

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU:  
das contradições às proposições**

**Ana Clara Gomes Nazari**

UBERLÂNDIA, MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Ana Clara Gomes Nazari**

**Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU:  
das contradições às proposições**

**Tese apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Uberlândia para obtenção do  
título de Doutora em Educação.**

**Área de concentração: Saberes e Práticas  
Educativas.**

**Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo.**

UBERLÂNDIA, MG

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N335 2019	<p>Nazari, Ana Clara Gomes, 1983- Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU: das contradições às proposições [recurso eletrônico] / Ana Clara Gomes Nazari. - 2019.</p> <p>Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2376">http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2376</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Bertoldo, Arlete Aparecida, 1955-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO, 22/2019/212, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED				
Data:	Doze de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	9h00	Hora de encerramento:	11h45
Matrícula do Discente:	11513EDU001				
Nome do Discente:	Ana Clara Gomes Nazari				
Título do Trabalho:	"Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU: das contradições às proposições."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação especial e atendimento educacional especializado: trajetórias, histórias e políticas públicas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cristiane da Silva Santos - UFG; Gercina Santana Novais - UNIUBE; Geovana Ferreira Melo - UFU; Sônia Bertoni - UFU e Arlete Aparecida Bertoldo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Arlete Aparecida Bertoldo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Membro de Comissão**, em 12/07/2019, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Membro de Comissão**, em 12/07/2019, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Bertoni, Membro de Comissão**, em 12/07/2019, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 12/07/2019, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane da Silva Santos, Usuário Externo**, em 12/07/2019, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1389843** e o código CRC **F3AFBD6E**.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo**  
**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

---

**Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos**  
**Universidade Federal de Goiás - UFG**

---

**Profa. Dra. Gercina Santana Novais**  
**Universidade de Uberaba - UNIUBE**

---

**Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo**  
**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

---

**Profa. Dra. Sônia Bertoni**  
**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

*Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.*

*Marthin Luther King*

Dedico este trabalho a aqueles que são a exclusiva razão para a qual eu me esforço para ser cada dia mais uma pessoa melhor, àqueles que são a maior razão da minha vida: DEUS, MEUS PAIS, MEU ESPOSO, FAMILIARES E AMIGOS.

## AGRADECIMENTOS

*Não importa o que aconteça, continue a nadar.  
Walters, Graham; Procurando Nemo, 2003.*

E foi assim, nadando contra as correntezas da vida, sendo persistente, que cheguei até aqui. Aqueles que me conhecem sabem quantas lutas travadas, quantas lágrimas derramadas e quantas vitórias conquistadas fizeram de mim a pessoa que me tornei hoje. Mesmo em meio a tantos desafios sou tomada pela GRATIDÃO e só me resta agradecer!

À Deus, por ser presença constante em minha vida, sempre conduzindo meus passos e proporcionando a concretização deste trabalho.

Aos meus pais minha eterna gratidão. Nunca mediram esforços para auxiliarem na concretização dos meus sonhos. Agradeço minha mãe pelo exemplo de garra, força e determinação, sempre me ensinando que tudo é possível para aqueles que tem fé e se dedicam. Agradeço também ao meu pai por acreditar em mim e incentivar meus estudos.

Ao meu amado esposo Juliano. Agradeço por estar presente em todos os momentos de minha vida e por me proporcionar a experiência de amor verdadeiro. Companheiro incansável, amoroso, sempre com uma palavra de incentivo; obrigada pela sua compreensão, escuta e cumplicidade e também por ter dividido comigo as dificuldades para que eu pudesse vencer mais essa etapa. TE AMO!

À minha querida irmã Bárbara e meu cunhado Bruno. Obrigada pelo carinho e por me ajudarem sempre que precisei!

Aos meus demais familiares. Minha querida avó, tias, tios, primas, primos, cunhadas, sogra, sobrinhas. Agradeço a vocês o carinho, o incentivo e a compreensão. Peço desculpas pelos momentos que não pude me fazer presente ao longo dos meus estudos. Sacrificios foram necessários, mas hoje eu posso dizer que tudo foi válido e essa vitória eu dedico à todos vocês.

Ao meu sogro Selvino, in memoriam, que mesmo convalescente tinha orgulho da nossa busca por crescimento acadêmico e profissional e deixou um vazio enorme.

Aos meus queridos amigos. Não vou aqui citar nomes para não ser injusta e correr o risco de esquecer alguém. A amizade de vocês foi essencial para me dar forças durante esta caminhada.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFU. Obrigada por compartilharmos saberes e angústias. Em especial agradeço três pessoas queridas que tornaram grandes amigos: Karlla, Simone e Sebastião. Adoro vocês!

À minha orientadora Arlete Aparecida Bertoldo. Gratidão pela confiança, carinho, parceria e disponibilidade em me conduzir ao longo desta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Educação. Agradeço os ensinamentos!

Às professoras Geovana Ferreira Melo e Sônia Bertoni pelas ricas contribuições em meu exame de qualificação e por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

Às professoras Cristiane da Silva Santos e Gercina Santana Novais pelo carinho e pelas contribuições que me foram dadas ao longo da minha caminhada acadêmica e profissional. E por agora fazerem parte da minha banca de defesa de Doutorado, é uma honra!

À todos os meus atuais e ex-alunos agradeço a oportunidade de vivenciarmos juntos a beleza da Educação. Com vocês pude aprender que a felicidade está nas pequenas coisas!

À todos os amigos da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes pelo carinho, apoio e compreensão ao longo desses 04 anos em que tive que me dividir entre o trabalho e os estudos.

À Universidade Federal de Uberlândia por fazer parte da minha trajetória acadêmica. Em especial ao James, funcionário do Programa de Pós Graduação em Educação. Agradeço a atenção e profissionalismo demonstrado.

**GRATIDÃO À TODOS VOCÊS!**

## RESUMO

NAZARI, Ana Clara Gomes. **Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU: Das contradições às proposições.** 2019, 220p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

O presente estudo vinculado a linha de pesquisa Saberes e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), tem como questão norteadora analisar as contribuições das pesquisas já produzidas e com o intuito de rompermos com a visão de uma análise meramente descritiva traçamos a problemática que norteia a investigação: Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos, quais contradições e proposições podem ser identificadas na produção do conhecimento sobre Educação Especial, produzido nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017? Partindo dessa problemática estabelecemos como objetivo geral: analisar as contradições e proposições na produção do conhecimento nas pesquisas sobre Educação Especial, produzidas nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017. Mais especificamente objetivamos: catalogar e analisar as dissertações e teses sobre Educação Especial defendidas no PPGED/UFU no período de 2007 a 2017; identificando seus principais objetivos e resultados apresentados, assim como, suas bases teórico-metodológicas; apreender a concepção de Educação Especial estabelecida nesses estudos; mapear os temas e tipos de deficiências abordadas, assim como, suas sínteses, resultados e contribuições; contribuir para a intensificação dos debates que tenham a produção acadêmica em Educação Especial como objeto de estudo. Visando responder a estes objetivos, em nossa metodologia optamos por fundamentar nosso trabalho em uma perspectiva qualitativa. Além disso, classificamos nossa pesquisa como um estudo bibliográfico, de caráter epistemológico. Entre os instrumentos utilizados para a construção dos dados da nossa investigação destacamos: a ficha de análise. Para as interpretações dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo. Foram analisadas 22 produções, sendo 15 dissertações e 07 teses. Nossas reflexões se organizaram em eixos temáticos, sendo estes: a caracterização da pesquisa; a concepção de Educação Especial envolvida; as bases teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas no PPGED/UFU que têm como tema a Educação Especial; mapeamento dos temas e tipo de deficiência abordadas nestas pesquisas; sínteses, resultados e contribuições destes estudos. Dentre os principais resultados verificamos que a temática da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar (seja ele na educação básica ou universitária) permeia as discussões, ora tratando de questões pontuais, como esse processo se constitui dentro da escola/universidade, outras vezes sugerindo caminhos que facilitassem a interação social e desenvolvimento escolar dos sujeitos envolvidos. Podemos acrescentar que as pesquisas analisadas (em sua maioria) possibilitaram a discussão dos saberes e práticas necessárias para mediar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial a fim de promover a inserção deste público nos diferentes contextos, ressignificando suas relações sociais e sua formação identitária, repensando as práticas de inclusão. Do ponto de vista da temática, acreditamos que nossas análises tem uma significativa relevância científica, ao passo que, nosso estudo lança luzes nessa área da Educação Especial e a coloca como campo fértil de discussões, reflexões e ações, na medida em que evidencia aspectos importantes da produção acadêmica.

**Palavras chave:** Análise da produção científica; Educação Especial; Pós Graduação.

## ABSTRACT

NAZARI, Ana Clara Gomes. **PPGED / UFU Special Education in Academic Production: From contradictions to propositions.** 2019, 220p. Doctoral Thesis - Program of Post Graduation in Education, Federal University of Uberlândia, 2019.

This study, linked to the research line Pedagogical Knowledge and Practices of the Program of Post Graduation in Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED / UFU), has as its guiding question to analyze the contributions of research already produced and with the intention of breaking with the vision of a purely descriptive analysis we draw the problematic that guides the investigation: With respect to the theoretical and methodological presuppositions, which contradictions and propositions can be identified in the production of the knowledge about Special Education, produced in the dissertations and theses defended in the Program of Post Graduation in Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED / UFU), from 2007 to 2017? Starting from this problematic, we established as general objective: to analyze the contradictions and propositions in the production of knowledge in the researches on Special Education, produced in the dissertations and theses defended in the Program of Post Graduation in Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED / UFU), in the period of 2007 to 2017. More specifically we aim to: catalog and analyze the dissertations and theses on Special Education defended in the PPGED / UFU in the period from 2007 to 2017; identifying its main objectives and presented results, as well as its theoretical and methodological bases; to understand the concept of Special Education established in these studies; to map the themes and types of deficiencies addressed, as well as their summaries, results and contributions; to contribute to the intensification of the debates that have the academic production in Special Education as object of study. In order to respond to these objectives, in our methodology we chose to base our work in a qualitative perspective. In addition, we classify our research as a bibliographical study, of epistemological character. Among the instruments used for the construction of the data of our investigation are: the analysis sheet. For the interpretation of the data we use Content Analysis. A total of 22 productions were analyzed, being 15 dissertations and 07 theses. Our reflections were organized in thematic axes, being these: the characterization of the research; the concept of Special Education involved; the theoretical and methodological bases of the research developed in the PPGED / UFU that have as a theme Special Education; mapping of the themes and type of disability addressed in these surveys; syntheses, results and contributions of these studies. Among the main results we find that the inclusion of people with disabilities in school (whether in basic or university education) permeates the discussions, sometimes dealing with specific issues, how this process is constituted within the school / university, other times suggesting ways that facilitate social interaction and school development of the subjects involved. We can add that the analyzed studies (mostly) enabled the discussion of the knowledge and practices necessary to mediate the teaching-learning process in Special Education in order to promote the insertion of this public in the different contexts, re-signifying their social relations and their identity formation, rethinking the practices of inclusion. From the point of view of the topic, we believe that our analyzes have a significant scientific relevance, while our study throws light on this area of Special Education and places it as a fertile field of discussions, reflections and actions, insofar as it highlights important aspects of academic production.

**Keywords:** Analysis of scientific production; Special education; Postgraduate

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Evolução cronológica da terminologia empregadas às pessoas com deficiência. .	33
Quadro 02: Evolução cronológica das principais leis, diretrizes e programas sobre a Educação Especial.....	42
Quadro 03: Principais fatos e eventos internacionais relacionados às pessoas com deficiência. ....	49
Quadro 04: Aspectos relevantes do processo de evolução histórico e político nacional. ....	53
Quadro 05: Dissertações e teses encontradas sobre a temática produção do conhecimento em Educação Especial no período de 2004 a 2017. ....	68
Quadro 06: Dissertações e teses encontradas sobre a Categoria 1 (produção sobre um determinado programa de pós-graduação, banco de dados ou revista). ....	72
Quadro 07: Dissertações e teses encontradas sobre a Categoria 2 (produção sobre uma determinada área dentro da Educação Especial). ....	73
Quadro 08: Relação de linhas de pesquisa e grupos de pesquisa ligados ao PPGED/UFU. ....	99
Quadro 09: Dissertações e teses da Universidade Federal De Uberlândia tendo como palavra-chave o termo “Educação Especial”. ....	102
Quadro 10: Categorização e análise das dissertações e teses pesquisadas sobre a temática Educação Especial / 2007-2017.....	126
Quadro 11: Estudos que abordaram a categoria de análise ensino aprendizagem. ....	131
Quadro 12: Estudos que abordaram a categoria de análise Políticas de inclusão / educação especial. ....	132
Quadro 13: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Intelectual.....	133
Quadro 14: Estudos que abordaram a categoria de análise Formação Docente.....	134
Quadro 15: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Auditiva/Surdez.....	135
Quadro 16: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Visual. ....	136
Quadro 17: Dados da CAPES sobre os índices de mulheres e homens matriculados na pós-graduação stricto sensu.....	141
Quadro 18: Quantidade de trabalhos desenvolvidos por cada orientador abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU. ....	143
Quadro 19: Objetivo geral das dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU. ....	145

Quadro 20: Principais objetivos, quantidade de trabalhos que realizaram estes objetivos e quais autores desenvolveram este objetivo abordando o tema Educação Especial nas dissertações e teses do PPGED-UFU no período de 2007 a 2017. ....	148
Quadro 21: Pesquisas que tiveram como objetivo analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial. ....	149
Quadro 22: Pesquisas que tiveram como objetivo compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial. ....	151
Quadro 23: Pesquisas que tiveram como objetivo identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades relacionados à Educação Especial. ....	152
Quadro 24: Pesquisas que tiveram como objetivo de identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial. ....	153
Quadro 25: Concepção de Educação Especial enquanto escolarização/educação. ....	156
Quadro 26: Concepção de Educação Especial enquanto inclusão. ....	158
Quadro 27: Concepção de Educação Especial enquanto complementação. ....	159
Quadro 28: Concepção de Educação Especial enquanto atendimento. ....	160
Quadro 29: Fragmentos dos textos que revelam aproximações das pesquisas com o materialismo histórico dialético. ....	164
Quadro 30: Procedimentos adotados para a coleta de dados. ....	176
Quadro 31: Temas abordados /palavras chaves apresentadas nas pesquisas. ....	178
Quadro 32: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria saberes e práticas educativas / escolarização. ....	184
Quadro 33: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Educação Superior. ....	188
Quadro 34: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Atendimento Educacional Especializado. ....	191
Quadro 35: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Formação docente. ....	193

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantidade de pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema “produção do conhecimento em Educação Especial”. ....	68
Gráfico 02: Categorização das dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema “produção do conhecimento em Educação Especial”. .....	72
Gráfico 03: Quantidade de homens e mulheres que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.....	139
Gráfico 04: Formação dos pesquisadores que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.....	139
Gráfico 05: Atuação profissional dos pesquisadores que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.....	140
Gráfico 06: Tipo de pesquisa desenvolvida abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.....	143
Gráfico 07: Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU. ....	144
Gráfico 08: Principais objetivos das dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU. ....	148
Gráfico 09: Concepções de Educação Especial para os pesquisadores.....	156
Gráfico 10: Tipo de abordagem utilizada nas pesquisas. ....	174
Gráfico 11: Tipo de pesquisa apresentado.....	176
Gráfico 12: Assuntos discutidos dentro da temática inclusão. ....	181
Gráfico 13: Deficiências abordadas nas pesquisas. ....	182

## LISTA DE SIGLAS

Acervo da Biblioteca da Organização Pan-Americana da Saúde – PAHO

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd

Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE's

Atendimento Educacional Especializado – AEE

Banco de Dados em Enfermagem - BDENF

Bibliografia Brasileira de Odontologia – BBO

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Biblioteca virtual em saúde – BVS

Câmara de Educação Básica – CEB

Centro Nacional de Educação Especial – CENESPE

Conferência Nacional de Educação – CONAE

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Conselho de Pesquisa e Pós Graduação – CONPEP

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Conselho Federal de Educação – CFE

Conselho Nacional de Educação – CNE

Conselho Pleno – CP

Disco Compacto - Memória Somente de Leitura - CD-ROM

Estados Unidos da América – EUA

Faculdade de Educação – FAGED

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

Gabinete da Secretaria Executiva – GAB

Instituições de ensino superior – IES

Instituições federais de ensino superior – Ifes

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos - ITA

Intérprete de Língua de Sinais – ILS

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência –LBI

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Língua Brasileira de Sinais – Libras

Literatura científica e técnica da América Latina e Caribe – LILACS

Literatura do Caribe em Ciências da Saúde – MEDCARIB

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Mercado Comum do Sul - MERCOSUL

Necessidades educativas especiais – NEE

Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESSES

Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM

Organização Mundial de Saúde - OMS

Organização Internacional do Trabalho – OIT

Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS

Organização das Nações Unidas – ONU

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC

Plano de Ações Articuladas – PAR

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Plano de desenvolvimento institucional – PDI

Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE

Plano Nacional de Educação – PNE

Planos Nacionais de Pós Graduação - PNPG

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Programas de Pós-Graduação – PPGEs

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs

Programa Universidade para Todos – PROUNI

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec

Programa Um Computador por Aluno – PROUCA

Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) no Centro-Oeste – REDECENTRO

Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific

Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal – REDALYC

Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REIC

Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs

Secretaria de Educação Especial - SEESP

Secretaria Municipal de Educação – SME

Sistema de Informação da Biblioteca da OMS – WHOLIS

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica – MEDLINE

Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS

Universidade de Brasília – UnB

Universidade de São Paulo – USP

Universidade do Minho – Uminho

Universidade do Porto – UP

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Universidade Federal de Goiás – UFG

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Pagina do Repositório da UFU.....	93
--	----

## SUMÁRIO

<b>I</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>II</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, CONCEITOS E BASES LEGAIS .....</b>	<b>26</b>
2.1	Os aspectos históricos das pessoas com deficiência .....	27
2.2	Pessoas com deficiência: aspectos legais .....	40
2.3	Pessoa com deficiência: a legislação internacional .....	48
2.4	Pessoa com deficiência no Brasil: a legislação educacional .....	52
2.5	Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado .....	56
<b>III</b>	<b>A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>60</b>
3.1	A política de Pós Graduação no Brasil .....	61
3.2	A Educação Especial como tema de pesquisa .....	64
3.3	Produção do Conhecimento sobre Educação Especial nos Programas de Pós-graduação no Brasil .....	67
3.3.1	Estudos selecionados .....	67
3.3.2	Considerações sobre os estudos .....	74
<b>IV</b>	<b>METODOLOGIA: OS PASSOS DADOS NO CAMINHO DA PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
4.1	Caracterização da pesquisa: quanto ao método .....	79
4.2	Caracterização da pesquisa: quanto aos seus objetivos .....	85
4.3	Caracterização da pesquisa: quanto ao tipo de abordagem .....	86
4.4	Caracterização da pesquisa: quanto ao tipo de pesquisa .....	87
4.5	Caracterização da pesquisa: quanto à técnica de análise de dados .....	88
4.6	Construindo a pesquisa: o percurso utilizado .....	90
<b>V</b>	<b>ESTUDOS SELECIONADOS AO APROFUNDAMENTO DA ANÁLISE .....</b>	<b>95</b>
5.1	A produção do conhecimento no PPGED/UFU em Educação Especial .....	102
	<b>EIXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>138</b>
	<b>EIXO 2 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>155</b>
	<b>EIXO 3 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>162</b>

<b>EIXO 4 – TEMAS E TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ABORDADOS.....</b>	<b>178</b>
<b>EIXO 5 – SÍNTESES, RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>184</b>
<b>VI CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>217</b>

## I INTRODUÇÃO

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.*  
Paulo Freire, 1996

Certos de que somos seres condicionados, mas conscientes do nosso inacabamento para iniciarmos este trabalho acreditamos ser importante apresentarmos “Quem Sou Eu”, pesquisadora. Para tanto, farei<sup>1</sup> uso de um poema de minha autoria:

### **JEITO CLARA DE SER**

*Para me descrever,  
Não vou me conter,  
Qualidades e defeitos vou citar,  
Para me conceituar.*

*Como meu próprio nome já diz,  
Sou clara em tudo que me condiz,  
Clara de pele “branquela”,  
Clara de personalidade sincera.*

*Clara de jeito franco,  
Clara de coração brando.  
Clara com caráter generoso,  
Clara com estilo carinhoso.*

*Clara amiga e parceira,  
Clara prestativa e companheira.  
Clara geniosa e afetuosa,  
Clara brava, nervosa e teimosa.*

*Clara tímida,  
Clara retraída,  
Clara envolvida,  
Clara comprometida.*

*Clara de altura pequena,  
Clara de postura serena,  
Clara que gosta muito de enfrentar e estudar,  
Clara que gosta de viajar, trabalhar e amar.*

*Clara com 35 anos bem vividos,  
Clara com 35 anos convividos,  
Clara que gosta da família reunir e agrupar,*

---

<sup>1</sup> Evidenciamos que na introdução foi utilizada a redação em primeira pessoa do singular, por se tratar de aspectos pessoais de minha trajetória formativa e profissional, ao passo que nas demais seções da tese retomamos a escrita da redação em primeira pessoa do plural, justificando os diversos autores que caminharam comigo nesse percurso criativo.

*Clara que gosta de se divertir e congregar.*

*Clara pedagoga e professora,  
Clara sempre auxiliadora e protetora,  
Clara pesquisadora, estudante,  
Clara sempre em busca de um saber incessante.*

*Assim sou eu, clara que pereceu e amadureceu,  
Clara que com estilo próprio cresceu,  
Clara mistura perfeita de menina e mulher,  
Clara que é filha, irmã, esposa e luta por tudo que quer!  
Clara que tem muito à Deus agradecer,  
Clara que tem um jeito próprio de envolver, acolher e ser!*

Tomados pela descrição da poesia creio que sou um pouco de cada situação que vivi, de cada pessoa que conheci e de cada lugar que estive. E em meio a essa trajetória pessoal e acadêmica fui me constituindo **Pesquisadora**.

