziu o termo excepcional, dando lugar as expressões retardo mental e deficiência mental, usadas, na época, como referências às crianças com deficiência intelectual. Segundo ela, a origem da deficiência estava vinculada à condição socioeconômica ou orgânica, excepcionalmente identificada. (SANTANA, 2019, p. 36).

Em decorrência da ausência de políticas públicas para a educação especial e para os indivíduos com deficiência, no Brasil, em 1932, Helena Antipoff funda a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, entidade filantrópica com objetivo pautado em defender os direitos e em promover a assistência social das pessoas com deficiência (CAPELLINE, 2004). Dessa forma, a assistência médico-pedagógica oferecida aos denominados de “anormais” teve a intenção de fornecer meios para o melhoramento do estado mental, moral e social dos indivíduos com deficiência, para que esses sujeitos fossem capazes de, posteriormente, viver em sociedade (SOUZA, BOARINI, 2008).

Apesar do destaque na literatura consultada sobre a fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, anteriormente, em 1926, ocorreu o início do movimento pestalozziano no Brasil, com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, Rio Grande do Sul. Por certo que a experiência de Helena Antipoff influenciou a implementação de unidades da

Sociedade Pestalozzi⁴ nos demais estados brasileiros. A ação desempenhada por essa psicóloga tem destaque na história da educação especial brasileira.

Com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1954, no Rio de Janeiro, surge outra entidade filantrópica para prestar apoio às pessoas com deficiência, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). No Brasil, a Apae foi fundada mediante os esforços realizados por Beatrice Bemis, diplomata norte-americana e mãe de uma menina com Síndrome de Down, em instituir uma associação de pais e de amigos para defender os direitos das crianças com deficiência. Por meio de um grupo composto por médicos e professores, a Apae ofereceu atendimento escolar às crianças identificadas na escola comum como “anormais”. Nos anos seguintes à fundação da primeira Apae, o movimento apaeano se disseminou para outros estados brasileiros⁵ (SANTANA, 2019).

Também, na década de 1950, surge a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), cujo objetivo foi contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência física. Em um contexto histórico no qual o Brasil passava por um surto dos casos de poliomielite e a população que sofreu contágio com a doença apresentavam sequelas motoras, o médico ortopedista Renato da Costa Bomfim e voluntários criaram, em São Paulo, a AACD⁶. Desde então, essa entidade tem como foco garantir assistência médico-terapêutica de excelência em ortopedia e reabilitação a pessoas de todas as idades (AACD, 2020).

⁴ Segundo informações do site da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI), há no Brasil 232 Associações Pestalozzi (2020) que se fundam nas premissas: amor e esperança e sustentam o esforço individual e coletivo pela educação, reabilitação e inclusão social das pessoas com deficiência. Por sua vez, a missão da Sociedade Pestalozzi é representar o movimento pestalozziano perante os organismos nacionais e internacionais para o desenvolvimento de programas, projetos, serviços, ações de defesa e de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e funcionais, pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares, na perspectiva de sua plena inclusão social. Disponível em: <http://fenapestalozzi.org.br/>. Acesso em: 27 fev. 2020

⁵ Conforme o site da Federação Nacional da Apaes, a Apae representa no Brasil a maior rede de apoio às pessoas com deficiência intelectual ou deficiência múltipla. Em 2020, há nos estados brasileiros o total de 2.201 entidades filiadas que atendem cerca de 250.000 pessoas. No que tange a missão dessa entidade filantrópica, essa é a de promover e de articular ações em defesa das pessoas com deficiência e de representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. Disponível em: <http://apaebrazil.org.br/pagina/a-apaes>. Acesso em: 8 fev. 2020.

⁶ Com o propósito de trabalhar para que as pessoas com deficiência física possam atingir seu máximo potencial, evoluir além de suas limitações e contribuir para uma sociedade que acolhe melhor a diversidade, em 2020, a AACD presta atendimento em nove unidades, as quais estão localizadas nos estados de São Paulo, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. Em São Paulo, o Hospital Ortopédico realiza cerca de 7 mil cirurgias por ano. A entidade, também, mantém cinco oficinas ortopédicas para a fabricação de órteses, próteses, adaptações para cadeiras de rodas e demais produtos ortopédicos. Disponível em: <https://aacd.org.br/>. Acesso em: 8 fev. 2020.

No contexto brasileiro, de acordo com Capelline (2004), o início da década de 1960 representa um período de reivindicações sociais pela educação pública das pessoas com deficiência e da efetivação do papel do Estado na implementação da educação especial. Dessa forma, na primeira metade do século XX, a educação dos indivíduos com deficiência foi realizada, com maior empenho, por entidades caritativas ou por instituições privadas e, muitas vezes, o foco esteve em oferecer assistência, cuidados básicos e proteção em detrimento da escolarização dessas pessoas.

Ainda, na primeira metade do século XX, a medição da inteligência, por meio da psicometria⁷, promoveu a segregação e a rotulação em massa dos identificados como “anormais” (MENDES, 2010). Conforme Capelline (2004), em busca da adequação e da adaptação das técnicas de ensino para o atendimento especializado aos alunos com deficiência,

[...] a escola passava a apontar os ‘anormais’ isentando-os de matrícula. Sendo assim, se um aluno fosse incapaz de receber instrução por qualquer ‘defeito ou dificuldade’ era rejeitado da escola comum, sendo encaminhado para receber tratamento diferenciado. Esse encaminhamento para salas separadas tinha a função não só de oferecer adaptações aos diferentes, mas também a função de proteger os normais, já que se acreditava que o contato entre eles poderia ser prejudicial. (CAPELLINE, 2004, p. 34, grifos da autora).

Portanto, a recusa dos alunos diagnosticados como “anormais” da escola comum teve fundamento na perspectiva a qual afirmava que os alunos com deficiência estariam melhor acolhidos em ambientes separados. Entretanto, Mendes (2010) afirma que essa proposição de oferecer atendimento especializado por meio da segregação espacial contribuiu para a exclusão dos “diferentes” das escolas regulares.

Por sua vez, a década de 1960 representa o início de uma nova era, a integração escolar dos alunos com deficiência. É importante salientar que as transformações sociais em busca da integração foram realizadas gradativamente, mas culminaram em uma nova perspectiva social das pessoas com deficiência. No que diz respeito ao fator determinante da integração escolar, esse foi a sanção da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual fixou as diretrizes e bases da educação nacional (MENDES, 2010; CAPELLINE, 2004).

Em relação à escolarização das crianças e jovens com deficiência, a Lei nº 4.024 abordou a educação dos excepcionais no art. 38 e art. 39. Assim, foi decretado que

⁷ Pasquali (2009, p. 992) define psicometria como “a teoria e a técnica de medida dos procedimentos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação”. Conforme o autor, a psicometria se fundamenta no método quantitativo e tem como característica principal e vantagem o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão matemática do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for 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 estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, online).

Com o art. 88 e o art. 89 da Lei 4.024, foi estabelecido o marco inicial das ações oficiais do poder público para a educação especial no Brasil (MENDES, 2005). Nesse contexto, quando possível, os alunos identificados como excepcionais foram integrados a classes especiais na escola pública e, ainda, a parceria do governo com a iniciativa privada promoveu a ampliação das atividades desenvolvidas por entidades filantrópicas.

Na tentativa de superar o modelo educacional que excluía os identificados como “anormais”, o paradigma da integração buscou promover a normalização da presença dos alunos com deficiência na escola regular. Sobre o princípio da normalização, Mendes (2006) afirma que

[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389).

Assim, de acordo com o princípio da normalização, a integração escolar oferecia benefícios para os alunos com deficiência e para os alunos que não apresentavam deficiência, visto que ambos aprenderiam a respeitar as particularidades de cada indivíduo (MENDES, 2006). Entretanto, conforme Santana (2019), pautado na expectativa de integração, os alunos com deficiência tinham que se adaptar e acompanhar o ritmo do ensino regular. Portanto, para o autor, a concepção de integração anulava as diferenças culturais, sociais e individuais desses sujeitos.

No contexto da integração, foi comum a relação entre fracasso escolar e deficiência. Conseqüentemente, a reprovação esteve associada à deficiência intelectual de grau leve e acarretou no aumento do número de classes especiais na escola pública (CAPELLINE, 2004). Por sua vez, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu como alunos aptos a receber tratamento educacional especial os que apresentavam deficiências físicas ou mentais, os superdotados e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (BRASIL, 1971).

Em uma perspectiva integradora, a escola comum atendia, preferencialmente, os alunos que apresentavam fracasso escolar, enquanto os alunos identificados com deficiência moderada, severa ou deficiências múltiplas eram encaminhados para as escolas especiais. Dessa forma, apesar do discurso de integração e de socialização, crianças e jovens com deficiência continuavam excluídos e segregados (CAPELLINE, 2004; SANTANA, 2019).

Diante da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual garantia a educação como direitos de todos, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, na década de 1990, o movimento pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência esteve associado à ideia da educação inclusiva (BRASIL, 1988).