Segundo Groff, Maheirie e Zanella (2010) o pesquisador(a) é aquela pessoa que lê, relê, escreve, apaga, cria e recria, questiona, questiona o outro, questiona a si mesmo, dialoga, emaranha-se nos textos que produz e reproduz para responder às suas inquietações e às demandas sociais que necessitam de aportes teórico-práticos. De acordo com as autoras trata-se de um sujeito que, ao mesmo tempo em que produz conhecimento, vai se constituindo como pesquisador(a), na relação de autoria/alteridade. Neste sentido, para Groff, Maheirie e Zanella (2010) o pesquisar é um processo dialógico e ideológico, onde a pesquisa e o pesquisador(a) se constituem mutuamente. As autoras destacam ainda que nesta perspectiva,

o processo de produção de conhecimentos é marcado pelo intenso diálogo com múltiplas vozes que o constituem: mesmo sendo construído e assinado por um único pesquisador, o texto que se apresenta como resultado desse processo oferece esse (in)tenso debate e carrega, nas entrelinhas, diversos outros autores que compõem junto com o pesquisador a produção textual. (GROFF, MAHEIRIE e ZANELLA, 2010, p.98)

A presente proposta de produção textual (pesquisa) se remete a temática **Produção do Conhecimento sobre Educação Especial**. O interesse por promover um estudo sobre a “produção do conhecimento” está relacionado ao meu percurso acadêmico como aluna do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (no período de 2003 a 2007). Durante o período de graduação participei ativamente das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia (NUTESSES/UFU) que tinha como objetivo reunir, sistematizar e divulgar a produção científica desenvolvida sob a forma de teses e dissertações relacionadas à área de Educação Física e Esportes e Educação Especial, no Brasil e exterior.

Os trabalhos realizados no NUTESSES permitiram um contato mais direto com a produção científica desenvolvida pelos Programas Brasileiros de Pós Graduação e, até mesmo, com teses e dissertações defendidas por profissionais da área que realizaram estudos fora do país ou em Programas de outras áreas. Nesse sentido, a partir desse contato com o NUTESSES surgiu o interesse por aprofundar estudos referentes à análise da produção do conhecimento. Fato concretizado pelo trabalho apresentado no Congresso Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em 2008, intitulado “*A produção do conhecimento na Educação Física brasileira: uma contribuição dos estudos crítico-epistemológicos*”, nessa ocasião tive a oportunidade de conhecer o Pesquisador Doutor Silvio Ancisar Sanchez Gamboa, uma das principais referências na área de pesquisas sobre a produção do conhecimento no Brasil, o que me instigou ainda mais o interesse pela temática.

Não obstante, parte da minha dissertação de mestrado em 2012, teve em um de seus capítulos, intitulado “*Educação em Tempo Integral: em foco os debates atuais acerca da temática*” um exercício de análise da produção de conhecimento, no que poderia se dizer, o “Estado da Arte” da temática abordada em questão.

Ainda no que se refere ao interesse pela temática desta pesquisa, e mais especificamente sobre o tema Educação Especial, destaco que as inquietações referentes a temática se intensificaram a partir das vivências como aluna do curso lato sensu em “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” também realizado na Universidade Federal de Uberlândia (no ano de 2014). Neste curso além da relação que tive com as diversas disciplinas da área também realizei um trabalho de conclusão, cujo título foi: “*A Produção do Conhecimento sobre Educação Especial: uma análise das dissertações produzidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais*”.

Além disso, a atuação como pedagoga (supervisora escolar) desde o ano de 2012 no Ensino Fundamental I (nas turmas de 3º ao 5º ano) na Rede Municipal de Uberlândia me levou a ter maior contato com alunos com diferentes deficiências, fato este que tem motivado desde então a sempre pesquisar e estudar mais sobre o tema Educação Especial, no sentido de me auxiliar na prática.

Após iniciar o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (no ano de 2015) intensificou-se o interesse em aprofundar discussões sobre esta temática e participar ativamente da construção de produção de saberes sobre o assunto por

meio da pesquisa. Desta maneira o presente estudo representa, portanto, o resultado de minha trajetória pessoal e acadêmica e a continuação da formação acadêmico-profissional.

Apesar das restrições e limitações próprias de uma pesquisa, a intenção é que os resultados obtidos advindos do desenvolvimento deste estudo possam contribuir para que se aprofunde a discussão sobre a problemática da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Espera-se também, que a preocupação com a produção científica em Educação Especial seja estendida aos demais setores onde a pesquisa se realiza para que possam ser ampliadas as vias de discussão sobre os processos de produção do conhecimento nessa área.

Sabemos que a produção do conhecimento no âmbito da Pós Graduação *stricto sensu* tem se constituído campo importante de investigação. De acordo com Casagrande e Cruz (2014) as pesquisas na área de Educação e Educação Especial vêm demonstrando um crescimento constante, com ampliação nos temas e nas metodologias abordadas e esse crescimento, segundo os autores, se deve à expansão no número de Programas de Pós Graduação em Educação Especial e ao tratamento de temas voltados à Educação Especial por outros Programas de Pós Graduação, como Psicologia e Educação.

Mediante este vasto campo de investigação optamos por promover um estudo sobre a análise desses trabalhos desenvolvidos na Pós Graduação. Mais designadamente o presente estudo focaliza o tema “Educação Especial”, especificamente por meio da análise das dissertações e teses defendidas no PPGED/UFU, no período de 2007 a 2017.

Em nossas análises preliminares é possível afirmar que ainda são escassos os estudos que visem a uma reflexão epistemológica sobre a produção do conhecimento do PPGED/UFU. No nosso entendimento isto se constitui como um dos entraves para o próprio desenvolvimento do conhecimento na área de Educação Especial, pois dificulta entre outros fatores, a explicitação dos interesses que comandam tanto os processos de desenvolvimento da pesquisa, quanto da utilização de seus resultados. Neste sentido, a tese que norteia nosso estudo é que a sistematização e análise da produção acadêmica sobre Educação Especial que evidencia contradições e proposições, do ponto de vista dos pressupostos teórico-metodológicos, contribui para fazer avançar o conhecimento da referida área.

Entendemos que se tornam cada vez mais necessárias análises de aspectos internos (metodológicos), quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no âmbito da Educação Especial. Isto significa voltarmos nossa atenção para como se tem processado a própria concepção de ciência nessa área, o que implica em questionar sobre os pressupostos e

os fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos que tem orientado a produção do conhecimento reconhecida como científico na área de Educação Especial no Brasil.

Apesar dos resultados sistematizados em outras investigações (apresentados na seção III), no que se refere a área de Educação Especial, identificamos a inexistência de estudos que se propusessem a analisar as tendências e implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas no Programa *stricto-sensu* em Educação da UFU e relacioná-las com contextos mais abrangentes (políticas educacionais, determinantes sócio-econômicos-culturais, etc.).

Tal constatação contribuiu para aguçar o nosso interesse em desenvolver um estudo aprofundado a respeito das tendências e implicações epistemológicas das dissertações e teses desenvolvidas no PPGED/UFU na última década; assim como, as bases teórico-metodológicas das pesquisas que têm como tema a Educação Especial; e os principais objetivos dessas investigações, seus principais resultados, e propostas; e a relevância científica e social dessas produções.

Tendo como questão norteadora analisar as contribuições das pesquisas já produzidas e com o intuito de rompermos com a visão de uma análise meramente descritiva traçamos a problemática que norteia a investigação: Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos, quais contradições e proposições podem ser identificadas na produção do conhecimento sobre Educação Especial, produzido nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017?

Partindo dessa problemática estabelecemos como objetivo geral: analisar as contradições e proposições na produção do conhecimento nas pesquisas sobre Educação Especial, produzidas nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017.

Mais especificamente objetivamos:

- catalogar e analisar as dissertações e teses sobre Educação Especial defendidas no PPGED/UFU no período de 2007 a 2017; identificando seus principais objetivos e resultados apresentados, assim como, suas bases teórico-metodológicas;
- apreender a concepção de Educação Especial estabelecida nesses estudos; mapear os temas e tipos de deficiências abordadas, assim como, suas sínteses, resultados e contribuições;

- contribuir para a intensificação dos debates que tenham a produção acadêmica em Educação Especial como objeto de estudo;

Visando responder a estes objetivos, optamos por fundamentar nosso trabalho em uma perspectiva qualitativa. Além disso, classificamos nossa pesquisa como um estudo bibliográfico, de caráter epistemológico. Entre os instrumentos utilizados para a construção dos dados da nossa pesquisa está: a ficha de análise (Apêndice 1). Pretendeu-se com este instrumento atingir aos objetivos de nosso estudo. Em conformidade aos pré-requisitos que estabelecemos para nossa pesquisa (análise de dissertações e teses defendidas no PPGED/UFU entre 2007 e 2017, que compõe o banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia” tendo como termo para busca o descritor “educação especial”) selecionamos os seguintes estudos para análise: Santos (2007), Ferraz (2008), Mourão (2009), Santos (2009), Silva (2009), Silva (2009), Ferreira (2010), Buiatti (2013), Portes (2013), Santos (2013), Silva (2013), Sousa (2013), Vidal (2013), Oliveira (2014), Souza (2014), Alves (2015), Amorim (2015), Matias (2015), Reis (2015), Abreu (2016), Costa (2016) e Freitas (2016).<sup>2</sup>

A construção da pesquisa seguiu três momentos. No primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico com a finalidade de conhecer a literatura sobre o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, a produção científica dos Programas de Pós Graduação no Brasil; sobre esta produção na área específica da Educação Especial; como, também, sobre a produção de trabalhos que analisam essa produção, no intuito de verificar como essas questões têm sido abordadas e discutidas na comunidade científica. Para Tanto, consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações, teses, documentos, etc., com o intuito de identificar princípios/ideias configuradas neste material. No segundo momento, a partir deste embasamento delimitamos melhor o nosso objetivo nesta pesquisa e o procedimento que adotariamos para desenvolvê-la. Por fim, no terceiro momento, selecionamos os estudos (dissertações e teses) que fariam parte da nossa amostra e procedemos com nossas análises, para finalmente propor as reflexões epistemológicas, considerando que elas são de interesse de todos nós que pesquisamos na área da Educação, mais especificamente na área da Educação Especial.

---

<sup>2</sup> Faz-se necessário destacarmos que no período de coleta de dados as dissertações e teses defendidas no PPGED-UFU no ano de 2017 não estavam disponíveis no repositório da instituição. Também é importante destacarmos que nas seções seguintes os nomes destes autores foram codificados com outras nomenclaturas para preservar a identidade dos mesmos.

Sobre a organização da pesquisa podemos destacar que inicialmente, na seção II, apresentamos uma discussão acerca dos aspectos históricos e legais relacionados à Educação Especial no Brasil. Quais foram os marcos teóricos e como esta área se constituiu como política inclusiva. Para tanto, realizamos um resgate desta área ao longo da história. Além disso, nos propusemos nesta seção analisar leis que regem a Educação Especial, elencando assim questionamentos que envolveram a sua implantação e buscando compreender seu funcionamento e finalidade.

Na seção III apresentamos um debate referente à produção do conhecimento sobre Educação Especial. Abordamos a política de Pós Graduação no Brasil; destacamos como a Educação Especial se configurou como tema de pesquisa nos Programas de Pós Graduação no país.

Ainda na seção III elaboramos um panorama sobre os principais debates relacionados aos estudos sobre a produção científica. Neste sentido, reconhecemos a existência e a importância de diferentes olhares sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentamos teses, dissertações que analisam a produção acadêmica na área de Educação Especial. Nosso intuito foi expor um amplo panorama de como vem se configurando as pesquisas sobre a temática nos últimos anos, com a intenção de apresentarmos o estado da arte e diagnosticar possíveis lacunas existentes, ou confirmar direcionamentos que, de certa maneira contribuem para constituir o percurso da nossa pesquisa.

Na seção IV, delineamos o caminho metodológico percorrido em nosso estudo, descrevendo as técnicas de pesquisa utilizadas e caracterizando o nosso método de análise.

Na seção V apresentamos as pesquisas (dissertações e teses) que foram selecionadas e catalogadas para nossa análise a partir do banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia” tendo como termo para busca o descritor “educação especial”. Apresentamos nesta seção a proposta do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; assim como, um breve resumo destes estudos destacando quais foram seus principais objetivos, metodologias e resultados. Ainda nesta seção buscamos interpretar e analisar os dados construídos ao longo de nossa investigação. Nossas reflexões se organizaram em eixos temáticos, sendo estes: a caracterização da pesquisa; a concepção de Educação Especial envolvida; as bases teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas no PPGED/UFU que têm como tema a Educação Especial; mapeamento dos temas e tipo de deficiência abordadas nestas pesquisas; sínteses, resultados e contribuições destes estudos.

Na seção VI, tecemos nossas considerações finais, retomando algumas das questões propostas para nossa investigação e elencando o que foi possível constatar, de acordo com os dados construídos e a análise realizada. Encerramos esta seção apresentando sínteses, resultados e contribuições de nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos as referências utilizadas para a construção, análise e organização desta pesquisa.

## II EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, CONCEITOS E BASES LEGAIS

*Conhecer o caminho não dispensa o percurso.  
Provérbio Francês*

Nesta seção, procuramos fazer um breve resgate do percurso histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo, desde a antiguidade até a atualidade. Portanto, advertimos que não é nossa intenção apresentar uma análise aprofundada da história da Educação Especial no Brasil e no mundo, buscamos, sobretudo, analisar este assunto ressaltando alguns pontos no processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da temática tratada neste estudo, destacando quais foram os marcos legais e os caminhos percorridos para consolidar a Educação Especial como política inclusiva.

Procuramos por meio de revisão bibliográfica analisar a trajetória das pessoas com deficiência no contexto educacional compreendido pelo período da antiguidade caracterizado pela exclusão física, moral e social aos tempos atuais defendidos pelos ideais da inclusão. Esse estudo apresenta algumas discussões sobre as conquistas em relação à evolução nas formas de pensar, na inserção e reconhecimento dessas pessoas na sociedade e também na política de inclusão, ambas traduzidas em várias ações desenvolvidas na Educação Especial.

Ainda sobre este aspecto, é importante destacarmos que a concepção de Educação Especial discutida em nosso trabalho corrobora com a definição proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011, p.1) a qual define,

a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial.

Deste modo, a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de seu público alvo, sendo este os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação.

Nesse contexto, entendemos a educação/educação especial como um direito fundamental do ser humano, e como importante instrumento de garantia de direitos aos cidadãos, que trás consigo pressupostos para a consolidação do exercício da cidadania dos indivíduos envolvidos, como os princípios de igualdade e equidade, onde a pessoa com deficiência poderá ter subsídios formativos para que possa se fazer representar socialmente, ou seja, ter voz e vez, sendo um possível agente transformador de sua realidade, suprimindo seus anseios e necessidades enquanto minoria a margem da sociedade.

## **2.1 Os aspectos históricos das pessoas com deficiência**

Segundo Machado e Nazari (2012) as pessoas com deficiência ao longo dos tempos sofreram inúmeras discriminações e perseguições que redundaram em agressões físicas, emocionais e, conseqüentemente marginalizadas perante o contexto social. Entretanto, de acordo com esses autores, é importante destacarmos que com o processo de evolução da humanidade, iniciou-se a construção de um novo cenário de conquistas para essas pessoas; possibilidades de acesso e de reconhecimento na esfera política e educacional, porém ainda não houve a valorização enquanto sujeitos dentro da sociedade. É a partir desse contexto de tentativa de inserção e reconhecimento desses sujeitos que se faz necessária uma abordagem histórica acerca da trajetória das pessoas com deficiência, compreendida pelo período referente à fase de exclusão, iniciada na antiguidade até aos ideais defendidos pela perspectiva de inclusão na sociedade atual.

Em nossas análises verificamos que ao longo dos tempos houve alguns registros sobre a vida das pessoas com deficiência em diferentes sociedades. Fernandes (2015) destaca que na Antiguidade, as pessoas com deficiência representavam um fardo para seu grupo. Como o trabalho baseava-se na obtenção de meios de subsistência, principalmente pela caça, que exigia habilidade e força, as pessoas com deficiência não se enquadravam no modelo social e, portanto, eram abandonadas. Em alguns contextos, a exemplo de grupos nômades primitivos, a deficiência era entendida como a presença de maus espíritos e, por isso, a pessoa com deficiência era considerada uma ameaça social e/ou um empecilho, que precisava ser banida.

A esse respeito Gugel (2007) destaca que há relatos de que pessoas com deficiência eram abandonadas ou mortas. Aquelas que apresentavam limitações severas passavam a viver à margem da sociedade e definhavam até a morte, ou, ainda, eram exterminadas. Persistia a representação da deficiência como presença de maus espíritos, e assim crianças com

deficiência física eram assassinadas, enquanto as nascidas com outras formas de deficiência sofriam abandono.

Fernandes (2015) pontua que na Antiguidade, crianças com deficiência eram vistas como objeto de desprezo dos deuses. Na Grécia, eram inclusive abandonadas em locais desertos para morrerem, como forma de ser devolvidas a eles. Valle e Connor (2014) descrevem que, na Bíblia (texto de influência mundial, dadas as distintas religiões que a reconhecem como texto fundamental e base doutrinária), as manifestações da deficiência comumente estavam associadas à presença do mal, e a pessoa precisava ser curada para se salvar ou como forma de glorificar Deus. Os autores apontam, ainda, que muitas crenças contribuíram para destacar a representação de inferioridade, condição subumana ou incompletude associada à pessoa com deficiência. Essa realidade contribuiu, historicamente, para gerar marginalização e levou à disseminação da crença de erradicação como alternativa legítima.

Gugel (2007) evidencia que ainda na Antiguidade, a pessoa com limitações funcionais e necessidades diferenciadas era abandonada ao relento, vivia à margem da sociedade até a morte ou simplesmente exterminada. A autora relata ainda que na Grécia e em Roma (500 a.C e 400 d.C), a preocupação com a capacidade física dos soldados baseava-se na necessidade de proteção do Estado e de inimigos externos. Desta forma, o estado de guerra constante, fez com que esses povos construíssem a imagem de corpos fortes para combate. Apenas as amputações decorrentes das guerras eram consideradas e os homens honrados como heróis. Neste período, ainda persiste a superstição de bons e maus espíritos e as crianças que nasciam imperfeitas fisicamente eram assassinadas. Para os outros tipos de deficiência, havia discriminação, e as crianças deixadas e abandonadas à própria sorte.

Fernandes (2015) indica que na Idade Média, nota-se uma pequena mudança no âmbito dos valores, quando comparada à Antiguidade. Nesse momento, as pessoas que detinham alguma deficiência deixaram de ser assassinadas e passaram a ser acolhidas como objeto de práticas de caridade, sob a influência da religião, ainda que continuassem segregadas socialmente. A segregação seguia encontrando respaldo na representação da deficiência como castigo de Deus, ou feitiçaria.

Segundo Gugel (2007) na Idade Média, as pessoas com deficiência não eram mais exterminadas, no entanto a população encarava o nascimento delas como castigo de Deus, acreditando que pudessem ser feiticeiros ou bruxos. As crianças eram separadas das famílias e ridicularizadas na sociedade servindo de diversão dos mais abastados. Cidade e Freitas (1997)

afirmam que a forma de compreensão da pessoa com deficiência neste período sofreu um grande impacto pela ênfase dada pelos ensinamentos religiosos. Além disso, persistiu a ideia de possessão demoníaca, a qual terminava em longas sessões de exorcismo.

Já na Idade Moderna (século XVI e início do XVIII), Miranda (2014) pontua que com a valorização do homem relacionada ao Humanismo, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como doentes e a ocupar asilos, conventos e albergues: eram isoladas da sociedade, em instituições sem qualquer caráter educativo ou de atendimento especializado. Machado e Nazari (2012) relatam que havia ainda casos em que tais pessoas eram separadas de suas famílias para serem ridicularizadas e, assim, servirem de diversão social. Os autores supracitados enfatizam que nesse período houve a omissão, ou negligência, ou escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência. Refere-se, segundo Machado e Nazari (2012), à fase da exclusão social: a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Ainda de acordo com Machado e Nazari (2012), no século XVIII, algumas formas de deficiência começaram a ser objeto de solidariedade, ou compaixão, dando origem a práticas assistencialistas, que tinham como interesse corrigir ou compensar os limites, na perspectiva de educar e reabilitar. A esse respeito Fernandes (2015) ressalta que algumas deficiências passaram a ser tratadas como doenças, e inauguraram-se hospitais e escolas para cegos e surdos. Cidade e Freitas (1997) sinalizam que nesse período, iniciam-se alguns estudos sobre deficiência intelectual.

Machado e Nazari (2012) apontam em seus estudos que a primeira instituição especializada para a educação de pessoas com surdez foi fundada em Paris, no ano de 1770, pelo abade Charles M. Eppée que inventou o método dos sinais e, no ano 1776, publicou sua obra mais importante com o título “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”. Os autores sinalizam ainda que em relação ao atendimento aos indivíduos com deficiência visual, destaca-se o papel de Valentin Haüy que no ano de 1784, fundou em Paris, o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Foi neste Instituto que, em 1829, o jovem estudante Louis Braille (1809-1852), adaptou o código militar de escrita noturna, criado pelo oficial Charles Barbier, para as necessidades dos cegos.

Fernandes (2015) destaca que no século XIX, a história da deficiência pode ser contada como o período denominado de institucionalização parcial, que se caracterizou pela ênfase na inserção dos estudantes em escolas especiais, ou em classes especiais dentro de escolas públicas. De acordo com a autora no referido período, surgiram instituições para

atender as pessoas com deficiência, num sistema de acolhimento parcial, em que os indivíduos eram alocados em espaços segregados e recebiam atendimento específico. O modelo de institucionalização parcial perdurou pelo século XIX e adentrou parte do século XX.