Na conjuntura internacional, o paradigma da educação inclusiva foi influenciado por acordos internacionais, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nesse contexto, Mendes (2006) destaca o papel dos Estados Unidos da América na disseminação do movimento pela inclusão.

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 391).

Como corrobora Mendes (2006), o princípio da inclusão se tornou global a partir da influência norte-americana em instituições multilaterais, visto que os Estados Unidos da América representam a hegemonia de uma nação com poderes geopolíticos nos países de economia capitalista. Assim, em busca de uma sociedade mais democrática e em contraposição ao índice global de analfabetismo do início da década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, abordou a educação como direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo todo (UNICEF, 1990). No tocante à educação para as pessoas com deficiência, está definido que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990, online).

Dessa forma, com a meta de universalizar o acesso à educação e promover equidade aos grupos socialmente excluídos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) assegura o direito das pessoas com deficiência de frequentar a escola. Além disso, para reafirmar esse direito, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), realizada em Salamanca na Espanha, enfatiza o paradigma da inclusão ao reconhecer a necessidade e a urgência de garantir a escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1998).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é estratégia para combater atitudes discriminatórias, para constituir uma sociedade mais solidária e para otimizar a relação custo-qualidade do sistema público de ensino. Portanto, a fim de promover o direito fundamental da escolarização das pessoas com deficiência, ficou estabelecido, aos governantes dos 92 países reunidos em Salamanca, o dever de implementar medidas políticas e medidas orçamentárias em busca de incluir, na escola regular, todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, além de adotar, como política, o princípio da educação inclusiva e de estabelecer mecanismos de planejamento, de supervisão e de avaliação para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo (UNESCO, 1988).

No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em uma perspectiva inclusiva, ressalta como princípio do ensino, promover igualdade nas condições de acesso e permanência de todos estudantes na escola e enfatiza o dever do Estado com a prestação de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais. Por sua vez, o capítulo V, art. 58, define a educação especial como modalidade da educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Ainda, o art. 58 estabelece a possibilidade de serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei nº 9.394, os alunos com necessidades especiais poderiam ser deslocados da rede regular de ensino para classes, escolas ou serviços especializados, quando não fosse possível a sua inclusão nas salas comuns. Nesse sentido, apesar da legislação admitir a possibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais fora da escola regular, no decorrer da década de 1990, o debate sobre inclusão promoveu avanços na educação especial brasileira (SANTANA, 2019).

Com uma perspectiva crítica sobre a implementação do paradigma de inclusão na rede regular de ensino, Mendes (2006) cita a política de inclusão como proposta atrativa e de baixo custo ao Estado brasileiro neoliberal, da década de 1990, visto que a inclusão conduziria, gradativamente, à diminuição do financiamento público às escolas especiais e filantrópicas. Portanto, de acordo com essa autora,

[...] precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar. (MENDES, 2006, p. 400-401).

Com efeito, promover a inclusão está além da padronização de metas e da prescrição de padrões em âmbito nacional, uma vez que esse paradigma deve ser avaliado no cotidiano escolar, a partir das experiências de alunos e de professores. Destarte, a inclusão é um processo político, social, econômico, histórico e pedagógico que está em construção.

Por fim, no Brasil, a educação especial foi consolidada por meio de um processo histórico no qual foram garantidos direitos aos grupos socialmente excluídos. Assim, para alcançar tal feito, tem destaque o empenho de personalidades e da reivindicação popular, ao longo do século XIX e século XX, pelo direito à escolarização das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. Consequentemente, as pessoas com deficiência insurgiram de uma situação de total exclusão social para uma conjuntura que garante a igualdade de todos perante a lei, sem qualquer distinção. Entretanto, o paradigma da inclusão e a legislação vigente não são capazes de eliminar, por completo, situações de preconceito e de exclusão que são vivenciadas por esses indivíduos. Portanto, no século XXI, o movimento de inclusão está em curso e o debate sobre inclusão e educação especial permanece. Dessa forma, o subtítulo seguinte aborda perspectivas do paradigma da inclusão no ensino superior.

2.1 Inclusão no ensino superior

Em busca de uma sociedade mais democrática, na qual os direitos das pessoas com deficiência, previstos em lei, seriam efetivados, o movimento pela inclusão escolar de crianças, de jovens e de adultos com necessidade educacionais especiais acarretou na progressão do número de matrículas dessas pessoas no nível superior de ensino. Nessa perspectiva, essa subseção traz algumas perspectivas sobre esse fenômeno.