Ainda nesse período Machado e Nazari (2012) sinalizam que em relação às pessoas com deficiência intelectual, também neste período, o médico francês Jean Marc Itard (1774-1838) é reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de pessoas com deficiência intelectual (na época denominados de deficientes ou retardados mentais). Em 1801, Itard publicou em Paris, aquele que é considerado como o primeiro manual de educação de retardados – “De l’Éducation d’un Homme Sauvage”, onde o médico relata seus cinco anos de trabalho com Victor, uma criança de doze anos, menino capturado na floresta de Aveyron, Sul da França, por volta do ano de 1800.

Fernandes (2015) enfatiza que só em meados do século XX foram percebidas iniciativas que resultaram na conquista de direitos para as pessoas com deficiência, com tentativas de integração. Para a autora, de forma geral, embora se avançasse em práticas sociais menos cruéis, a separação, a estigmatização e a desvalorização marcaram a história da deficiência em algumas sociedades antigas, assim como no mundo ocidental. O processo não foi diferente no Brasil, onde práticas semelhantes estiveram presentes na história da Educação Especial.

O respectivo período, de acordo com Machado e Nazari (2012), é caracterizado por reformas sociais, guerras, surgindo interesses governamentais em assuntos referentes às pessoas com deficiência, especialmente no campo da Educação, Psicologia e Medicina. Muitas pesquisas são direcionadas para estudos sobre desenvolvimento, individualização e Educação Especial. Para os autores o resultado da II Grande Guerra Mundial proporcionou um efeito positivo em relação aos indivíduos com deficiência, pois possibilitou o início de programas dirigidos a este público.

Machado e Nazari (2012) apontam que o início de programas foi um marco de ascensão para essas pessoas, principalmente àquelas com deficiência física, já que a guerra mutilou milhares delas, obrigando muitos países a criarem alternativas, as quais pudessem minimizar seus prejuízos econômicos em função da incapacidade física de muitos indivíduos em relação ao desempenho de funções ligadas ao trabalho e à produtividade. Para os autores, nesse momento, há um reaquecimento do mercado e conseqüentemente o desenvolvimento de

outras áreas da sociedade, reintegrando de certa maneira os indivíduos com deficiência, principalmente na Europa e Estados Unidos.

Fernandes (2015) destaca que ao tomar o Brasil por objeto de análise histórica, identificam-se processos similares aos que aconteceram em países da Europa e nos Estados Unidos, com a diferença de que lá permaneceram vigentes até o século XVII, e aqui se estenderam por mais tempo. Segundo Fernandes (2015) em nosso país, o predomínio dos dispositivos de exclusão da pessoa com deficiência se estendeu até a década de 1950. Até então, os poucos conhecimentos relativos às deficiências ficaram restritos aos meios acadêmicos e, assim, eram escassas as opções de atendimento às pessoas com deficiência.

Ainda segundo Fernandes (2015) no período do Império (de 1822 a 1889, com a instauração da República), enquanto o modo de produção estava baseado num modelo rural, de trabalho braçal, o acesso à educação era restrito entre todos os segmentos sociais, e esse panorama incluía as pessoas com deficiência. Conforme o modo de produção se tornava mais especializado, a Educação começava a representar uma necessidade. A partir desse período, a Educação para a população passou a ser organizada em ações e políticas estatais. Entretanto, as políticas ignoravam direitos sociais de pessoas com deficiência, porque o tema ainda não estava colocado pela sociedade brasileira. Assim, de acordo com Fernandes (2015), perpetuou-se a segregação aos indivíduos com deficiência, que por muitos anos foram mantidos excluídos de acesso aos direitos sociais.

Fernandes (2015) menciona em seus estudos que no século XIX, tomando por modelo experiências realizadas por países da Europa e pelos Estados Unidos, surgiram no Brasil serviços organizados de atendimento a pessoas com deficiência auditiva, visuais, intelectuais e físicas, embora ainda marcados pelo caráter assistencial e fruto de iniciativas isoladas. Segundo a autora, as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência se constituíram, à época, a partir de um modelo médico assistencial, em que as instituições especializadas ofereciam atendimento pedagógico ou médico-pedagógico.

Fernandes (2015) destaca ainda que uma das instituições especializadas foi fundada em Salvador (BA), oferecendo atendimento médico no Hospital Juliano Moreira, em 1874. Já a outra, de ensino regular, funcionava na Escola México, no Rio de Janeiro (RJ), em 1877, voltada particularmente às pessoas com deficiência física ou visual. Fernandes (2015) ressalta que os registros sobre o tipo de atendimento dessas instituições não apontam se o trabalho poderia ser considerado educacional. Entretanto, é possível destacar que a compreensão vigente era da deficiência como doença. De acordo com Fernandes (2015) tal concepção e a

adoção do modelo médico apoiavam a visão de deficiência não como uma condição, mas como patologia a ser tratada, minimizada ou mesmo exterminada. O modelo médico se baseava em ações e princípios clínicos, o que marcou fortemente a significação da deficiência como algo a ser curado, tratado, suprimido, e não como uma condição existencial da pessoa.

Machado e Nazari (2012) pontuam que por esse motivo, houve uma forte ligação das escolas especiais baseadas em princípios e ações meramente clínicas. Essas influências tornaram-se um marco muito significativo, representando posteriormente para a Educação Especial diretrizes de trabalho difundidas até os tempos atuais. Portanto, algumas iniciativas na Educação Especial surgiam a partir de duas vertentes: uma médico-pedagógica e outra psicopedagógica.

Conforme Machado e Nazari (2012) a vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira e refletiu, na área da Educação Especial, mediante ações como, por exemplo, a instalação de escolas em hospitais, correspondendo às tendências mais segregadoras de atendimento as pessoas com deficiência. Em alguns estados, a criação de serviços de higiene e saúde pública deram origem à inspeção escolar e à preocupação com a identificação e Educação das pessoas com deficiência intelectual (na época chamados de anormais de inteligência). Já a vertente psicopedagógica, segundo Machado e Nazari (2012), defendia a Educação dos anormais e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade. A ênfase dos trabalhos estava na identificação dos anormais, por meio de escalas psicológicas e em sua seleção em escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados.

Machado e Nazari (2012) apontam que os seguidores dessa vertente atuavam de duas formas: por um lado, buscavam medidas pedagógicas alternativas àquelas já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência usadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. Segundo os autores, esta última forma prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica teve como consequência a implementação de medidas que também se revelaram segregadoras, pois deram origem às classes especiais para pessoas com deficiência. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico - terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Segundo Fernandes (2015) pelas características dos modelos vigentes até meados do século XX, é possível inferir que o foco encontrava-se em identificar, classificar e, assim,

adotar estratégias para lidar com as deficiências e os déficits apresentados pelos estudantes. Com essa postura, o atendimento servia mais como elemento controlador e terapêutico e menos como Educação.

Machado e Nazari (2012) destacam que essas duas vertentes acima citadas estão ainda presentes no cenário voltado à Educação Especial. As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), por exemplo, as quais desde sua criação na década de 50 do século XX permaneceram com diretrizes baseadas em um trabalho de Educação e reabilitação. Nesse ambiente existem profissionais ligados à Educação – professores e pedagogos e também à área da saúde como: enfermeiros, psicólogos e fisioterapeutas. Outro aspecto quase imperceptível, mas que demonstra também essa influência, diz respeito ao nome da instituição, referindo-se às pessoas com deficiência como “Excepcionais”. Esse tipo de nomenclatura (criada por Helena Antipoff) demonstra certa estagnação no processo de desenvolvimento e de valorização desses indivíduos em uma sociedade que se transforma constantemente.

De acordo com Machado e Nazari (2012) em função disso, a terminologia utilizada para designar pessoas com algum comprometimento motor ou cognitivo é polêmica, já que vem promovendo ao longo dos anos diversas discussões com o intuito de encontrar a melhor maneira de nomear esse grupo de indivíduos de modo que possam ser tratados de forma respeitosa e justa.

Nesse aspecto, o quadro a seguir apresentado nos estudos de Machado e Nazari (2012, p. 37) tendo como fonte Leonart (2007) e Sasaki (2002) nos esclarece o processo de evolução dos termos utilizados para designar as pessoas com deficiência.

**Quadro 01: Evolução cronológica da terminologia empregadas às pessoas com deficiência.**

ANO	TERMINOLOGIA	OBSERVAÇÕES
1916	Surdo-mudo	O emprego de palavras como surdo-mudo (expressão adotada desde o Código Civil de 1916), totalmente inadequada, pois são raríssimas as pessoas que, além de surdas, não têm capacidade para emitir os sons da fala.
1954	Excepcionais	Ela começou a ser empregada nos anos cinquenta, de modo amenizador, para se referir àquelas crianças cujo desenvolvimento se desviava do padrão tido normal para o seu grupo, mas ainda hoje está em uso. Sustentando essa persistência estão, principalmente, as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais

		(APAEs). A primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro em 11 de novembro de 1954, sendo que, em 1962, era criada a Federação Nacional das APAEs. Atualmente, as APAEs estão presentes em quase 2.000 municípios.
1959	Mongol, mongolóide	As palavras mongol e mongolóide refletem o preconceito racial da comunidade científica do século 19. Em 1959, os franceses descobriram que a síndrome de Down era um acidente genético. O termo Down vem de John Langdon Down, nome do médico inglês que identificou a síndrome em 1866.
1965	Pessoa portadora de defeitos físicos	Exemplifica-se: na Lei nº 4.613/65, emprega-se a expressão pessoa portadora de defeitos físicos para delimitar as pessoas beneficiárias da isenção de impostos de importação de veículos especiais.
1973	Incapaz, pródigo	Na Lei nº 5.869/73, art. 151, III, que institui o Código de Processo Civil, emprega-se o termo incapaz para se referir, entre outros, aos "... surdos-mudos, que não puderem transmitir a sua vontade por escrito"; ou seja, um termo inadequado a retratar, inadequadamente, determinado grupo de pessoas com deficiência, que são os surdos; emprega também o termo "pródigo" (art. 1.185), que carece de precisão, mesmo que a referência bíblica da conhecida parábola pertença ao senso comum.
Década de 1980	Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido	Estes termos eram utilizados com frequência desde a antiguidade até a década de 80.
1981	Pessoa deficiente	A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente.
1984	Deficientes físicos e mentais	Na lei nº 7.210/84, que institui a Lei de Execução Penal, encontra-se as expressões deficientes físicos (art. 32, § 3º) e mental (art. 117, III).
1985	Pessoa portadora de deficiência	A expressão pessoa portadora de deficiência começou a ser usada na legislação a partir de 1985, com a Lei nº 7.405/85, que tornou obrigatória a colocação do Símbolo Internacional de Acesso. A Lei 7.853/89 inaugura de fato a tutela jurisdicional de interesse coletivo ou difuso desse importantíssimo segmento da sociedade, adota a expressão pessoa portadora de deficiência e disciplina a atuação do Ministério Público.
1988	Pessoa portadora de deficiência	Na Constituição Federal, assim como na legislação infraconstitucional mais recente, emprega-se a expressão pessoa portadora de deficiência.
1993	Pessoa com	Com o Decreto nº 914/93, art. 3º, surge, na

	deficiência	legislação, o primeiro conceito, apesar de genérico, de pessoa com deficiência; Considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.
2004	Deficiência Intelectual	A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”. Antes, em 1992, a Associação Americana de Deficiência Mental adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, providendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.
2009	Pessoas com deficiência	Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por intermédio da promulgação do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprovada com equivalência formal a uma emenda constitucional uma vez tendo seguido, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, o quorum qualificado determinado e na forma definida pelo § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal, o mais novo parâmetro valorativo do ordenamento jurídico brasileiro é a positivação da expressão traduzida para o português como pessoa com deficiência.

Fonte: Machado e Nazari (2012).

Com relação ao Quadro 01, Machado e Nazari (2012) destacam que é possível analisar que no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI foram utilizadas diferentes classificações para os indivíduos acometidos por algum tipo de deficiência. Isso demonstra uma preocupação na evolução do pensamento principalmente por ações de cunho político/legislativo evidenciado no século XXI a partir de Convenções e Declarações Internacionais, as quais buscavam a

valorização da diversidade humana. Nota-se o abandono de algumas terminologias pejorativas e descontextualizadas, substituindo-as pela expressão pessoa com deficiência, a qual considera a existência de uma limitação de ordem física e ou sensorial no indivíduo, mas que não o impede de apresentar potencialidades possíveis de ser evidenciadas e admitidas. Diante disso, sua precisão e correção são incontestavelmente superiores às demais que a antecederam.<sup>3</sup>

No contexto educacional, empregava-se a expressão pessoa com necessidades educacionais especiais, já que engloba as pessoas com deficiência que necessitam de atendimento especializado em determinado período. Atualmente utiliza-se o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o trato no âmbito da Educação.

Segundo Machado e Nazari (2012) essas conquistas relacionadas à diversidade humana são produtos de diferentes pressupostos teóricos os quais buscaram e ainda buscam estreitar as barreiras existentes entre sociedade e as pessoas com deficiência. Por este fato, fomentam meios para a inserção e reconhecimento desses indivíduos rumo à construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, a Educação tornou-se uma das ferramentas de concretização desses ideais, visto que a escola é um ambiente de formação e de relações sociais.

Machado e Nazari (2012) pontuam ainda que quando nos deparamos com esses pressupostos teóricos ou princípios que nortearam e ainda norteiam a prática educacional da Educação Especial, encontramos: a normalização, divulgada a partir de 1950, a integração, em 1970 e a inclusão, em 1975, todas objetivam oportunizar condições de atendimento ao aluno com “necessidades educacionais especiais” (NEE), o agora Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo os autores supracitados, na década de 1950 surgiu o princípio da normalização na Dinamarca, defendendo a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida normal, assim como os demais indivíduos. Segundo Brasil (1994), a normalização é um princípio que representa a base filosófica ideológica da integração.

Conforme Mendes (1994), o pressuposto básico do princípio da normalização era que toda pessoa com deficiência, especialmente, as com deficiência intelectual, tinham o direito

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, optamos pela expressão pessoa com deficiência, em função das recomendações dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, apesar de possuírem uma denominação própria. (LEONART, 2007). Entretanto, em alguns trechos do trabalho encontram-se várias citações de diferentes autores e, portanto, foram respeitadas as distintas abordagens em relação ao emprego da terminologia.

de vivenciar um estilo, ou padrão de vida, que fosse comum ou normal à sua própria cultura, ou seja, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por seu grupo de pares.

Neste aspecto todas as pessoas com deficiência deveriam ser educadas num ambiente normal, no sentido de igualar a todas ao padrão dos que são considerados normais, que o diferente se torne igual aos outros.

Segundo Mantoan (1998), o conceito de normalização pretende tornar acessível às pessoas socialmente desfavorecidas, as mesmas condições e recursos que estão disponíveis apenas para um pequeno grupo da sociedade. Por sua vez Carmo (1998) destaca que é impossível igualar o desigual, pois o sistema econômico capitalista não nos permite isso, e sim compreender a igualdade na diferença e a diferença na igualdade. No contexto educacional esse princípio não se desenvolveu, pelo fato de que há uma tentativa de igualar os alunos com deficiência aos considerados ditos “normais”. De certa maneira, isso acentuou as diferenças, visto que não houve dentro das instituições de ensino um direcionamento em relação a um trabalho que pudesse promover o acesso com qualidade, respeitando as individualidades e capacidades dos alunos com deficiência.

No caso da Integração, termo escandinavo da Dinamarca que surgiu na década de 60, mas se desenvolveu nos Estados Unidos, depois com a adesão do Canadá à corrente interacionista, aparece no Brasil nos anos setenta, objetivando defender os alunos com deficiência ou com NEE (necessidades educacionais especiais). Oficialmente a integração é entendida como um processo dinâmico de participação das pessoas, legitimando sua interação nos grupos sociais, implicando em reciprocidade. A ideia da integração nascia para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiências, durante vários séculos (MACHADO; NAZARI, 2012).

Para Sasaki (1997) na década de 60, observou-se um aumento de instituições especializadas que ofereciam aos grupos específicos de indivíduos com deficiência todos os serviços possíveis correspondentes àqueles encontrados fora da instituição, disponibilizados à população considerada normal. Nesse período, percebe-se uma segregação no âmbito institucional dentro de: escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes recreativos especiais etc.

Para Mantoan (2003) o vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, entretanto seu emprego subentende-

se em designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

Esse modelo sofreu muitas críticas apesar de ainda ser aplicado no contexto escolar. A segregação das pessoas com deficiência em escolas especializadas baseava-se em um modelo voltado à reabilitação, ou seja, colocá-las em condições para que pudessem posteriormente viver em sociedade. Portanto, um dos principais motivos para o não prosseguimento da integração poderia ser resumido por meio da seguinte expressão: excluir para depois integrar.

Segundo Machado e Nazari (2012) em relação à inclusão, temos que, a chamada Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos da América em 1975, como uma reação contrária as políticas integracionistas cujo significado bem como sua efetivação trouxe muita discussão e polêmica. Para os autores, no Brasil, esse processo ocorreu apenas em meados da década de 90 do século XX.

Nessa perspectiva, todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, além disso, não permite que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade. O conceito de inclusão coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o direito à Educação na escola comum não é somente destinado às pessoas com deficiência, mas para todos. Fato confirmado no trecho:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Machado e Nazari (2012) destacam que a meta do novo paradigma é incluir todos aqueles que se encontram em situação de exclusão, seja por acometimento físico, intelectual, sensorial, ou crianças fracassadas na escola; ou alunos marginalizados por conta de suas peculiaridades raciais ou culturais; ou qualquer outra criança que esteja impedida de usufruir seu direito de acesso a uma Educação democrática e de qualidade que lhe garanta um desenvolvimento social, emocional e intelectual adequado. A escola inclusiva respeita e valoriza as diversidades/diferenças apresentadas por seus alunos.

Diante desse contexto de oportunidades ressaltamos que um dos aspectos importantes para a ampliação das matrículas das pessoas com deficiência nas classes comuns diz respeito ao apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro do ambiente educacional.

Segundo Brasil (2008, 2011) este atendimento amparado pela Constituição e pelas políticas de inclusão, fornece subsídios a fim de contemplar as necessidades educacionais especiais das crianças que estão ingressando ou que já frequentam a escola. É um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na classe comum, no contraturno escolar da criança. A evolução desses alunos não se restringe apenas ao convívio social, por esse fato é que o AEE fundamenta-se na escola, oportunizando e possibilitando novas ferramentas para o desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse sentido, as escolas inclusivas propõem um modo de constituir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em virtude dessas necessidades. De acordo com Mantoan (1997) para que isso se efetive, é necessário que as ações educacionais desenvolvidas dentro do paradigma da inclusão sejam ramificadas por todos aqueles que se encontram envolvidos no processo de escolarização: professores, alunos e pessoal administrativo, a fim de que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Contudo, a inclusão encontra dificuldades para que seus ideais sejam aplicados de maneira qualitativa no contexto educacional, principalmente em relação às pessoas com deficiência. Os sistemas escolares ainda se encontram alicerçados em um modelo capitalista o qual fomenta uma visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, ocultando ainda dentro das escolas algumas práticas excludentes e segregadoras. Para Bertoni (2010), a inclusão escolar apresenta um discurso contrário aos princípios do mundo capitalista, já que defende os direitos humanos e equidades de oportunidades.

Durante a análise do percurso histórico das pessoas com deficiência observamos mudanças significativas, visto que as práticas excludentes de ordem física, moral e social com o passar dos anos tornaram-se mais justas, proporcionando um tratamento mais humano a essas pessoas e mais tarde de reconhecimento enquanto sujeitos sociais.

Machado e Nazari (2012) destacam que as perseguições, torturas e mortes das pessoas com deficiência no período da antiguidade, deram lugar às preocupações voltadas aos indivíduos no âmbito assistencialista, passando por uma visão clínica de tratamento (período moderno), para atingir atualmente propostas integradoras e inclusivas; de âmbito social.

De fato, uma das ferramentas para a investidura desses indivíduos na sociedade ocorreu por intermédio da escola. Esse processo educacional culminou em diversas experiências e estudos principalmente voltados às questões de saúde, visto que o foco

baseava-se na reabilitação, ou seja, recuperá-los para torná-los iguais aos demais sujeitos da sociedade.

Para Machado e Nazari (2012) essa forma de segregação permeou durante anos dentro do contexto educacional, principalmente no Brasil, apoiando-se em duas vertentes; médica e psicopedagógica que estabeleceram métodos importantes para a formação e direcionamento de práticas para as chamadas classes especiais.

Precisamos compreender que a escola se traduz em um ambiente de formação para as pessoas com deficiência e não de um contexto meramente pautado em ações e métodos reabilitadores. Essas pessoas possuem potencialidades e, portanto, devem ser direcionadas por meio de um trabalho pedagógico que estimule esse desenvolvimento. Em decorrência disso, atualmente a Educação defende um processo de inclusão, de amplo alcance social, e não de um pensamento direcionado apenas às pessoas com deficiência. Isto remete uma preocupação voltada à valorização e formação do ser humano em sua diversidade, na medida em que são reconhecidos enquanto sujeitos ativos de uma sociedade (MACHADO; NAZARI, 2012).

Há uma preocupação com as pessoas em sua totalidade, pois os indivíduos são diferentes uns dos outros seja pela cor, credo, gênero, condição financeira, etc e, portanto, devem conviver em um mesmo ambiente com oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, sem padronização.