As discussões sobre a legalidade dos direitos das pessoas com deficiência culminaram no movimento de inclusão desses sujeitos, quando possível, na rede regular de ensino. Portanto, com a oportunidade de acesso à escola, alunos com necessidades educacionais especiais tiveram oportunidade de ingressar no ensino superior. Nesse contexto Tomelin et al. (2018), pondera que

O ingresso do aluno com deficiência é um avanço no ensino superior, porém é necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos. Para tanto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno, e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão. (TOMELIN et al., 2018, p. 96).

Dessa forma, conforme Tomelin et al. (2018), a matrícula e a presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior não tornam o ambiente das universidades inclusivo. Para Ferrari e Sekkel (2007), a inclusão é efetivada por meio de práticas que propiciam a participação conjunta de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e nas estratégias para a superar as adversidades que possam surgir.

Portanto, segundo as autoras, há três questões acerca da inclusão no ensino superior, que devem ser pensadas: I) tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos; II) necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e III) prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na elaboração de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

No que diz respeito à elegibilidade dos alunos para os cursos de graduação, Ferreira e Sekkel (2007) afirmam que, apesar do movimento de inclusão, as questões sobre a certificação profissional devem ser pensadas com cuidado e respeito, visto que algumas profissões requerem certas competências que podem não ser supridas pelas pessoas com necessidades especiais. Em contrapartida, quando ingresso em um curso de graduação, o aluno tem direito a condições especiais que levem em consideração as suas dificuldades e o permita concluir os estudos e estar habilitado ao mercado de trabalho.

Quanto à formação do professor do ensino superior, essa deve ser contínua e em busca de contemplar a diversidade do alunado de um curso. De acordo com Ferreira e Sekkel (2007), a capacidade de atitudes que visam a inclusão é tão importante quanto o domínio dos

conteúdos específicos de certa área do conhecimento. Portanto, o papel do professor é fundamental para evitar possíveis situações de exclusão.

Por fim, a inclusão deve ser buscada por todos aqueles que integram o ensino superior, professores, alunos e coordenadores. Assim, a educação inclusiva pressupõe a participação coletiva de toda uma instituição, uma vez que o professor não pode ser o único responsável pelo sucesso acadêmico dos discentes com necessidades especiais (FERREIRA, SEKKEL, 2007).

Diante do exposto, a inclusão está além da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, a inclusão é um movimento por uma sociedade mais democrática e onde todos tenham direitos iguais. Destarte, a educação é fundamental para que as pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas se emancipem e possam participar de uma sociedade que busca a equiparação de oportunidades para todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, como modalidade de ensino, a educação especial resulta de um processo de reivindicações pelo direito à escolarização das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, historicamente, a sociedade brasileira estabeleceu diversas formas de tratamento para aqueles que se distinguiam fisicamente ou agiam diferente do considerado normal. Assim, preconceitos foram perpetuados por séculos e culminaram na exclusão dos que foram denominados de “idiotas”, “incapazes” e “anormais”. Diante dessa situação, as primeiras manifestações de apoio à escolarização dos excluídos foram para as pessoas com deficiência física ou mental.

A partir de ações que buscavam a socialização das pessoas com deficiência, a educação especial se consolidou no Brasil e, com o paradigma da inclusão, os alunos com necessidades especiais foram inseridos, quando possível, na rede regular de ensino. De acordo com a perspectiva inclusiva, um modelo de educação para todos, no sistema regular de ensino, é estratégia para amparar as diversas necessidades de crianças, de jovens e de adultos, visto que cada indivíduo tem interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias.

Portanto, com o paradigma da inclusão, a educação especial se configura em modalidade de ensino transversal que perpassa a educação básica e o ensino superior, uma vez que, conforme a legislação, o aluno com necessidades especiais tem o direito de acesso ao sistema de ensino regular. Entretanto, para haver inclusão, é necessária uma equipe de profissionais que tenha capacidade de lidar com as diversas situações de exclusão e de preconceito que podem surgir no cotidiano de uma instituição de ensino inclusiva, em busca de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE. **A AACD**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://aacd.org.br/a-aacd>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SANCHES, I.; TEODORO, A.; Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rfeducacao/article/view/691>. Acesso em: 8 fev. 2020.

SANTANA, R. R. C. **A educação inclusiva na formação do docente de ensino superior**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

SOUZA, M. L.; BOARINI, M. L. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 273-292, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2020.

TONUS, K. P.; SILVA, J. A. T. Escola inclusiva: demolir preconceitos para reconstruir conceitos. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 211-221, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=914>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TOMELIN et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://revistapsicopedagogia.com.br/sumario/59>. Acesso em: 8 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)**. Brasil, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 mar. 2020.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2020.