A Educação Inclusiva demonstra ser a mais coerente por ter conquistado avanços significativos, visto que no aspecto quantitativo, apresenta números que direcionam para uma perspectiva de mudança, principalmente em relação ao acesso e oportunidades de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns. Todavia, o discurso consistente da inclusão e sua aplicabilidade plena no âmbito da Educação têm esbarrado em um sistema capitalista, o qual exclui e privilegia a individualidade. Corroborando com Bertoni (2010), para romper com essa dinâmica de segregação é necessária uma mudança radical na organização social a partir de uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

## **2.2 Pessoas com deficiência: aspectos legais**

A presente discussão justifica-se pela real necessidade de conhecermos melhor a conjuntura legal que envolve as pessoas com deficiência ao longo do tempo, principalmente

no que diz respeito à Educação. Haja vista que no campo histórico identificamos que o assistencialismo foi prática predominante no trato com as pessoas com deficiência.

Segundo Nazari e Machado (2014) ao utilizar a expressão pessoa com deficiência, tem-se a intenção de considerar que a pessoa possui uma deficiência; uma limitação e, portanto, possui potencialidades que são possíveis de ser evidenciadas e admitidas.

Nesse contexto, concordamos com o conceito de pessoa com deficiência que está contido no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, qual seja, in verbis: ...a (pessoa) que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004).

Para Nazari e Machado (2014) apesar de o referido conceito ser bastante árido, principalmente no tocante à deficiência física e à visual, com o emprego de vários termos técnicos capazes de causar apatia nas pessoas que não trabalham com pessoas com deficiência e naquelas que não estão acostumadas com o assunto, comparado com as definições e termos empregados anteriormente nos documentos oficiais, sua precisão e correção são incontestavelmente superiores, as demais que o sucederam.

Ao analisarmos a linha do tempo, no que se refere a leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial, Gil (2017) nos revela que o ponto de partida desta linha do tempo é o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal que está em vigor. Ela foi chamada “Constituição Cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência, que também participaram ativamente de sua elaboração.

A seguir, no Quadro 02 apresentamos as principais leis e diretrizes e programas sobre a Educação Especial ao longo do tempo:

**Quadro 02: Evolução cronológica das principais leis, diretrizes e programas sobre a Educação Especial.**

ANO	LEI	OBSERVAÇÕES
1988	A Constituição Federal	Visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). A constituição em seu artigo 205 define que: a Educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio. É dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Portaria MEC nº 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
1996	Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Abordou a Educação Especial no capítulo 5: define Educação Especial; assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, entre outros itens.
1999	Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
	Resolução CEB N.º 4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Também aborda a organização de sistema nacional de certificação profissional baseado em competências (art. 16).
2001	Resolução MEC CNE/CEB	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 2 destaca que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. A Educação Básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à Educação desses alunos.

	Parecer CNE/CEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Este Parecer destaca-se por sua abrangência – vai além da Educação Básica – e também por se basear em vários documentos sobre Educação Especial. Item 4 – A inclusão na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”.
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Em seu artigo 1º é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
	Portaria MEC nº 2.678	Aprova o projeto da grafia braille para a Língua Portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2003	Portaria 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2004	Programa Universidade para Todos (PROUNI)	É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Pessoas com deficiência podem concorrer às bolsas integrais.
2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir)	O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei nº436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Decreto dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Recomenda: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação docente para o atendimento

		educacional especializado.
	Decreto 6.094	Implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destacando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Este é um documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva).
	Decreto legislativo 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a Educação Inclusiva.
2009	Decreto Executivo 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
	Resolução MEC CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE)	Precedida por reuniões municipais e estaduais: quase 4000 representantes foram credenciados, inclusive pessoas com deficiência e seus representantes, algo inédito na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil: Da CONAE saiu uma versão atualizada do Plano Nacional de Educação (PNE).
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite	O artigo 3 estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele está baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O Plano Viver sem Limite tem 4 eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. O eixo da Educação prevê as seguintes ações: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado; Programa Escola Acessível (recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva); Programa Caminho da Escola – Transporte escolar acessível; Pronatec – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a Educação profissional e tecnológica no país. Oferece Bolsa-Formação para estudantes e para trabalhadores; Acessibilidade na Educação Superior

		(incluir); Educação Bilíngue (Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais-Libras).
	Decreto 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O artigo 1 declara que é dever do Estado garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.
	Nota Técnica 06/2011 - MEC/SEESP/GAB	Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores: do AEE e da sala de aula comum.
2012	Decreto Nº 7.750	Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REIC O parágrafo 1 do artigo 1º estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador -software neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.
2013	Parecer CNE/CEB nº 2/2013	Esse parecer responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: O IFES entende que a “terminalidade específica”, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada.
2014	Plano Nacional de Educação - foi sancionado em 2014	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A Meta 4, sobre Educação Especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deva ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

	Portaria Interministerial 05	Reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific). A Portaria trata da certificação, que é a etapa final do Ensino Profissional e recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.
2015	Lei nº 146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	A LBI está em vigor desde janeiro de 2016. O capítulo IV aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.
2016	Lei nº 409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de Educação Superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Fonte: Nazari e Machado (2014).

Com base no Quadro 02 verificamos a tentativa de se estabelecer ao longo dos anos políticas efetivas e adequadas voltadas para à implantação e efetivação da Educação Especial, modalidade esta entendida como educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos público da Educação Especial. Nesta modalidade, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades dos alunos.

Sob esta perspectiva, os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos, público da Educação Especial: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Mas será que tais adequações têm sido realmente asseguradas? Se estas adequações realmente fossem garantidas, a Educação Especial nesta perspectiva, deveria se organizar de modo a considerar uma aproximação sucessiva de pressupostos e práticas pedagógicas e sociais voltadas para a educação inclusiva, a fim de garantir direitos aos sujeitos que dela necessitam e levando em consideração as diferenças individuais. Mas isso realmente acontece na prática? Frente à realidade detectada por nós profissionais atuantes no cotidiano escolar identificamos que ainda não estariam estas instituições promovendo práticas segregadoras e excludentes? Será que os indivíduos com

deficiência, não estariam em alguns casos continuando a serem vistos como incapazes, em situação de desvantagem, ocupando no imaginário coletivo, a posição de alvos da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à Educação de qualidade?

Identificamos que, por mais que tenham sido criadas inúmeras leis/políticas de cunho inclusivo (como as apresentadas no Quadro 2), a pessoa com deficiência permanece muitas vezes discriminada e à margem do sistema educacional e da sociedade como um todo, haja vista que, ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social. Infelizmente, por mais que haja políticas inclusivas, estes sujeitos são tidos por alguns como pessoas que dão muito trabalho (nos aspectos relacionais, no cuidado e no ensino), ao invés de serem vistos como um indivíduo qualquer, dotado de direitos e diferenças que necessitam ser respeitadas, contemplando e assegurando as suas necessidades.

No âmbito da Educação Especial, cada um destes sujeitos requerem diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, mas para tanto, não basta apenas criar leis, é preciso realmente materializá-las na prática. Faz-se necessário garantir a todos a inclusão, entendida como o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. A Educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir essa inclusão e o acesso aos saberes que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, sem distinção.

O caminho ainda é longo, mas aos poucos, com a criação dessas políticas inclusivas, destacadas no Quadro 2, está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse

direito pode ser alcançado por meio da implantação da política de Educação Especial, foco de nosso estudo. Assim, cremos que tais leis e diretrizes aqui apresentadas contribuirão significativamente para as nossas análises sobre a produção do conhecimento na área da Educação Especial.

### **2.3 Pessoa com deficiência: a legislação internacional**

No que se refere às referências internacionais, Declarações e Relatórios de agências de cooperação internacional são importantes para fortalecer a Educação Inclusiva, pois propõem valores e diretrizes que fundamentam a elaboração de leis e decretos.

Segundo Nazari e Machado (2014) como inclusão social relaciona-se com inclusão no mercado de trabalho tornou-se necessário que a humanidade elaborasse normas visando assegurar às pessoas com deficiência o direito de trabalhar. Talvez, um dos fatores para essa grande preocupação estivesse ligado ao grande número de soldados multilados na II guerra Mundial, fato que oneraria muitos países em função da diminuição da força de trabalho e consequentemente o aumento de capital.

O primeiro grande substrato para a criação dessas normas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948.

Assim como a discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessária a publicação de documentos legais que tratam do tema. Por exemplo, a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (BRASIL, 1969) conceitua discriminação como qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Segundo dados aceitos e divulgados pela ONU, 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência. No Brasil, conforme dados do último Censo do IBGE, esse percentual é maior. Logo, empregar percentual de 5% para a reserva de vagas significa dar às costas aos dados da ONU.

Mas no que concerne ao tema Educação Especial, identificamos no Quadro 03 a preocupações e direcionamentos em relação às pessoas com deficiência no âmbito

educacional, referente à política mundial, conforme dados fornecidos por Aranha (2005) e Gil (2017).

**Quadro 03: Principais fatos e eventos internacionais relacionados às pessoas com deficiência.**

Ano	Fatos e eventos internacionais relacionados às pessoas com deficiência
1981	Declaração de Cuenca sobre as novas tendências na Educação Especial UNESCO/OREALC - Equador.
1981	Declaração de Sunderberg - resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos impedidos - Torremolinos, Espanha.
1981	XXIII Conferência Sanitária Panamericana – Análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades.
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia. Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990. Esta Declaração, da qual o Brasil é signatário, destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.
1992	Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana - Colômbia.
1993	Conferência Hemisférica de pessoas com deficiências. Agenda para o futuro - Washington, EUA.
1993	Declaração de Santiago - resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, com o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem.
1994	Declaração Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais - Salamanca, Espanha. Esta Declaração reafirmou “(...) o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de Educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.
1994	Primeira reunião dos participantes da Conferência de Ministros responsáveis pela situação da pessoa com deficiência - Montreal, Canadá.
1995	Reunião técnica com os países componentes do MERCOSUL e OIT, visando incluir o tema Educação Especial, na agenda do MERCOSUL Educativo.
1996	Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, aprovadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU.
1998	Realização do Congresso Internacional e III Ibero Americano sobre Superdotação, em Brasília.
1998	Realização do III Congresso Ibero Americano de Educação Especial, em Foz do Iguaçu.
1999	Convenção da Guatemala - Essa Convenção trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, é preciso garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros. Neste sentido, se for necessário oferecer

	recursos, metodologias ou tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas, a indicação é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades. Esta não é uma ação discriminatória; ao contrário, ela visa promover o acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da Diversidade, para o qual a diferença é uma realidade e não um problema. A Convenção vigora no Brasil desde setembro de 2001, quando foi aprovada pelo Senado como Decreto Legislativo nº 198/2001.
2001	Decreto legislativo 198 – Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).
2006	Realização da Convenção da ONU em Nova York. Nesta Convenção foi apresentado o texto que abordava os Direitos das pessoas com deficiência, fundamentados nos direitos humanos e na cidadania, visando a inclusão social. A Convenção assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa: elas são capazes de viver suas vidas como cidadãos plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade, se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm. O artigo 24, que aborda a Educação, é claro: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.
2013	Relatório UNICEF – “Situação Mundial da Infância” (2013) - Esse Relatório traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil.
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS Em 2015 foram apresentados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Eles dão continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e valem de 2015 até 2030. Os ODS têm 17 Objetivos e 169 metas, sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, e meios de implementação. Os ODS mencionam especificamente as pessoas com deficiência; os ODM não. Objetivo 4: Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Metas: 4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; 4.7 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Fonte: Aranha (2005) e Gil (2017).

O ano de 1981, “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminhassem novos desdobramentos importantes.

Conforme podemos observar os anos de 1990 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tem papel-chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à Educação das pessoas com deficiência. Segundo o documento de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os alunos (a)s

aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo (a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades. à educação (p.11-12).

Isto quer dizer que as escolas e suas comunidades devem mudar e se preparar para entenderem, celebrarem e trabalharem com a diversidade humana existente nas suas classes, a fim de promover-se a inclusão.

A “Declaração de Salamanca” deve ser leitura obrigatória de todo (a) professor(a), tendo ou não em sua sala de aula uma criança com deficiência. Algumas das propostas da Declaração de Salamanca relativas ao sistema educacional e ao compromisso governamental são destacadas abaixo (UNESCO, 1994):

- ✓ Toda criança tem o direito fundamental à Educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- ✓ Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- ✓ Sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- ✓ Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- ✓ Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma Educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Quanto aos governos, a “Declaração de Salamanca” estabelece que:

- ✓ Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- ✓ Adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- ✓ Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- ✓ Garantam, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, e incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Cabe aqui ressaltar que, segundo Nazari e Machado (2014) esses eventos/acordos internacionais firmados entre os países partícipes, organizados por instituições financeiras multilaterais, com a supervisão e controle dos Estados Unidos da América, tem o objetivo de abrir os mercados internos dos países à lógica neoliberal econômica globalizada, tornando estes subservientes / dependentes dessa ótica cruel de condicionalidades para proceder com os empréstimos, ocasionando um ciclo perverso e refém do capital globalizado, controlado pelos bancos multilaterais e instituições financeiras multilaterais parceiras.

#### **2.4 Pessoa com deficiência no Brasil: a legislação educacional**

A preocupação em relação ao atendimento especializado das pessoas com deficiência no Brasil no século XIX baseou-se principalmente em ações sociais e políticas influenciadas por intermédio de alguns países da Europa e dos Estados Unidos. Portanto, a partir da metade

do século XX inicia-se um direcionamento das políticas públicas no que diz respeito ao processo educacional das pessoas com deficiência. De acordo com Brasil (2008a), as informações do Quadro 04 mostram o desenvolvimento dos principais momentos históricos e da legislação educacional.

**Quadro 04: Aspectos relevantes do processo de evolução histórico e político nacional.**

<b>Processo de evolução histórico e político Nacional</b>	
<b>Ano</b>	<b>Acontecimentos, Leis e eventos</b>
1854	O atendimento às pessoas com deficiência iniciou no período do Brasil império. Naquela ocasião foi criado o imperial instituto dos Meninos Cegos e o instituto para Surdos Mudos.
Início do século XX	Criação do Instituto Pestalozzi (1926), para o atendimento de pessoas com deficiência mental e a APAE (1954) – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
1945	Criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.
1961	Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional passa a incorporar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à Educação dentro dos sistemas de ensino.
1971	Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta em sua redação para o “tratamento especial”, destinado aos alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados.
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESPE – órgão integracionista voltado às pessoas com deficiência e superdotação.
1978	A ementa Constitucional nº 000012, de 10 de outubro: altera a Constituição federal em artigo único: é “assegurado aos deficientes”: Educação Especial gratuita entre outros direitos.
1986	A Portaria CENESPE/MEC nº 69 estabelece que a Educação Especial deve ser entendida como parte integrante da educação, visando o desenvolvimento pleno de potencialidades dos educando com “necessidades especiais”. Nesse período aparece pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais” substituindo “aluno excepcional”.
1988	A partir da Constituição Federal no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Neste sentido, o Estado passa a ofertar o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino.
1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994) influenciam a formação de políticas públicas de Educação Inclusiva.
1991	Criação do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) direcionando 8% dos recursos educacionais de Estados e Municípios ao Ensino Especial.

1996	A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade, específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (artigo 37).
2001	A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pela resolução CNE/CEB nº 2/2001 amplia o caráter da Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização. O Plano Nacional de Educação – PNE – lei nº 10.172/2001, destacava o grande avanço que a Educação Especial atingiria na década em termos de atendimento especializado. No entanto, houve naquele período um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional.
2002	A resolução CNE/CP nº 1/2002, na perspectiva da Educação Inclusiva, define que os professores do ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão dessa disciplina como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2003	Implantação pelo MEC do Programa Educação Inclusiva visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, além de promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, garantindo a todos a oferta de atendimento.
2004	O Ministério Público Federal publica o documento sobre o acesso dos alunos com deficiência às escolas comuns e classes comuns da rede regular, garantindo a escolarização aos alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas habilidades/ Superdotação em todos os estados e no Distrito Federal para o Atendimento Educacional Especializado, para a orientação das famílias e a formação continuada de professores.
2006	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Ainda neste mesmo período, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO,

	lançam o plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que entre suas ações, contempla no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na Educação Superior.
2007	O PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação apresentava-se com eixos voltados à formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. O decreto nº 6.094/2007, implementa o PDE estabelecendo em suas diretrizes o Compromisso de Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso na escola pública.
2008	O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular garantindo apoio técnico e financeiro.
2011	O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 estabelece o atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. Além disso, receberão apoio técnico e financeiro para a atuação na Educação Especial incluindo: capacitação de profissionais, materiais pedagógicos, sala multifuncionais entre outros.

Fonte: BRASIL, 2008a.

Referenciados no Quadro 04, verificamos uma evolução ao longo do tempo no trato com a temática da legislação educacional voltada para o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil. É notória a assimilação legal de necessidades direcionadas ao ensino de pessoas com deficiência, embora ainda exista uma lacuna entre a lei e a ação, mas ressaltamos que o direito esta garantido, porém, é preciso lutar para que ele aconteça de maneira adequada. Acreditamos na necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, tendo como princípios: a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania. Uma reestruturação, assim embasada, favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face deste prisma possibilitará a abertura do individuo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana e do respeito as diferenças.

Ao analisarmos a legislação educacional da pessoa com deficiência no Brasil (aqui apresentada no Quadro 04) cremos que a política de inclusão de alunos que apresentam deficiência não consiste apenas em garantir o direito da permanência física desses alunos

junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a instituição escolar defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

Creemos que a proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola, pois além de tais leis criadas, é no projeto político e pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas, conforme sugere a legislação.

## **2.5 Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado**

De acordo com Fávero, Pantoja e Montoan (2007) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar de preferência nas escolas comuns da rede regular. Esse é o ambiente escolar mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares da mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

Conforme o Brasil (2008b), o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 estabelece em seu inciso 2º que o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Além disso, em seu Art.2º destaca os objetivos desse atendimento:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

Ainda conforme Fávero, Pantoja e Montoan (2007), o AEE funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos nos níveis de ensino básico e superior. Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas de acesso obrigatório ao ensino fundamental e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. O AEE é tão importante que é garantido pela Constituição Federal.

Além disso, os autores supracitados explicam que o AEE seja oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como foi dito anteriormente, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos. Quando necessário esses alunos devem ter providenciado o AEE na instituição ou em outra que realize tal atendimento, em horário distinto daquele em que frequentam a escola comum.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96 – (art.58 e seguintes), o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 estabelece que instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos poderão oferecer Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente além do apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2011).

Entende-se como apoio técnico e financeiro a implantação de salas de recursos multifuncionais (ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado), a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva, adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

No caso do atendimento educacional especializado - AEE, por exemplo, as dimensões do INSTITUÍDO podem ser identificadas na existência de leis, políticas, decretos, diretrizes curriculares que chegam à escola definidas nos documentos oficiais, dando contornos à sistematização da oferta desse serviço na escola comum. Na dimensão do INSTITUINTE, muito pode ser criado nesse sentido: parcerias com setores da comunidade para a implementação de Planos de AEE; organização dos horários de oferta do AEE no horário oposto ao período escolar do aluno; projetos escolares interdisciplinares que incluam a necessidade da tecnologia assistiva - TA; planejamento para alterações na acessibilidade física da escola e assim por diante. (RAPOLI; ET AL, 2010, p.19-20, grifo do autor).

Com base em nossas análises identificamos que tivemos avanços ao longo do tempo, no que se refere à inclusão, embora esses avanços se restrinjam em sua maior parte à dimensão da acessibilidade, ou seja, ao acesso das pessoas com deficiência aos direitos garantidos a todos por lei, a crítica que se faz é referente às condições de realização e organização desse direito na prática, em loco, infelizmente falta subsídio teórico e estrutural essenciais para o desenvolvimento de um trabalho efetivo e de qualidade.

Segundo Nazari e Machado (2014) torna-se também evidente a influência dos organismos financeiros multilaterais nas tomadas de decisões locais, por meio dos acordos firmados em eventos chancelados pelas instituições financeiras multilaterais, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros, em sua maioria controlada pelos Estados Unidos da América como maior acionista dessas instituições.

Vale ressaltar as palavras de Muniz e Arruda (2007),

Em se tratando da pessoa deficiente e seu acesso ao sistema educacional, às propostas de Salamanca (1994) são contraditórias com as propostas apresentadas em Jomtien (1990), pois nessa ocasião se estabeleceu que os governos locais deveriam investir todo o seu potencial na redução com despesas sociais, no entanto, quando se analisa a amplitude das propostas de 1994, é possível perceber que se não houver investimento social as decisões ali tomadas não sairão do papel. (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 273).

Dessa forma encontramos uma desarticulação entre os dois documentos internacionais, dando margem a interpretações, que porventura não seriam as mais adequadas à Educação, devendo abarcar um conglomerado amplo de ações, desde o social até o educacional, no sentido de dar condições reais para o acesso e qualidade no processo, o que nos parece é o fato de existir uma má vontade política intentada pelos organismos internacionais, e absorvida pelos governos dos países partícipes.

Corroboramos com Nazari e Machado (2014) a ideia de que no aspecto legal existiram alguns avanços, como a acessibilidade, mas identificamos a necessidade de se avançar ainda mais, agora numa perspectiva vislumbrando qualidade e não quantidade, pois o aumento do número de atendidos não garante a qualidade desse acesso, o que por muitas vezes na realidade é precário e sem direcionamento formativo, para garantirmos esse atendimento com qualidade e diferenciado.

Entendemos ainda a existência de uma movimentação de resistência a demonstrar a luta de diferentes setores da sociedade na efetividade da elaboração de políticas públicas, características de sociedades em que há a possibilidade de manifestação. É inegável o impacto

dos acordos e compromissos internacionais na formulação de políticas, programas e ações. A própria concepção de direitos humanos é formatação de um ideário de homem, que corresponde historicamente à ideia ocidental-liberal de justiça e igualdade. No entanto, na complexidade da formulação das políticas públicas, as relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas. As manifestações relatadas acima indicam a capacidade coletiva de formulação de agendas públicas e a existência de estruturação das instituições políticas do país. Indica também a possibilidade de construir diferentes rumos para a Educação brasileira (NAZARI; MACHADO, 2014).

O entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas. As ações para consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos. (RAPOLI; ET AL, 2010, p.37).

Nesse aspecto, confirmamos a ideia de Machado e Nazari (2014) de que no contexto sociopolítico de agravamento da pobreza e da desigualdade, amplia-se a percepção da inexistência real de oportunidades iguais para todos, especialmente as educacionais universais em termos de uma Educação que permita ao aluno aprender e desenvolver-se como cidadão crítico e ativo. Até que ponto estas políticas sociais e educacionais, sugerem à população que a noção de direitos é cega, a ponto de propor a Educação como um benefício concedido e não mais somente como um direito garantido. Em meio a essas contradições surge à necessidade de repensar o real sentido/significado dessas políticas voltadas para as pessoas com deficiência implementadas em nossa sociedade.

Em específico, surge a necessidade de analisarmos as pesquisas produzidas sobre estas temáticas (deficiência/inclusão/Educação Especial) nos Programas de Pós-Graduação. Assim, na próxima seção discutiremos: a produção do conhecimento sobre Educação Especial; a política de Pós Graduação no Brasil; a Educação Especial como tema de pesquisa nos Programas de Pós Graduação no Brasil.

### III A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

*O conhecimento é o ato de entender a vida.  
Aristóteles*

Na tentativa de entendermos melhor o conhecimento que existe sobre o nosso objeto de estudo, na presente seção apresentamos um debate acerca da produção do conhecimento sobre Educação Especial. Abordamos a política de Pós Graduação no Brasil; destacamos como a Educação Especial se configurou como tema de pesquisa nos Programas de Pós Graduação no país.

Inicialmente é importante destacarmos que a abrangência do campo da Educação Especial e suas interfaces com outras áreas do conhecimento refletem-se na diversificada produção científica da área, que se encontra consolidada em artigos, livros, dissertações e teses. Segundo Hayashi (2011), as pesquisas na área da Educação Especial abrangem uma amplitude de temáticas e têm contribuído não só para o avanço do conhecimento desse campo científico, como também têm produzido impactos em termos do desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Hayashi (2011) aponta que estes estudos abarcam desde aspectos relacionados às atividades da vida cotidiana, passando pela sua interação com pais, familiares, educadores até questões relacionadas, por exemplo, com a legislação e os direitos. Em suma, de acordo com Hayashi (2011), essas pesquisas visam à interação social, ao desempenho e à qualidade de vida dessas pessoas, o que sinaliza o alto grau de comprometimento deste campo de conhecimento para com as demandas sociais e culturais postas pela sociedade.

Silva (2012) por sua vez, aponta que o conhecimento produzido sobre Educação Especial faz sentido, na medida em que nos auxilia na superação e/ou estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com deficiência, como, preconceito, discriminação, exclusão, negação do direito a apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo ser humano e etc.

Hayashi (2011) destaca que desde os anos de 1980, quando pesquisadores desse campo começaram a avaliar os estudos elaborados, várias pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de avaliar o conhecimento produzido pela área. Para a autora supracitada, estas pesquisas têm buscado traçar um panorama desses estudos por meio da problematização de algumas questões relacionadas ao estado do conhecimento na área de Educação Especial na atualidade e sobre os impactos dessa produção no contexto da universidade – locus

privilegiado que congrega os pesquisadores do campo e produtores de conhecimento especializado – e da sociedade.

Nesta perspectiva, reconhecendo a importância da Pós Graduação stricto sensu na produção do conhecimento, a presente proposta tem como temática “a produção do conhecimento na área de Educação Especial”.

Destacamos aqui a necessidade de discutirmos a política de Pós Graduação no Brasil e a análise da Educação Especial enquanto tema de pesquisa dos Programas de Pós Graduação no Brasil. Assuntos estes que serão apresentados a seguir.

### **3.1 A política de Pós Graduação no Brasil**

O sistema de Pós Graduação no Brasil possui reconhecimento por parte da comunidade científica, nacional e internacional. Tal reconhecimento se deve ao formato e à seriedade que as políticas públicas para a Pós Graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão considerável ao longo dos anos.

A Pós Graduação no Brasil iniciou-se na década de 1930, conforme destaca Balbachevsk (2005). Segundo a autora, naquela época as primeiras universidades brasileiras conseguiram atrair alguns professores estrangeiros que trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos na Pós Graduação no Brasil. Para Moritz, Moritz e Melo (2011), a relação deste modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor mentor e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições.

Ainda a esse respeito, Balbachevsk (2005) destaca em seus estudos que inicialmente a Pós Graduação se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa. Em boa medida, mas não exclusivamente, era extensão da própria carreira docente. Em muitos casos, a defesa da dissertação ou da tese poderia demorar até mais de uma década, mercê das complexidades existentes naquela época.

De acordo com Balbachevsk (2005), este modelo pouco impactou na Educação superior brasileira, já que se tratava de seletos e reclusos grupos encontrados em pouquíssimas universidades e fora delas seus títulos pouco valiam, mas a persistência desses pequenos grupos de pesquisadores foi um dos fatores que permitiram a formação das gerações futuras que fizeram surgir à Pós Graduação no Brasil.

Segundo Santos (2003), na década de 1940 foi pela primeira vez utilizada legalmente o termo “pós-graduação”, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Já na década de 1950 começaram a ser firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil que implicavam em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Entretanto, Santos (2003) destaca que somente na década de 1960 houve o grande impulso para os cursos de Pós Graduação no Brasil.

Em consonância, Silva (2010) enfatiza que em 1965 o Governo Federal adotou medidas apoiadas no modelo norte-americano para formalizar a Pós Graduação reconhecendo esta como um novo nível de Educação, além do bacharelado.

Moritz, Moritz e Melo (2011) destacam em seus estudos que, ainda nos anos de 1960 aconteceram importantes iniciativas na criação de programas de mestrados e doutorados nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro nos cursos de Física e Biologia, Universidade de Brasília, mestrado em Matemática, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o curso de Engenharia Aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos (MAer/ITA).

Moritz, Moritz e Melo (2011) ressaltam ainda que, além do incentivo do governo federal nas mais diversas áreas da Pós Graduação, é impossível não destacar a influência que a criação da Universidade de Brasília (UnB) possuiu para a propagação da Pós Graduação em nosso país. Segundo os autores supracitados, a UnB, criada nos anos de 1960, surge com um conceito inovador, de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a organização dos cursos por meio do sistema de créditos, o conceito de departamento como unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a Pós Graduação como parte regular da atividade institucional.

Em 1965, com o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação dá-se a implantação formal dos cursos de Pós Graduação no Brasil. Moritz, Moritz e Melo (2011) destacam que, segundo o professor Newton Sucupira, o modelo de Pós Graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo (MEC/CFE, Parecer nº 977/65).

Se o Parecer Sucupira criou um ambiente institucional, o crescimento da Pós Graduação dependeu também de outros atores e circunstâncias. Aproveitou-se, por exemplo, a semente plantada na década de 1950, pelas fundações norte-americanas Ford e Rockefeller,

que inauguraram de forma regular a distribuição de bolsas de Pós Graduação, no Brasil e no exterior, segundo o critério meritocrático (BALBACHEVSK, 2005, *Apud*, MORITZ; MORITZ; MELO, 2011 ).

Moritz, Moritz e Melo (2011) sublinham que a regulamentação da Pós Graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Para os autores citados, foi neste ano, no auge da ditadura militar que o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis. Essa importante reforma apoiou-se no modelo norte-americano substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos.

Balbachevsk (2005) destaca que nesta fase criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana; regulamentou-se mais rigorosamente a especialização, sendo que o mestrado e o doutorado tinham muita liberdade, no seu início de implantação.

Conforme Paixão, Barbosa e Neves (2009), neste novo ambiente universitário, e considerando as peculiaridades do ensino superior brasileiro, surgiu nos meios políticos e acadêmicos brasileiros, ampla discussão acerca da necessidade de investimentos em pesquisa e ciência, para o desenvolvimento do país. A grande novidade do processo de reforma em curso foi o surgimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como avaliadora e financiadora da Pós Graduação em geral. Esse órgão do Ministério da Educação passou a desenvolver um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados com íntima colaboração e participação da comunidade científica.

Segundo Verhine (2008), a nova ênfase na pesquisa e na titulação formal acabou por provocar a rápida proliferação dos programas de Pós Graduação nas universidades brasileiras, coordenados e, depois de 1980, avaliada pelo Ministério da Educação, através da CAPES. Verhine (2008) aponta ainda que a legislação nacional estipulava que tais programas de Pós Graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas. Esta legislação dividiu a Pós Graduação em duas categorias, *stricto sensu* (voltada para carreira acadêmica), e *lato sensu* (para quem trabalha em outras organizações ou outras atividades profissionais); e estabelece as categorias de mestrado e de doutorado, sem que, na época, a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda.

Ainda neste cenário, Moritz, Moritz e Melo (2011) ressaltam que no período entre 1974 a 1989 foram criados três Planos Nacionais de Pós Graduação (PNPG) visando aprimorar o sistema. Entretanto, segundo Silva (2010), no período de 1990 a 2004 não houve planejamentos nacionais que nortearassem oficialmente o desenvolvimento do setor, fato que voltou a ocorrer, a partir, de 2005 com o intitulado “V Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG)” relativo ao quinquênio 2005-2010. Em fevereiro de 2010, a CAPES, por meio da Portaria nº 04, instituiu a Comissão Nacional responsável pela elaboração do PNPG, relativo ao período 2011-2020.

No que diz respeito a importância da pesquisa produzida na pós-graduação pontuamos que,

O estudo continuado dos assuntos relacionados à produção científica desenvolvida por profissionais das ciências da ação, em programas de pós-graduação stricto sensu, permite uma maior aproximação e compreensão de qual tenha sido a contribuição da pesquisa científica no processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados pelas áreas dessa ciência e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes. Ou seja, possibilita explicitar qual o papel, o alcance e o significado da pesquisa desenvolvida sobre Educação, Educação Física e Educação Especial na área educacional brasileira. (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 62-63).

Diante desse panorama apresentado, verificamos que a pesquisa científica e tecnológica associada aos Programas de Pós Graduação adquire cada vez mais importância e impacto perante a sociedade brasileira, tornando inquestionáveis as contribuições do conhecimento científico produzido.

### **3.2 A Educação Especial como tema de pesquisa**

No Brasil a pesquisa está essencialmente vinculada às universidades, instituições que se destacam na produção do conhecimento científico. As produções geradas nesses âmbitos por docentes e discentes da Pós Graduação indicam uma preocupação centrada na busca do atendimento ao rigor científico.

Um aspecto fundamental da atividade de pesquisa é a comunicação do conhecimento produzido aos pesquisadores, aos profissionais de diversas áreas e à população em geral. A comunicação ocorre tanto em canais formais como informais. Hayashi (2000) destaca que se compõe um ciclo que percorre a geração de ideias, o desenvolvimento da pesquisa e a comunicação.

[...] a comunicação científica inclui as atividades associadas com a produção, disseminação e uso de informação desde o instante em que o cientista concebe a ideia para a sua pesquisa até quando as informações de seu trabalho são aceitas

como constituintes do conhecimento científico. Da identificação do problema, que gera a pesquisa, até a publicação dos resultados finais da pesquisa, o cientista entra em contato com diferentes tipos de canais de comunicação (HAYASHI, 2000, p. 12).

Em relação à temática da Educação Especial, encontramos estudos avaliativos da produção científica, que certamente nos dão um panorama sobre a produção na área, como os trabalhos de Ferreira (1991); Bueno (2004); Nunes, Ferreira e Mendes (2004), Jesus e Baptista (2006), Manzini et al. (2006).

Ferreira (1991) examinou os catálogos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1981 a 1988, que continham os resumos das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil. Identificou, nos quase 1900 trabalhos, 99 envolvendo “alunos especiais”, estando a maioria das pesquisas concentradas a partir de 1984 e vinculadas às áreas de Educação Especial dos Programas de Pós Graduação da UFSCar e da UERJ. Os trabalhos contemplavam as diferentes áreas de “excepcionalidade”, porém enfatizavam a deficiência intelectual, os procedimentos de instrução e as condições de funcionamento das classes especiais.

Bueno (2004) analisou o campo temático “alunos”, mais especificamente os “alunos especiais” na produção que consta do CD-ROM ANPEd 99, onde temos o total de 3.498 produções. Ressaltou a ausência absoluta de estudos sobre Educação Especial em Universidades com expressiva produção no campo temático “alunos”, como a UFMG, a PUC-Rio e UFES, além do fato de 17 universidades não terem produzido, no período, um trabalho sequer sobre a Educação Especial. Verificou que foram quatro as temáticas na modalidade “educação especial” que alcançaram incidência superior a 20% da produção sobre o mesmo tema no campo temático “alunos”: condições do alunado, organização do trabalho escolar, formação docente e prática docente. Estabeleceu, assim, como tendência hegemônica dos estudos de Educação Especial voltados ao aluno: o de procurar estabelecer uma relação entre as condições da população com deficiência, a organização da escola para atender as suas especificidades, com destaque, dentro dessa organização, para a formação especializada do professor e sua atuação junto a esses alunos.

Nunes, Ferreira e Mendes (2004) desenvolveram seu estudo com o objetivo de mapear e analisar a produção discente dos programas de Pós Graduação stricto sensu em Educação e Psicologia, voltada para o indivíduo com “necessidades educacionais especiais”<sup>4</sup>. As teses e

---

<sup>4</sup> Termo usado pelos pesquisadores.

dissertações foram lidas na íntegra. A partir de um roteiro de análise foi elaborada uma síntese da distribuição das pesquisas segundo tema, população-alvo, metodologia de pesquisa, local e concepção de deficiência. Os autores puderam concluir que a produção ocorre predominantemente em universidades públicas e se faz maior na área da Educação do que na Psicologia; há tendência predominante nos estudos sobre categorias específicas, destacando-se a deficiência intelectual; os estudos ocorrem em sua maioria em ambiente escolar, prevalecendo ainda às escolas especiais; da mesma forma, a faixa etária preferencial dos estudos são as crianças em idade escolar (7 a 12 anos); predominam as pesquisas descritivas nos estudos das duas áreas; a concepção de deficiência/diferença manifestada nos trabalhos caracteriza-se como psicoeducacional.

Jesus e Baptista (2006), com o objetivo de analisar o cenário das produções na área de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, toma como foco uma análise dos trabalhos apresentados durante o “Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções”, realizado em Vitória/ES, em março de 2005. Os trabalhos analisados são alusivos a doze diferentes universidades brasileiras, sendo nove destas de caráter público e três privadas. Foram apontadas quatro configurações diferentes em relação a áreas temáticas, sendo elas: políticas públicas em Educação Especial; instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão/exclusão escolar e formação de profissionais da Educação; perspectivas teóricas e análise de paradigmas; e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa. Os autores concluíram que foram encontradas diferenças significativas teórico-conceituais, teórico-metodológicas, de objeto e de abordagens, apontando para a necessidade de que o diálogo entre os pesquisadores considere a diversidade de perspectivas e a multiplicidade de formas na busca de um aprofundamento teórico-conceitual.

Manzini et al. (2006) analisaram especificamente o Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Unesp-Marília, tendo como primeiro objetivo resgatar e analisar as dissertações e teses deste Programa, no sentido de mapear temas, tipo de deficiência enfocada, locais de pesquisa, dentre outras informações; e ainda apresentar de forma organizada a bibliografia pesquisada com o intuito de sistematizar para demais pesquisadores uma fonte de consulta na área. Os trabalhos foram selecionados através dos Relatórios CAPES feito anualmente pelo Programa e posterior consulta ao seu banco de dissertações e teses para que seus resumos fossem escaneados e transformados em arquivo para análise. No período observado (1993-2004) 55 resumos foram selecionados e analisados a partir de uma planilha que identificava título do trabalho, orientador, tema, nível (dissertação ou tese), ano da defesa,

tipo de deficiência, local, fonte de informação, metodologia, tipo de pesquisa. Os autores puderam concluir que a deficiência física foi a categoria mais estudada, destacando-se ainda pesquisas que enfocam de maneira genérica todas as categorias; alunos, professores e comunidade escolar são as principais fontes de informação, caracterizando o ambiente escolar como o mais estudado; a maioria das pesquisas foi realizada em escolas públicas, somando-se públicas comuns e públicas especiais; em sua maioria os estudos tem caráter descritivo e a entrevista foi um dos procedimentos mais utilizados, demarcando uma metodologia baseada na análise de concepções, opiniões e descrições informantes.

Frente aos vários trabalhos sobre a produção de conhecimento em Educação Especial, podemos identificar que parece existir uma tendência na área sobre os temas pesquisados, as categorias de deficiência mais enfocadas e sobre os tipos de abordagens teórico-metodológicas utilizadas. Dessa forma, poderíamos perguntar se essas tendências observadas também ocorrem no interior do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia? Este questionamento tentamos responder durante o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### **3.3 Produção do Conhecimento sobre Educação Especial nos Programas de Pós-graduação no Brasil**

A partir da revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatamos a existência de diversos estudos que abordam a temática produção do conhecimento, porém, desconsideramos para esta análise, aqueles cujas abordagens se relacionaram a outras áreas e consideramos apenas aqueles trabalhos que discutiram de forma geral a análise da produção científica relacionada à Educação Especial.

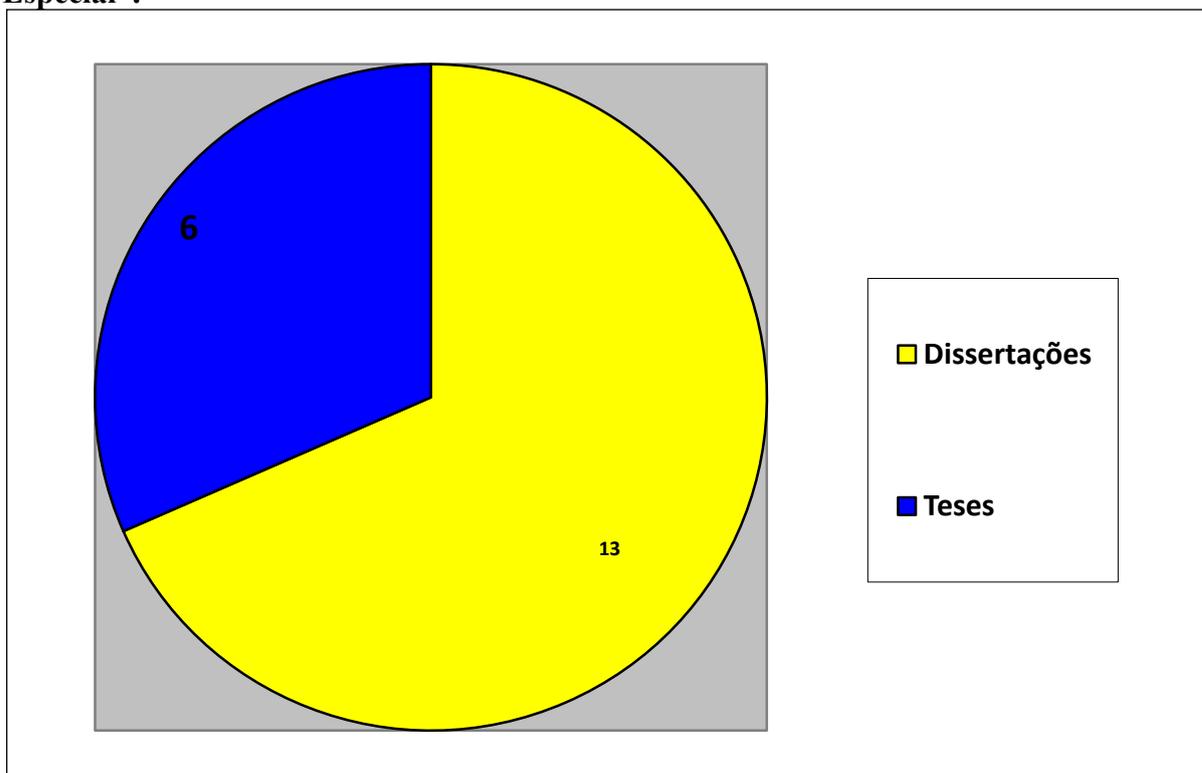
Este levantamento justifica-se por reunir, sistematizar e divulgar a produção científica da área. A seguir apresentamos os estudos realizados entre os anos de 2004 à 2017 que tiveram como foco tal produção de uma maneira mais abrangente.

#### **3.3.1 Estudos selecionados**

Em nosso levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizamos uma busca com as seguintes palavras-chave: “produção do conhecimento em Educação Especial”, “produção científica em Educação Especial” e “análise da produção

do conhecimento em Educação Especial”. Nesta busca identificamos 19 trabalhos, sendo estes 13 dissertações (68%) e 6 teses (32%).

**Gráfico 01: Quantidade de pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema “produção do conhecimento em Educação Especial”.**



Fonte: Elaborado pela autora.

No intuito de melhor apresentarmos e compreendermos os estudos realizados sobre a temática produção do conhecimento sobre Educação Especial elaboramos o Quadro 05 sistematizando estas produções com suas principais características, de maneira a fornecer maior subsídio para uma análise mais criteriosa da referida temática.

**Quadro 05: Dissertações e teses encontradas sobre a temática produção do conhecimento em Educação Especial no período de 2004 a 2017.**

AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
SILVA; M. R. da	2004	Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de pós-graduação em Educação Especial/UFSCar: 1988 – 2003.	Dissertação	UFSCar
SILVA; R. H. dos R.	2004	Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em	Dissertação	UFSCar

		Educação Especial da UFSCar: 1981 – 2002.		
SACARDO; M. S.	2006	Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial.	Dissertação	UFSCar
GARRUTTI; É. A.	2007	Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEES/UFSCar.	Dissertação	UFSCar
FRÓES; M. A V.	2007	As produções acadêmicas em Educação Especial: uma análise do discurso.	Dissertação	UFJF
PIZZANI; L.	2008	O estado da arte da produção científica em Educação Especial na biblioteca virtual em saúde (BVS): um estudo bibliométrico.	Dissertação	UFSCar
SILVA; R. C. da	2008	Indicadores bibliométricos da produção científica em Educação Especial: estudo da Revista Educação Especial (2000 – 2006).	Dissertação	UFSCar
BELLO; S. F.	2009	Interfaces Educação Especial e Fonoaudiologia: um estudo bibliométrico baseado na produção científica de dissertações e teses.	Dissertação	UFSCar
ALMEIDA; M. L. de	2010	Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico.	Tese	UFES
CASAGRANDE; R. de C.	2011	Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009.	Dissertação	UEPG
ANJOS; I. R. S. dos	2011	Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil.	Tese	UFSCar
PIZZANI; L.	2012	O campo de estudo sobre prematuridade no Banco de Teses da Capes: produção científica e redes de colaboração em Educação Especial.	Tese	UFSCar
BRAVO; A. D.	2013	Análise bibliométrica da produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência.	Tese	UFSCar
SILVA; R. H. dos R.	2013	Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e	Tese	UNICAMP

		Educação Física do estado de São Paulo (1985 – 2009).		
RAMOS; D. M	2013	Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009).	Dissertação	UNESP
CORREIA; G. B.	2016	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.	Dissertação	UFRGS
MANRIQUE ; J. F.	2016	Autismo e análise do comportamento: produção científica no Brasil entre 2004 e 2014.	Dissertação	PUC - SP
WATANABE; D. R.	2017	O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015.	Dissertação	USP
RAMOS; D. M	2017	Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010 – 2014).	Tese	UFSCar

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentre as pesquisas relacionadas no Quadro 05, identificamos um total de 19 trabalhos, sendo 13 Dissertações de Mestrado e 6 Teses de Doutorado, em sua maioria realizados em Universidades Públicas e concentrados no Sudeste do Brasil, em Programas de Pós Graduação em Educação. Destas produções científicas podemos perceber que:

- 15 foram realizadas em universidades situadas no estado de São Paulo:
  - 11 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): SILVA; M. R. da (2004); SILVA; R. H. dos R. (2004); SACARDO; M. S. (2006); GARRUTTI; É. A. (2007); PIZZANI; L. (2008); SILVA; R. C. da (2008); BELLO; S. F. (2009); ANJOS; I. R. S. dos (2011); PIZZANI; L. (2012); BRAVO; A. D. (2013); RAMOS; D. M. (2017)
  - 01 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): SILVA; R. H. dos R. (2013)
  - 01 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): MANRIQUE; J. F. (2016)
  - 01 na Universidade de São Paulo (USP): WATANABE; D. R. (2017)
  - 01 na Universidade Estadual Paulista (UNESP): RAMOS; D. M (2013)
- 01 trabalho foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) situada no estado de Minas Gerais: FRÓES; M. A V. (2007)

- 01 trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) situada no estado de Espírito Santo: ALMEIDA; M. L. de (2010)
- 01 trabalho realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) situada no estado do Paraná: CASAGRANDE; R. de C. (2011)
- 01 trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no estado do Rio Grande do Sul: CORREIA; G. B. (2016)

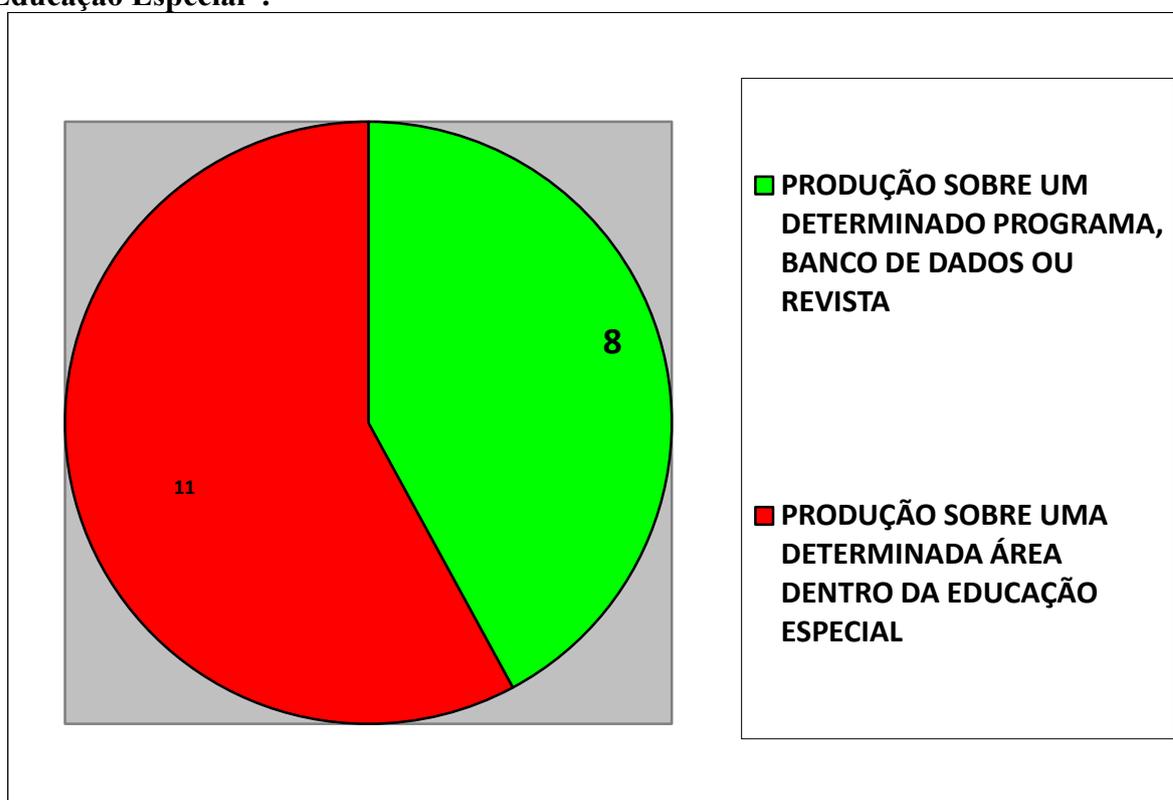
Após o levantamento e análise destes trabalhos apresentados no Quadro 05 procedemos com sua categorização. Estas pesquisas foram classificadas de acordo com duas grandes categorias criadas com base no índice de incidência (tema/assunto) em que elas se destacaram:

- Categoria 1: produção sobre um determinado Programa de Pós Graduação, banco de dados ou revista;

- Categoria 2: produção sobre uma determinada área dentro da Educação Especial.

Na Categoria 1 foram encontrados 8 trabalhos sobre a produção de um determinado Programa de Pós Graduação, banco de dados ou revista; já na Categoria 2 foram encontradas 11 pesquisas que versavam sobre a produção de uma determinada área dentro da Educação Especial, conforme representamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 02: Categorização das dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema “produção do conhecimento em Educação Especial”.**



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à Categoria 1 (produção sobre um determinado Programa de Pós Graduação, banco de dados ou revista) dentro da amostra encontrada identificamos 8 trabalhos, sendo estes:

**Quadro 06: Dissertações e teses encontradas sobre a Categoria 1 (produção sobre um determinado programa de pós-graduação, banco de dados ou revista).**

<b>CATEGORIA 1 - PRODUÇÃO SOBRE UM DETERMINADO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, BANCO DE DADOS OU REVISTA</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
SILVA; M. R. da (2004)	Análise bibliométrica da <b>produção científica docente do programa de pós-graduação em Educação Especial/UFSCar: 1988 – 2003.</b>
SILVA; R. H. dos R. (2004)	Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no <b>Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981 – 2002.</b>
GARRUTTI; É. A. (2007)	Procedimentos de pesquisa na <b>produção científica discente do PPGEES/UFSCAR.</b>
PIZZANI; L. (2008)	O estado da arte da <b>produção científica em Educação Especial na biblioteca virtual em saúde (BVS): um estudo bibliométrico.</b>
SILVA; R. C. da	Indicadores bibliométricos da <b>produção científica em Educação</b>

(2008)	<b>Especial: estudo da Revista Educação Especial (2000 – 2006).</b>
RAMOS; D. M (2013)	Análise da <b>produção acadêmica constante no banco de teses da Capes</b> segundo o assunto educação de surdos (2005-2009).
PIZZANI; L. (2012)	O campo de estudo sobre prematuridade no <b>Banco de Teses da Capes: produção científica</b> e redes de colaboração em Educação Especial.
SILVA; R. H. dos R. (2013)	Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos <b> cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo</b> (1985 – 2009).

Fonte: Elaborado pela autora.

Já no que se refere à Categoria 2 (produção sobre uma determinada área dentro da Educação Especial) constatamos 11 pesquisas, sendo estas:

**Quadro 07: Dissertações e teses encontradas sobre a Categoria 2 (produção sobre uma determinada área dentro da Educação Especial).**

<b>CATEGORIA 2 - PRODUÇÃO SOBRE UMA DETERMINADA ÁREA DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
SACARDO; M. S. (2006)	Publicação científica derivada das dissertações e teses na <b>interface entre Educação Física e Educação Especial.</b>
FRÓES; M. A V. (2007)	As <b>produções acadêmicas em Educação Especial:</b> uma análise do discurso.
BELLO; S. F. (2009)	<b>Interfaces Educação Especial e Fonoaudiologia:</b> um estudo bibliométrico baseado na produção científica de dissertações e teses.
ALMEIDA; M. L. de (2010)	Uma análise da <b>produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:</b> entre o agir comunicativo e o agir estratégico.
CASAGRANDE; R. de C. (2011)	Análise epistemológica das teses e dissertações sobre <b>atendimento educacional especializado:</b> 2000 a 2009.
ANJOS; I. R. S. dos (2011)	<b>Dotação e talento:</b> concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil.
BRAVO; A. D. (2013)	Análise bibliométrica da produção científica sobre <b>direitos das pessoas com deficiência.</b>
CORREIA; G. B. (2016)	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à <b>produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.</b>
MANRIQUE; J. F. (2016)	<b>Autismo e análise do comportamento:</b> produção científica no Brasil entre 2004 e 2014.
WATANABE; D. R. (2017)	O estado da arte da <b>produção científica na área da surdocegueira</b> no Brasil de 1999 a 2015.
RAMOS; D. M (2017)	<b>Educação de surdos:</b> estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010 – 2014).

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante nossas análises foi possível evidenciar estas categorias presentes nas 13 Dissertações de Mestrado e 6 Teses de Doutorado sobre a produção do conhecimento em Educação Especial.

### 3.3.2 Considerações sobre os estudos

A análise das pesquisas defendidas nos diferentes programas de Pós-graduação sobre a produção do conhecimento em Educação Especial tem se mostrado em crescente abrangência de temas, contudo, acreditamos que a mais importante delas é a que analisa não só as suas matrizes epistemológicas, características ou os seus problemas, mas sim as contribuições que estas pesquisas trazem para o meio acadêmico e para a sociedade como um todo.

Nesse sentido Silva e Gamboa (2014, p.51) afirmam que,

Atualmente, as questões que têm motivado os pesquisadores a se envolverem com a problemática da produção do conhecimento são questões como: o tipo de pesquisa realizada; sua qualidade; núcleos temáticos desenvolvidos; métodos e técnicas predominantes; tendências teórico-metodológicas; produtividade dos cursos; prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos.

Analisando esses estudos, verificamos que estes abordaram a produção do conhecimento sobre Educação Especial apresentando elementos importantes de serem considerados no contexto educacional como um todo. Diante disso, concordamos com a ideia de que resgatar estes estudos desenvolvidos em nosso país torna-se um instrumento importante para a construção e análise das novas experiências.

Com base no detalhamento aqui apresentado das dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a **Produção do Conhecimento em Educação Especial** foi possível verificarmos que a maioria, 11, abordou a produção sobre uma determinada área dentro da Educação Especial. Os trabalhos analisaram: a publicação científica derivada das dissertações e teses e sua interconexão entre a área de Educação Física, Fonoaudiologia e Educação Especial; a análise do discurso destas produções; a produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar; apreciação epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado; a produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência; análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo e a produção acadêmica sobre autismo, surdez, surdocegueira, dotação e talento.

Segundo Matos e Silva Junior (2013) estudos com estes temas (interconexão entre diferentes áreas, inclusão escolar, atendimento educacional especializado, autismo, surdez e altas habilidades), passaram a ser publicados investigando os diferentes eixos da Educação Especial, uma vez que, em 2007, o Ministério da Educação deliberou a Portaria n. 555/2007 para a composição de técnicos que elaboram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento este que traz uma nova forma de atendimento escolar as pessoas com deficiência, e que justifica a necessidade de se expandir as produções de pesquisas na área.

Para Casagrande e Cruz (2014) além da expansão das pesquisas e diversificação dos temas, é importante considerar que as pesquisas em Educação Especial devem considerar os aspectos epistemológicos na realização de suas pesquisas, de modo a buscarem maior lucidez teórico-prática e possibilidade de transformação. O termo transformação social, destacado pelos autores, não deve ser tomado de forma romântica, mas como uma prática possível na medida em que consideramos que as pesquisas devem visar à contribuição científica social ou que, ao menos, possibilitem uma transformação, seja ela do sujeito ou do ambiente onde este sujeito atua. Nesse sentido, a análise dessas produções científicas podem ser consideradas, nesse contexto, uma forma de contribuição para transformação social, na medida em que permitem a transformação: do sujeito que pesquisa; dos sujeitos que participaram do processo da pesquisa, e dos sujeitos que leem as publicações.

No que se referem aos demais estudos aqui detalhados verificamos que estes destacaram a produção sobre um determinado Programa, banco de dados ou revista (apenas 8 trabalhos). Estas pesquisas focalizaram: a análise do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar; a análise da biblioteca virtual em saúde (BVS); análise da Revista Educação Especial; análise do Banco de Teses e Dissertações da Capes; e análise das produções dos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo.

Com estes diferentes estudos (sendo a maioria aqui encontrados sobre o Programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar) identificamos a relevância e responsabilidade social que estas pesquisas produzidas nas Universidades brasileiras têm para com a sociedade, no sentido de produzir conhecimento que auxilie na compreensão das problemáticas da área de Educação Especial. Assim, identificamos que se tornam cada vez mais necessárias análises tanto de aspectos internos (fundamentos epistemológicos/metodológicos), quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no

âmbito da Educação Especial para que possam trazer subsídios para as discussões atuais da área.

Diante dessa constatação, Antunes, Braun e Fogli (2010) destacam que a relevância do papel da Universidade assume não só a perspectiva da produção de conhecimentos, mas também, sobretudo a condição de disseminá-los para a sociedade. E, assim, segundo os autores, como o espaço de formação tem responsabilidades em seu contexto, o papel do pesquisador também é marcado pela função social que lhe cabe. Com seus estudos, o pesquisador pode contribuir para modificar a realidade e propor novas formas de intervenção e práticas. Para Antunes, Braun e Fogli (2010) vale considerar ainda que função social da pesquisa está relacionada diretamente com as demandas e referências de cada tempo e espaço social, com e nos quais o pesquisador dialoga e investiga. Ou seja, o pesquisador e suas reflexões também acabam por assumir estratégias e direcionamentos de acordo com o meio social, seus valores e questionamentos vividos nesse tempo-espaço.

Para Barbosa e Lustosa (2010), são imprescindíveis tais estudos sobre análise da Produção Científica, uma vez que, são importantes para analisarmos: o nível técnico-instrumental (os processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados); o nível metodológico (os procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado); os fenômenos educativos e sociais abordados; o nível teórico (conceitos básicos, análise e críticas de teorias, propostas sugeridas, referencial teórico utilizado); nível epistemológico (critérios de cientificidade, concepção de ciência e validade); nível gnosiológico (que corresponde ao entendimento que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica, o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa); nível ontológico (que refere-se as concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda a produção científica).

Estudos dessa natureza têm permitido o mapeamento da produção científica em diferentes áreas do conhecimento, de maneira a situar, historicamente e/ou contextualmente, tal produção, bem como a identificação de tendências e perspectivas nas áreas investigadas que podem se constituir em importantes indicadores para a ampliação de pesquisas na área especificada, como é o caso do nosso objeto de estudo (Educação Especial).

De acordo com Azevedo, Giroto e Santana (2015) esse monitoramento da produção científica, direcionado à apresentação de um panorama nacional, numa determinada área

(como é o caso da Educação Especial), pode indicar ainda a discrepância das publicações produzidas nessa área em relação a outras áreas afins, a concentração da produção em determinado aspecto dessa área, em detrimento de outros aspectos que também carecem de investigação, o cotejamento da produção nacional, entre outras questões.

A partir da análise das teses e dissertações aqui apresentadas sobre a temática produção do conhecimento em Educação Especial, constatamos a necessidade de investigar as contribuições destas pesquisas nessa área, afim de produzirmos não apenas um mapeamento ou categorização, conforme verificamos nas pesquisas aqui detalhadas, mas analisarmos possíveis fragilidades, perspectivas e proposições destes estudos, no sentido de contribuir com a produção do conhecimento, com a formação de profissionais que atuam na sociedade e trazendo elementos para a construção de novas experiências/pesquisas.

#### **IV METODOLOGIA: OS PASSOS DADOS NO CAMINHO DA PESQUISA**

*São os passos que fazem os caminhos.  
Mário Quintana*

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na construção da pesquisa. Como pesquisadores, temos a ela como momento prazeroso de espaço/tempo de aprendizagem e de produção de conhecimento. Nesta perspectiva, a apreendemos como atividade que requer procedimentos científicos e que busca produzir possíveis respostas às inquietações ou às situações diagnosticadas ou experienciadas pelos pesquisadores. A vivência da pesquisa, favorece a reflexão crítica e, conseqüentemente, contribui com a formação de profissionais capazes de transformar a realidade de suas práticas. Em seu caráter científico emerge, portanto, como processo de aprendizagem de interpretação e intervenção no mundo e, de modo especial, de produção de conhecimentos.

Segundo Gonçalves (2005) a importância da pesquisa nos processos formativos tem sido bastante ressaltada, notadamente por caracterizar-se como atividade que permite a formação e ampliação do espírito científico e da consciência crítica do investigador. Pesquisar, no entanto, exige curiosidade, disciplina, planejamento e, sobretudo, requer atitude científica (planejamento rigoroso e sistemático). E, nesse sentido, implica conhecer as características da pesquisa científica para decidir, por um tipo de abordagem de forma segura e coerente com o objeto a ser estudado.

Considerando o exposto, esta seção tem o propósito de apresentar e refletir sobre questões teórico-metodológicas inerentes ao nosso estudo, objetivando delinear o caminho que construímos para realizá-lo, situando o conhecimento como uma construção social que pressupõe atitude crítico-reflexiva do pesquisador. Assim, apoiamos na compreensão de que a produção do conhecimento científico é processual, envolve rigor, constitui atividade sistemática e, sobretudo, requer sensibilidade e curiosidade para aprender e re-inventar a pesquisa em sua totalidade.

Conforme Lüdke e André (1986) a necessidade de valorizarmos o “todo” na planificação e desenvolvimento de um estudo, pois, segundo afirmam, para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele abarcando sua totalidade, entendida como objeto de estudo e suas inter-relações epistemológicas devendo dessa forma dirigir sua atenção não para os resultados, mas para os procedimentos,

para o devir, em suma, para tudo que faz da pesquisa uma atividade essencialmente prospectiva. Segundo Lima (2003) trata-se de compreender precisamente como a pesquisa pode ser criadora, como pode fazer aparecer não apenas novos resultados, mas novos métodos (caminhos), como nela a própria ideia de cientificidade pode assumir pouco a pouco contornos cada vez mais significativos, como pode aprimorar a si mesma, de modo a se tornar progressivamente mais relevante, a se aproximar de modo cada vez mais a seu objeto.

Nesta perspectiva, cremos que a pesquisa é um ato de construção, de trilhar caminhos, onde cada elemento envolvido não é apenas mais um dado, mais uma informação, no entanto, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de possíveis respostas ao problema suscitado pelo pesquisador, levando a conhecer como um todo o seu objeto de pesquisa. Desta forma, um bom pesquisador deve sempre se posicionar epistemologicamente ante o objeto ou fenômeno que deseja investigar. Neste sentido, a seguir apresentamos as nossas opções metodológicas para este estudo.

Não obstante Brandão (2010, p. 851) pontua que,

As regras que demarcam o funcionamento do jogo científico fazem, no entanto, parte do fluxo histórico e, conseqüentemente, sofrem transformações. O campo científico submete à indagação histórica os processos e resultados do trabalho coletivo, em uma clara percepção dos reflexos, sobre o patrimônio científico, da “verdade científica” vista como um processo incessante de avanços e revisões. A ciência gradativamente foi deixando de ser vista como o lugar de produção de um saber definitivo e, diferentemente da perspectiva dominante no início do século passado, ela não se desenvolve em uma perspectiva cumulativa. O próprio “progresso científico” provoca, continuamente, rupturas e redefinições de parâmetros, desestabilizando paradigmas, linguagens e métodos, num fluxo permanente dos resultados de lutas concorrenciais, por posições de autoridade, na definição do *modus operandi* da “boa ciência”.

#### **4.1 Caracterização da pesquisa: quanto ao método**

O conhecimento científico diferencia-se dos demais tipos de conhecimentos (senso comum ou popular, filosófico, teológico) por exigir uma investigação metódica e sistemática. Segundo Gil (2008) o método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

A partir dessa compreensão identificamos que a ciência/pesquisa necessita de um método específico, haja vista a natureza do objeto de estudo. A produção do conhecimento sistematizado requer, portanto, o método científico como possibilidade de alcançar com segurança o objetivo traçado. Significa que o método científico é essencial no

desenvolvimento da pesquisa científica por indicar os caminhos a serem trilhados para se chegar ao conhecimento científico, para, enfim, alcançar os objetivos propostos.

Segundo Gonzalez e Domingos (2005) o método científico configura-se como uma via que pode levar ao descobrimento de algum ou de vários aspectos da realidade, sempre que se mantenha fidelidade aos passos programados.

De acordo com Richardson (2008), a ideia de método como procedimento para alcançar determinado objetivo tem sua consolidação no século XVII, mas ao longo do tempo vem sofrendo modificações.

Para Teixeira (2007) o conhecimento científico, caracteriza-se como racional e exige um método, para melhor especificar os procedimentos científicos no processo de apreensão da realidade, exigindo manipulação dos meios e instrumentos, para realização dos objetivos da ciência, ligados a mudanças ou a transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, os processos de investigação e de produção do conhecimento científico exigem o pensar cientificamente, o pensar criticamente no desvelamento da realidade. O pensar cientificamente nos faz considerar a utilização do método científico e, neste entorno, nos encaminha para a caracterização de suas diferentes etapas (RICHARDSON, 2008). A caracterização das etapas do método científico objetiva a reflexão crítica sobre o conhecimento científico, realçando que a curiosidade, o pensar de forma crítica são inerentes a essa modalidade de conhecimento.

No desenvolvimento de nossa pesquisa optamos pela aproximação ao método dialético também conhecido como Método de Marx. Segundo Netto (2011), a lógica dialética “aplicável” indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas leis (leis da dialética) asseguram um bom andamento das pesquisas.

Conforme Brito (2009) o termo dialética é utilizado para designar o raciocínio que torna possível a distinção entre as coisas (explica a relação entre os opostos). Em nossas reflexões aqui apresentadas sobre o método dialético vamos recorrer a duas concepções de dialética. A primeira, fundamentada em Hegel, postula a apreensão do real em sua totalidade e compreende o raciocínio dialético configurado em três momentos assim delineados: TESE (afirmação), ANTÍTESE (negação da tese), SINTESE (resultado do conflito tese/antítese). E a segunda concepção que tem como fundamento as ideias de Karl Marx e Engels, o materialismo dialético. Na concepção marxista de dialética a ideia predominante é que a realidade material transforma as ideias, a consciência do homem. Para Lima et al (2014) a corrente marxista tenta, de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento por

meio da compreensão de todas as mediações e correlações. O princípio básico de sua metodologia de investigação científica é a totalidade. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento social pode ser explicado com base em dois princípios: o materialismo histórico como um caminho teórico e o materialismo dialético como estratégia metodológica. No pensamento marxista, a categoria básica de análise da sociedade é o modo de produção historicamente determinado, tendo o trabalho como categoria mediadora das relações sociais.

Nessa direção, o método dialético, segundo Gil (2008), tem os seguintes princípios: unidade dos opostos (entre os opostos há relação de reciprocidade), quantidade qualidade (mudanças quantitativas originam mudanças de ordem qualitativa), negação da negação (conduz a uma nova afirmação diferente da tese). O método dialético busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles. Constitui um caminho do pensamento para fundamentar pesquisas.

Nossa pesquisa aproxima-se do Materialismo Histórico Dialético, que concebe a produção do conhecimento como um trabalho interdisciplinar que integra, nível interno, elementos epistemológicos e metodológicos, com aspectos, em nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica. Nossa metodologia tem como principais características a análise - relação dialética entre o todo e as partes, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade. A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo. Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada. Estes são os princípios que subsidiam nosso trabalho. As pesquisas são o ponto de partida (empírico), o concreto, a análise fundamentada (abstrato), e o concreto pensado (sínteses), que nos levam a produção de novas sínteses superadoras.

O Materialismo Histórico Dialético possibilita analisarmos o movimento e o entendimento do real na sociedade, não envolvendo apenas e superficialmente a questão da pesquisa em Educação. Não é simplesmente uma forma de abordagem teórica desvinculada da realidade do sujeito que pesquisa. Este método compreende: posicionamento (intencionalidade) diante da realidade estudada e conhecimento daquilo que estuda, bem como de sua interpretação.

A análise realizada não significa somente a interpretação do objeto como se não houvesse compromisso por parte de quem pesquisa com a realidade pesquisada, com o objeto em si acompanhado da mediação existente com as demais partes. Visto que este objeto encontra-se inserido na totalidade, na sociedade, composta de várias partes que se relacionam entre si, a exemplo da Educação, economia, trabalho e política (TONET, 2013).

Segundo Santos, Miranda e Miranda (2007) ter como posicionamento teórico-metodológico a abordagem dialética demanda que seja necessário trabalhar adequadamente com as categorias de conteúdo e de método. Pressupõe ainda, uma análise crítica acerca do objeto de pesquisa. Preconiza que as análises do objeto devem ir além da imagem aparente. Neste sentido, para as autoras, primeiro é necessário conhecer a realidade empírica no qual o objeto encontra-se inserido, a historicidade do objeto, por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações) e posteriormente conhecer a realidade concreta do fenômeno, pensada, plenamente compreendida. Desta forma, a construção do pensamento parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1986).

Santos, Miranda e Miranda (2007) destacam ainda que a matriz dialética traz consigo suas categorias metodológicas próprias, que também podem ser designadas de “categorias de conteúdo” ou “leis universais”, construindo os procedimentos da pesquisa concomitantemente à construção da relação com o objeto de investigação. Segundo Kuenzer (1998), são elas: práxis, totalidade, contradição e mediação.

A práxis segundo Santos (1999) consiste no movimento entre a teoria e a prática, entre o pensamento/reflexão teórica e a pesquisa empírica, pois para ser real, a teoria precisa articular-se com a prática.

A totalidade, de acordo com Santos, Miranda e Miranda (2007), se dá no sentido de apreender a complexidade e abrangência das relações sociais que o envolve, como processo dinâmico e complexo por meio da qual o objeto de pesquisa se manifesta e é manifestado. Esta categoria implica na concepção da realidade em sua totalidade num processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo (KUENZER, 1998: 64). Nesse sentido, segundo Santos, Miranda e Miranda (2007), há a tentativa de compreender o objeto de estudo profundamente, na particularidade que ele expressa, para que assim seja possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que o cerca. Esse entendimento, na perspectiva do materialismo histórico, demanda um movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes.

A contradição, segundo Kuenzer (1998), consiste em captar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abrangendo os contrários dialeticamente, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova, ou seja, é a categoria metodológica que consiste na relação dialética dos contrários. O pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade (KUENZER, 1998: 65).

E por fim, a mediação como categoria metodológica que articula as várias dimensões e elementos presentes na pesquisa; articula a dimensão concreta com a dimensão abstrata. Pode também ser considerada como pressuposto da práxis ao articular teoria e prática. No pensamento dialético, segundo Goldmann (1979), nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso do conhecimento das verdades parciais (sínteses parciais para novas sínteses superadoras). Dessa forma, para se conhecer as partes é preciso compreendê-las inseridas num todo já que a marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.

Neste sentido, para Santos, Miranda e Miranda (2007), as categorias metodológicas da lógica dialética, possibilitam a pesquisa em Educação, apreender os aspectos múltiplos, mutáveis e antagônicos da realidade, buscando relacioná-los ao pensamento, captando assim, as determinações mais gerais que permitem compreender os fenômenos ou representações que constituem o objeto de estudo, e estabelecer uma articulação mais adequada entre as categorias de análise macro e micro, entre teoria e prática, que possibilite que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte (GOLDMAN, 1979).

Segundo Santos, Miranda e Miranda (2007), além do concreto ser um processo de síntese, é também o ponto de partida na produção do conhecimento da realidade, que por sua vez, é produto da atividade humana, criado na prática por meio de uma união dialética entre sujeito e objeto. Assim, para Santos, Miranda e Miranda (2007), para conhecer é preciso relacionar o sujeito e o objeto numa perspectiva histórica, tendo em consideração a base real em que estes estão unificados na história. Portanto, o conhecimento se produz na práxis,

considerando as condições concretas que determinam a especificidade de cada momento histórico.

A dialética marxista ou materialismo histórico-dialético, refere-se então, de acordo com Santos, Miranda e Miranda (2007), a uma das diversas abordagens que permite o homem compreender a relação que se estabelece entre sujeito – objeto, visando apreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. Na concepção das autoras, compreender o método materialista histórico-dialético é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade. Esse método caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Nesta direção, situar pesquisas em Educação na perspectiva da dialética marxista se justifica, pois é por meio dessa opção teórico-metodológica que se encontra a busca e o esforço de compreender o processo educacional, partindo das mudanças/transformações no mundo. Analisar o passado para compreender o presente, analisar o mundo e suas respectivas mutações históricas, para compreender e problematizar a sua configuração atual, diretamente vinculada à Educação.

Ao propormos nosso estudo sobre a produção do conhecimento optamos por uma tentativa de aproximação com o Materialismo Histórico Dialético em nossas análises, pois corroboramos com Netto (2011) a ideia de que na pesquisa almejamos romper com a visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Netto (2011) destaca que em Marx, a crítica ao conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

De acordo com Netto (2011) com o Método de Marx o objetivo do pesquisador é ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Trata-se do método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é, capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o

pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Compreender a essência das pesquisas analisadas para ir além da aparência, do descritivo.

Segundo Netto (2011) a pesquisa que desse método resulta exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada como “objetividade”. Nesta perspectiva de estudo as sínteses são provisórias, não as hipóteses a serem comprovadas ou refutadas, mas sim, a produção de sentidos e significados, as sínteses. O autor destaca ainda que o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto.

#### **4.2 Caracterização da pesquisa: quanto aos seus objetivos**

A definição dos objetivos da pesquisa implica pensar suas finalidades e, principalmente, significa pensar nos resultados que se pretende alcançar. Assim, quanto aos objetivos a nossa pesquisa pode ser classificada como: Exploratória.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória é realizada com o propósito de possibilitar uma visão ampla sobre o problema investigado, caracterizando-se, muitas vezes, como a etapa inicial da investigação. De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória pode envolver levantamento bibliográfico e documental e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado possibilitando uma visão geral do objeto de estudo. Isto é, contribui com informações preliminares relativas ao fenômeno investigado, permitindo melhor delimitação do problema de pesquisa e maior familiaridade (busca explicitá-lo).

Estudos exploratórios possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. Nesta situação, o planejamento da pesquisa necessita ser flexível o bastante para permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno.

Gil (2008) destaca ainda que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

De acordo com o autor supracitado a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão. O seu objetivo é prover critérios e compreensão; os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e versáteis, compreendendo: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.

Para Gil (2008), os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias. Esses trabalhos são conduzidos durante o estágio inicial de um processo de pesquisa mais amplo, em que se procura esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser adquiridas para a realização de futuras pesquisas conclusivas. Dessa forma, mesmo quando já existem conhecimentos do pesquisador sobre o assunto, a pesquisa exploratória também é útil, pois, normalmente, para um mesmo fato organizacional, pode haver inúmeras explicações alternativas, e sua utilização permitirá ao pesquisador tomar conhecimento, se não de todas, pelo menos de algumas delas.

#### **4.3 Caracterização da pesquisa: quanto ao tipo de abordagem**

A atividade de pesquisa requer do investigador, além do planejamento e da atitude racional e sistemática, o exercício da observação e da reflexão crítica como práticas que possibilitam delimitar bem o problema a ser investigado, assim como auxiliam na definição dos caminhos a serem trilhados no processo investigativo, seja no que concerne as abordagens de pesquisa, seja em relação aos instrumentos adequados a ao conhecimento e apreensão da realidade.

Silva e Gamboa pontuam sobre a pesquisa,

Como atividade social condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada. (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 50).

Compactuando com esta visão de que quantidade e qualidade não são totalmente dissociadas, mas sim que estabelecem relação de interpretação e significado, é que optamos em nossa pesquisa pela abordagem qualitativa, uma vez que, nosso intuito com a análise das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade

Federal de Uberlândia é interpretar qualitativamente o seu conteúdo (suas contribuições, fragilidades e proposições).

Para tanto, consideramos os aspectos descritos por Gonzáles Rey (2002) os quais, por meio da pesquisa qualitativa, nos possibilita avaliar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, não pela apropriação linear da realidade, mas a partir do saber adquirido que possa legitimar-se na produção de novos conhecimentos, ainda que considerando-se a especificidade dos dados, com uma articulação/integração com o aspecto quantitativo.

Os estudos de Chizzotti (1991) também demonstram que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor,

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991p. 79).

Em perspectiva similar Gonzalez Rey (2002) confirma a opinião de Chizzotti (1991) ao afirmar que os dados não são coletados, mas sim, construídos a partir das aproximações e dos distanciamentos inter-relacionados. Assim temos clareza de que este estudo se construirá mediante a interpretação dos diálogos estabelecidos nas realidades que o envolvem.

#### **4.4 Caracterização da pesquisa: quanto ao tipo de pesquisa**

Quanto aos procedimentos técnicos nossa pesquisa pode ser caracterizada como Bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é inerente a qualquer tipo de pesquisa, objetiva a revisão de literatura sobre o objeto de estudo, permitindo uma contextualização da temática da pesquisa. Trata-se de um levantamento sobre o tema de estudo, revelando as contribuições científicas na área da investigação. Segundo Gil (2008), se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto e desenvolve-se considerando as seguintes etapas: definição do tema; levantamento bibliográfico prévio; formulação do problema; levantamento das fontes; leitura das diferentes fontes; fichamento do material lido; organização do assunto; e produção do texto.

A pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (MARCONI & LAKATOS, 2004).

Para Marconi e Lakatos (2004, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Em suma, todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras (MARCONI & LAKATOS, 2004).

Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros, artigos científicos, dissertações e teses e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

#### **4.5 Caracterização da pesquisa: quanto à técnica de análise de dados**

A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores (MARCONI & LAKATOS, 2004).

A técnica utilizada em nossa análise de dados foi a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977) a esta análise tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

De acordo com Trivinõs (1987) a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa, como na investigação qualitativa, ou quali-quantitativa.

Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo possui duas funções básicas: função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de

uma hipótese. Assim, a análise de conteúdo trata de trazer à tona o que está em segundo plano na mensagem que se estuda, buscando outros significados intrínsecos na mensagem.

Para o autor os atributos da análise de conteúdo são: a) ser objetivo – uma vez que existem regras e diretrizes que conduzem o analista; b) ser sistemático – “pois todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado nas categorias escolhidas, em função do objetivo perseguido” e c) ser quantitativo – por meio da evidenciação de elementos significativos.

Segundo Laville & Dione (1999), por meio da análise de conteúdo, procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação. Contudo, eles alertam colocando que a análise de conteúdo não é, como se poderia imaginar, um método rígido, no sentido de que, percorrendo uma sequência fixa de etapas, fatalmente se obtêm os resultados desejados.

Quanto à operacionalização do método, observam os autores que uma das tarefas do pesquisador deve ser efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que deverão ser, em seguida, agrupados em torno de categorias. Tais elementos vão constituir as unidades de análise, no sentido de que cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Laville e Dione (1999), sugerem, ainda, que os conteúdos sejam recortados em temas, ou seja, em fragmentos que traduzam uma ideia particular, que tanto pode ser um conceito como uma relação entre conceitos. Tal encaminhamento permite ao pesquisador uma maior aproximação com o sentido do conteúdo, já que a construção das unidades de análise se faz a partir da compreensão do conteúdo.

Constituem unidades de análise palavras, expressões, frases ou enunciados referentes a temas cuja apreciação se faz em função de sua situação no conteúdo e em relação a outros elementos aos quais estão ligados e que lhes dão sentido e valor (LAVILLE & DIONNE, 1999).

O passo seguinte ao recorte dos conteúdos é a definição das categorias analíticas, “[...] rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 219). São três os modos de definição dessas categorias: o modelo aberto, frequente em estudos de caráter exploratório, no qual as categorias tomam forma no decorrer do processo de análise; o modelo fechado, em que o pesquisador estabelece previamente as categorias com base em um modelo teórico, submetendo-o, em seguida, à verificação e o modelo misto, que faz uso dos dois modelos anteriores, ou seja, estabelece inicialmente categorias que poderão ser modificadas a partir da

demanda do processo de análise (LAVILLE & DIONNE, 1999). Entendemos que nosso estudo se aproxima do modelo misto, uma vez que, em nossos objetivos traçamos categorias de análise e ao decorrer do processo identificamos outras categorias também pertinentes à temática.

#### **4.6 Construindo a pesquisa: o percurso utilizado**

Inicialmente, optamos por promover um estudo sobre a análise de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Pós Graduação (análise da produção acadêmica). Mais especificamente elegemos para essa análise os trabalhos cujo tema fosse “Educação Especial”.

Para delimitarmos qual Programa de Pós Graduação que iríamos investigar utilizamos como recurso um marco muito importante do Programa ao qual fazemos parte, a comemoração do 25º aniversário de fundação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia que ocorreu no ano de 2014. Esta comemoração proporcionou para o nosso Programa a realização de um Colóquio Internacional intitulado “A Produção do Conhecimento em Educação: Balanços e Perspectivas”, que ocorreu no período de 25 a 27 de maio de 2014, com sessão solene comemorando o jubileu de prata do PPGED/UFU. Este colóquio teve como objetivo refletir e analisar a trajetória do PPGED/UFU ao longo de seus 25 anos de existência e também debater temas relacionados as pesquisas em Educação que nele foram desenvolvidas, destacando a ética e a função social desses estudos. Nesta ocasião além de promover o resgate da trajetória do PPGED/UFU foram realizadas palestras e mesas-redondas que discutiram diversos assuntos abordados no Programa, contando com a participação de docentes de universidades de todo o Brasil, além de professores da Bolívia, Argentina e Portugal.

Tal evento comemorativo foi um marco para a trajetória do PPGED/UFU que ao longo de seus 25 anos de existência se constituiu e consolidou como espaço de formação de pesquisadores/as e desenvolvimento da pesquisa em Educação. Este motivo nos inspirou a retomar o debate sobre as pesquisas que em nosso Programa foram desenvolvidas. Nomeadamente optamos por fazer um resgate do que foi produzido na última década (isto é, no período de 2007 a 2017) no que concerne as dissertações e teses defendidas no PPGED/UFU sobre o tema “Educação Especial”.

Em nossas análises identificamos que ainda são escassos os estudos que visem a uma reflexão epistemológica sobre a produção do conhecimento do PPGED/UFU, no nosso entendimento isto se constitui como um dos entraves para o próprio desenvolvimento do conhecimento na área de Educação Especial, pois dificulta entre outros fatores, a explicitação dos interesses que comandam tanto os processos de desenvolvimento da pesquisa, quanto da utilização de seus resultados. Neste sentido, a ideia que norteia nosso estudo é que a falta de sistematização e análise dessa produção pode interferir nas novas pesquisas que venham a ser produzidas, no que se refere ao entendimento epistemológico do que foi produzido, rumo ao avanço de novos saberes.

Conforme anunciado na introdução o nosso interesse em desenvolver um estudo aprofundado a respeito das tendências e implicações epistemológicas das dissertações e teses desenvolvidas no PPGED/UFU na última década; assim como, as bases teórico-metodológicas das pesquisas que têm como tema a Educação Especial; e os principais objetivos dessas investigações, seus principais resultados, e propostas; e a relevância científica e social dessas produções.

Como exposto na seção I a questão norteadora é analisar as contribuições das pesquisas já produzidas e com o intuito de rompermos com a visão de uma análise meramente descritiva traçamos a problemática que norteia a investigação: Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos, quais contradições e proposições podem ser identificadas na produção do conhecimento sobre Educação Especial, produzido nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017?

De acordo com a seção I, estabelecemos como objetivo geral: analisar as contradições e proposições na produção do conhecimento nas pesquisas sobre Educação Especial, produzidas nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no período de 2007 a 2017.

Mais especificamente objetivamos:

- catalogar e analisar as dissertações e teses sobre Educação Especial defendidas no PPGED/UFU no período de 2007 a 2017; identificando seus principais objetivos e resultados apresentados, assim como, suas bases teórico-metodológicas;

- apreender a concepção de Educação Especial estabelecida nesses estudos; mapear os temas e tipos de deficiências abordadas, assim como, suas sínteses, resultados e contribuições;
- contribuir para a intensificação dos debates que tenham a produção acadêmica em Educação Especial como objeto de estudo;

Visando responder a estes objetivos a construção da nossa pesquisa seguiu três momentos. Conforme já destacado na introdução: num primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico com a finalidade de conhecer a literatura sobre o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, a produção científica dos Programas de Pós Graduação no Brasil; sobre esta produção na área específica da Educação Especial; como, também, sobre a produção de trabalhos que analisam essa produção, bem como a proposta do PPGED/UFU no intuito de verificar como essas questões tem sido abordadas e discutidas na comunidade científica. Para Tanto, consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações, teses, documentos, etc., com o intuito de identificar princípios/ideias configuradas neste material. A partir deste embasamento em um segundo momento delimitamos melhor o nosso objetivo nesta pesquisa e o procedimento que adotaríamos para desenvolvê-la. Em seguida, num terceiro momento selecionamos os estudos (dissertações e teses) que fariam parte da nossa amostra para procedermos com nossas análises e finalmente propor as reflexões epistemológicas, considerando que elas são de interesse de todos nós que pesquisamos na área da Educação, mais especificamente na área da Educação Especial.

Para a seleção destes estudos (dissertações e teses) que fazem parte da nossa amostra realizamos uma pesquisa no banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia”, também conhecida como Repositório Institucional da UFU que tem por objetivo armazenar, preservar e disseminar a memória institucional, contribuir com a legislação de acesso aberto à informação e proporcionar maior visibilidade às produções científicas, técnicas, culturais, artísticas, administrativas e tecnológicas da Universidade.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Este repositório tem como endereço eletrônico o site <[https://repositorio.ufu.br/?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR)>. Nele é possível promover uma busca por “comunidades do repositório” (que são as diferentes faculdades da Universidade), ou uma busca faceta por “autor”, “assunto” ou “data de publicação”.

No nosso caso em específico, realizamos uma busca na comunidade “Faculdade de Educação (FACED)”. Clicando neste ícone fomos redirecionados para uma página de busca dos documentos lá depositados.

**Imagem 01: Pagina do Repositório da UFU.**



Fonte: [https://repositorio.ufu.br/?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR)

Logados nesta página clicamos no ícone assunto - “**Ciências Humanas: Educação**”, o qual possuía 619 trabalhos. Para melhor delimitarmos nossa busca filtramos esta pesquisa tendo como termo para busca a palavra-chave “**educação especial**”. Com esta busca identificamos 169 trabalhos, sendo que destes apenas 22 realmente se tratavam do tema e do período que delimitamos (de 2007 a 2017) e 3 eram anteriores a 2007. Estes trabalhos foram captados tendo essa palavra chave em seu título, no resumo ou na palavra chave do próprio trabalho.

Realizada esta busca procedemos com a leitura minuciosa de todos os resumos destas pesquisas para confirmarmos o enquadramento deles em nossa categoria de análise (dissertações e teses com tema Educação Especial desenvolvidas no período de 2007 a 2017). Posteriormente realizamos o mapeamento inicial destes estudos diagnosticando quem era o autor, o título, o ano da pesquisa, o tipo (se era dissertação ou tese) e em qual categoria (assunto/tema) se enquadrava. Dentre as categorias em que enquadrados os trabalhos

podemos destacar que estas foram 6: Ensino/aprendizagem, Políticas de inclusão / Educação Especial, Formação docente, Deficiência intelectual, Deficiência Auditiva / Surdez, Deficiência Visual.

Após esse mapeamento inicial procedemos com a elaboração de uma Ficha de Análise que foi criada para nos auxiliar na leitura e análise das dissertações e teses selecionadas. Esta ficha foi construída com base na ficha de análise já elaborada pelo REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) no Centro-Oeste) e utilizada na pesquisa desenvolvida por este grupo (Pesquisa: A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste) e apresentada no livro de Souza e Magalhães (2011), porém, com adequações visando atender as demandas metodológicas de nosso estudo. No Apêndice 1 apresentamos esta ficha que adaptamos de Souza e Magalhães (2011).

Procedemos com a leitura aprofundada dos 22 trabalhos (dissertações e teses) e o preenchimento da ficha para construirmos os nossos dados e procedermos com a organização, análise e interpretação dos resultados, tendo como base os seguintes eixos: Eixo 1 - a caracterização das pesquisas; Eixo 2 - a concepção de Educação Especial envolvida; Eixo 3 - as bases teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas no PPGED/UFU que têm como tema a Educação Especial; Eixo 4 - mapeamento sobre os temas e tipo de deficiência abordadas nestas pesquisas; Eixo 5 - sínteses, resultados e contribuições destes estudos.

## V ESTUDOS SELECIONADOS AO APROFUNDAMENTO DA ANÁLISE

*O desafio não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

*Arthur Schopenhauer*

Conforme já foi apresentado, o foco de nossa pesquisa foi a análise das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU)<sup>6</sup> sobre o tema Educação Especial, no período de 2007 a 2017.

O PPGED/UFU, criado em 1988, tem como área de concentração a temática "Educação" que atualmente é desenvolvida em torno de cinco linhas de Pesquisa assim denominadas: I - Educação em Ciências e Matemática, II - Estado, Políticas e Gestão em Educação, III - História e Historiografia da Educação, IV - Saberes e Práticas Educativas e V - Trabalho, Sociedade e Educação.

O objetivo geral do Programa foi desenvolver estudos e pesquisas sobre a "Educação" e formar profissionais habilitados para este fim. Este objetivo tem como referência o contexto histórico-político da sociedade e as condições específicas da região, requerendo cooperação permanente de outras instituições educacionais e com variadas áreas de conhecimento.

Os objetivos específicos do Programa são:

- 1) Constituir-se em ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da Educação;
- 2) Formar docentes, pesquisadores e profissionais na área de Educação;
- 3) Conferir os graus de Mestre e Doutor em Educação;
- 4) Desenvolver estudos e pesquisas sobre a Educação;
- 5) Contribuir para o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade da Educação na região e no Brasil.

No que se refere ao histórico é importante destacarmos que a Universidade Federal de Uberlândia criada, oficialmente, em 14 de agosto de 1969 pelo Decreto-lei nº 762, tornou-se Universidade Federal através da Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, nasceu organizada sob o regime de centros e departamentos. No Centro de Ciências Humanas e Artes funcionavam os dois departamentos direcionados para a área da Educação: Fundamentos da Educação e Princípios e Organização da Prática Pedagógica. Em 2000, com a aprovação do novo estatuto

---

<sup>6</sup> A fonte das informações elencadas nessa seção foi obtida no sítio eletrônico do PPGED/UFU <[www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br)>.

da UFU, extinguíram-se os Centros e foi criada a estrutura de Faculdades e Institutos, sendo os dois Departamentos extintos para constituir-se a Faculdade de Educação - FACED.

Segundo dados fornecidos pela própria instituição, nos anos 1980, a ênfase sobre o trabalho docente na UFU recaía sobre a atividade de ensino na graduação. No decorrer dessa década, as políticas de qualificação do corpo docente propiciaram as bases necessárias para a construção da Pós Graduação *stricto sensu*, o que ocorreu, processualmente, no decorrer dos anos 1990. Neste contexto o Programa de Pós Graduação em Educação da UFU, criado em 1988, deu início às suas atividades regulares em março de 1990.

No período compreendido entre os anos 1990-1995, o Programa voltou-se para a formação de seus mestrados, por meio do desenvolvimento e da acumulação de estudos e pesquisas em torno da área de concentração "Educação Brasileira". Em 14 de dezembro de 1994, o Curso foi recomendado pela CAPES e a partir de 1995, começou a ser delineada uma proposta de reestruturação do Programa.

A nova proposta levou em consideração a posição geo-econômica e geo-educacional em que se insere a Universidade Federal de Uberlândia. Situada no Portal do Cerrado, a cidade de Uberlândia-MG condensa interesses econômicos e sociais diversificados sendo que parte significativa de sua riqueza econômica reside no comércio. Podemos afirmar que é a principal economia da meso-região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a qual perfaz 64 municípios do Estado de Minas Gerais e de acordo com os dados do IBGE de 2010, Uberlândia tornou-se a 2ª cidade do Estado.

A UFU compartilha dessa dinâmica econômico-social, constituindo-se uma referência estimuladora e disseminadora de criação cultural e de desenvolvimento científico e tecnológico na cidade e região.

Em 1996, a CAPES realizou a avaliação do Programa referente ao biênio 1994-1995. O resultado dessa avaliação apontou vários problemas que precisavam ser enfrentados buscando uma melhor qualidade. Dentre os principais aspectos, esteve em destaque a estrutura curricular.

Ainda em 1996, esforços foram empreendidos no sentido de superar os problemas apontados pela CAPES na avaliação do Programa referente ao biênio 1994-1995: em relação à estrutura curricular desenvolveram-se estudos e discussões com a finalidade de sanar as lacunas identificadas e adequar a estrutura curricular do Programa às novas exigências e necessidades apresentadas pelas políticas nacionais de Pós Graduação na área da Educação.

Assim, segundo dados da própria instituição, a partir de 1997, o Programa explicitou melhor sua identidade quanto aos seus objetivos, a sua organização curricular, às suas linhas de pesquisa e núcleos, bem como outros detalhamentos relativos ao funcionamento do Programa.

Quanto ao currículo, o Programa passou a ser estruturado em torno de uma área temática denominada “Educação Escolar”, contando com linhas de pesquisa, disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, atividades programadas e orientação.

Neste período, especificamente, o Programa passou a oferecer duas Linhas de Pesquisa: História e Historiografia da Educação e Saberes e Práticas Escolares.

História e Historiografia da Educação vinculada ao desenvolvimento de pesquisas que visavam à produção de novos conhecimentos no âmbito da História da Educação. Com essa perspectiva abrangia investigações históricas sobre os fenômenos educativos escolares e não escolares, respeitadas as diferentes possibilidades teórico-metodológicas.

Já a segunda linha de pesquisa denominada por Saberes e Práticas Escolares visava à produção de novos conhecimentos na área que lhe dá o nome, particularmente nos campos do Currículo e das diversas dimensões do Processo de Ensino e Aprendizagem. Estes dois campos constituíam, portanto, os núcleos dessa linha de pesquisa.

Neste percurso evolutivo e enriquecedor, o Programa cresceu em termos quantitativos e qualitativos e ampliou o debate sobre sua própria experiência e a construção de sua identidade. Assim, o Currículo e o Regulamento, implantados em 1997, foram objetos de análise e de discussão, sobretudo no decorrer do ano de 2001. Tal reformulação ocorreu no interior do processo de elaboração do Regimento Geral da Pós Graduação da UFU, aprovado em 22 de janeiro de 2003. Vale ressaltar que todos os Programas da Universidade vivenciaram esse processo de reformulação, com o objetivo de adequação de seus regulamentos internos às novas normas gerais da Instituição. A partir de então, foram aprovados em 2003, pelo Conselho de Pesquisa e Pós Graduação (CONPEP), a nova organização curricular e o novo regulamento do Programa de Pós Graduação em Educação, em conformidade com as novas normas gerais da Pós Graduação desta Universidade, como descrito a seguir.

Ao completar dez anos de credenciamento pela CAPES, no ano 2004, o Programa de Pós Graduação em Educação da UFU, não somente demonstrava ter superado a inserção estritamente regional do início dos anos 1990. Este novo potencial também é observado na produção científica, pois esta apresentava expressivo crescimento e cada vez mais se

configurava como relevante para a área da Educação. A somatória destes dois elementos viabilizou a inserção nacional e internacional do Programa, compatível com os parâmetros exigidos pelos órgãos reguladores e fomentadores da Pós Graduação brasileira.

Esses fatores potencializaram e contribuíram para a construção do Projeto do Doutorado em Educação. Em 2004 foi apresentado o Projeto relativo à Implantação do Doutorado em Educação na UFU, tendo sido aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia em 2005, autorizado e recomendado pela CAPES. A primeira turma do Curso de Doutorado em Educação iniciou suas atividades em março de 2006.

Em relação à estrutura curricular implantada em 2003 e em vigor até o ano 2010, conforme indicado no Relatório do Ano Base 2004, a Área Temática do Programa era "Educação Escolar". A partir da Resolução nº 08/2011 do CONPEP, aprovada em 29/06/2011, que alterou a de nº05/2008 a área de concentração do Programa passou ser "Educação", está dividida em cinco linhas de Pesquisa assim denominadas: I - História e Historiografia da Educação, II - Saberes e Práticas Educativas, III - Estado, Políticas e Gestão em Educação, IV - Trabalho, Sociedade e Educação e V - Educação em Ciências e Matemática.

No que se refere aos estudos produzidos nestas linhas de pesquisa podemos destacar que:

- A linha História e Historiografia da Educação visa a produção de conhecimentos no âmbito da História da Educação, envolvendo estudos sobre história e memória educacional, história da organização da instrução pública, história das ideias pedagógicas, imprensa e Educação, história das instituições escolares, história das disciplinas, história da Educação e representações, história da profissão docente, concepções e história da Educação superior e da universidade brasileira, história da alfabetização, gênero e Educação.

- A linha Saberes e Práticas Educativas visa à produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre currículo, culturas, saberes e práticas educativas, formação docente, cotidiano escolar, aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno, linguagens, processos de leitura e de escrita, Educação Especial, Educação Popular, Educação a distância, ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

- A linha Estado, Políticas e Gestão em Educação visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e seus

impactos no campo educacional e nas mudanças ocorridas no Estado; formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais governamentais e não-governamentais; questões relativas à gestão, organização de sistemas e unidades educativas em todos os níveis e modalidades; política curricular e cultura escolar; movimentos sociais e Educação; escola e construção da cidadania; políticas de formação e trabalho do profissional da Educação; organização do trabalho escolar.

- A linha Trabalho, Sociedade e Educação visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos dos clássicos da filosofia política, da economia política, da sociologia e sua influência nas relações entre o trabalho, a sociedade e a Educação; Estado, trabalho e Educação; ciência, tecnologia, comunicação e Educação; trabalho, Educação e cidadania; Educação, trabalho e meio rural; ensino superior, formação humana e Educação; processos de trabalho e Educação; Estado, democracia e Educação; papel da Educação, da comunicação e das tecnologias no contexto de uma sociedade contemporânea.

- E por fim, a linha Educação em Ciências e Matemática visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciência e Matemática, em espaços formais e não formais; história da Educação em Ciências e Matemática; processo de ensino e aprendizagem, currículo e formação de professores em Ciências e Matemática; ensino de Ciência e Matemática em todos os níveis e modalidades; tecnologias/mídias na Educação em Ciências e Matemática; Educação ambiental; Educação e saúde.

Atualmente o Programa conta com 21 grupos de pesquisa elencados no quadro a seguir:

**Quadro 08: Relação de linhas de pesquisa e grupos de pesquisa ligados ao PPGED/UFU.**

Linhas de pesquisa do PPGED/UFU	Grupos de pesquisa
Educação em Ciências e Matemática (4 grupos)	- Pesquisa em Educação Matemática - Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação - Docência e Formação para o Ensino de Ciências - Núcleo de Pesquisa em Mídias na Educação
Trabalho, Sociedade e Educação (2 grupos)	- Trabalho, Educação e Formação Humana - Estado, Democracia e Educação
Estado, Políticas e Gestão da Educação	- Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação

(2 grupos)	Especial - Pólis-Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania
Saberes e Práticas Educativas (9 grupos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar</li> <li>- Inclusão Escolar: Saberes e Práticas</li> <li>- Implicações da perspectiva histórico-cultural para o ensino da leitura e da escrita</li> <li>- Educação e Culturas Populares</li> <li>- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar</li> <li>- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores: Educação Básica, Superior e Profissional</li> <li>- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Institucional</li> <li>- Formação Docente, Saberes e Práticas do Ensino de História e Geografia</li> <li>- Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas</li> </ul>
História e Historiografia da Educação (4 grupos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira</li> <li>- História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer</li> <li>- Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural</li> <li>- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do sítio eletrônico <[www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br)>.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia completou em 2017, 28 anos de existência. Ao longo destas quase três décadas, contribuiu efetivamente para a elaboração de mais 600 trabalhos, entre teses e dissertações, além de centenas de livros, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos científicos e

relatórios de pesquisas, rompendo fronteiras locais e contribuindo para a consolidação de intercâmbios interinstitucionais e internacionais no processo de produção e difusão do conhecimento.

Segundo dados da própria instituição neste percurso, docentes e discentes do PPGED/UFU, têm participado de diferentes ações que possibilitam a internacionalização do Programa as quais se materializam por meio de diferentes modalidades, tais como: mobilidade docente e mobilidade discente por meio de estágio pós-doutoral e doutorado sanduíche respectivamente, participações como professor visitante em universidades estrangeiras, publicações conjuntas, realização de simpósios internacionais, dentre outras ações. Deste modo, tem sido crescente também o fluxo de demandas de doutorandos de diferentes países da América Latina, Caribe e África para realização de doutoramento no âmbito do PPGED/UFU.

Estes intercâmbios acadêmicos interinstitucionais e internacionais com realidades distintas contribuem para o alargamento de experiências multiculturais, potencializam a ampliação de ângulos de análises à formação acadêmica, em um processo de mútuo aprendizado.

Como podemos perceber são grandes as contribuições proporcionadas pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no que se diz respeito ao ensino e produção do conhecimento. Os trabalhos nele desenvolvidos tem contribuído para a expansão e desenvolvimento, que vem se dando de forma gradativa, porém muito representativa. O que enaltece a necessidade de um olhar atencioso dos pesquisadores para com as pesquisas produzidas nesta instituição, justificando o presente estudo.

Assim, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar maior atenção a um número considerável de pesquisas realizadas, de dar conta de determinado saber que se avolumou e de divulgá-lo para a sociedade, nosso estudo é de suma importância por se constituir um considerável mecanismo de levantamento/mapeamento e de avaliação do conhecimento produzido sobre Educação Especial no PPGED/UFU.

Frente ao exposto a seguir apresentamos um panorama sobre os principais debates acerca de estudos sobre a produção científica. Reconhecendo a existência e a importância de diferentes olhares sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentamos teses, dissertações e outras pesquisas que discutem sobre análise da produção acadêmica na área de Educação Especial.

## 5.1 A produção do conhecimento no PPGED/UFU em Educação Especial

Nesta seção apresentamos as pesquisas (dissertações e teses) que foram selecionadas e catalogadas para nossa análise a partir do banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia” tendo como termo para busca a palavra-chave “educação especial”. Apresentamos neste capítulo um breve resumo destes estudos destacando quais foram seus principais objetivos, metodologias e resultados.

Neste levantamento, o sistema identificou 169 trabalhos, sendo que destes apenas 22 realmente tratavam do tema e do período delimitado para a investigação (de 2007 a 2017) e 3 eram anteriores a 2007. Esses trabalhos foram captados tendo essa palavra chave em seu título, no resumo ou na palavra chave do próprio trabalho. A seguir apresentamos estas pesquisas por ordem cronológica de defesa:

**Quadro 09: Dissertações e teses da Universidade Federal De Uberlândia tendo como palavra-chave o termo “Educação Especial”.**

	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
1	D4	Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2007
2	D5	Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2008
3	D6	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2009
4	D7	Educação Inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.	Dissertação (Mestrado em Educação).	2009
5	D8	Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2009
6	T1	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação Inclusiva.	Tese (Doutorado em Educação)	2009
7	D9	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2010

8	T2	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.	Tese (Doutorado em Educação)	2013
9	D10	Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2013
10	T3	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.	Tese (Doutorado em Educação)	2013
11	D11	Intérprete de língua de sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos..	Dissertação (Mestrado em Educação)	2013
12	D12	Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2013
13	T4	O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à Educação Inclusiva.	Tese (Doutorado em Educação)	2013
14	T5	Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar.	Tese (Doutorado em Educação)	2014
15	D13	O plano de ações articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2014
16	D14	Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2015
17	D15	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG.	Dissertação (Mestrado em Educação) -	2015
18	D16	Surdos incluídos: sujeitos ou assujeitados?	Dissertação (Mestrado em Educação)	2015
19	T6	A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.	Tese (Doutorado em Educação)	2015
20	T7	A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões.	Tese (Doutorado em Educação)	2016

21	D17	A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2016
22	D18	Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional.	Dissertação (Mestrado em Educação)	2016

Fonte: Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia.

Conforme podemos observar no Quadro 09, dos 22 estudos encontrados no banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia”, sete destes são teses de doutorado e quinze são dissertações.

Deste modo, em conformidade aos pré-requisitos que estabelecemos para nossa pesquisa (análise de dissertações e teses defendidas no PPGED/UFU entre 2007 e 2017, que compõe o banco de dados da “Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Uberlândia” tendo como termo para busca a palavra-chave “educação especial”).

A seguir apresentamos de forma sistematizada e detalhada os objetivos, metodologias e principais resultados destas pesquisas:

### 1) D4 (2007)

A investigação de D4 (2007) objetivou identificar e compreender os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual, na primeira série do ensino regular.

A autora destaca que para atingir esse objetivo, escolheu como cenário da pesquisa duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, situadas na zona urbana de Uberlândia, que trabalham na perspectiva da Educação Inclusiva. Iniciou o estudo com um breve histórico da Educação Especial, a definição e as características da deficiência intelectual; em seguida, destacou uma literatura sobre os saberes docentes e a formação de professores, privilegiando a compreensão sobre como se dá a aquisição e/ou a construção e a mobilização desses saberes pelo professor e que tipo de relações são estabelecidas entre eles e a prática pedagógica dos docentes.

A autora teve como opção metodológica uma abordagem qualitativa e envolveu a participação de três professoras que atuam na primeira série e têm alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula; para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada; os dados coletados indicam que as professoras possuem um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes, e todos são relevantes para a sua atuação profissional, mas os saberes que mais influenciam a prática pedagógica, com os alunos com deficiência intelectual, em situação de ensino regular, são os saberes pessoais e os experienciais, pois a autora verificou que as professoras não possuem formação para trabalhar com esses alunos.

D4 (2007) constatou com este estudo, que, na falta dos saberes advindos da formação inicial, as professoras desenvolvem o trabalho com o aluno com deficiência intelectual recorrendo às suas experiências profissionais e à autoformação, construindo, assim, seus saberes experienciais. Desse modo, a elaboração deste trabalho revela os saberes construídos pelas três professoras na atuação com o aluno com deficiência intelectual e pode contribuir para a busca de alternativas para a formação inicial e continuada, reconhecendo e valorizando os saberes experienciais produzidos no desenvolvimento do trabalho com esse aluno. Além disso, pode contribuir para a reflexão acerca da formação docente.

## **2) D5 (2008)**

A autora em sua investigação traz como objetivo analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência intelectual, bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.

Segundo D5 (2008), a pesquisa busca subsidiar-se em autores que orientam discussões sobre a epistemologia da prática e os saberes docentes; para atingir os objetivos, foi realizada investigação em uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental, situada na zona urbana do município de Itapetinga-Ba, em que se encontram matriculados alunos com deficiência intelectual.

A autora teve como opção metodológica uma abordagem qualitativa e de orientação etnográfica, com a utilização de entrevistas semi-estruturadas com a professora e a diretora da escola e observações em sala de aula, registradas num diário de campo.

D5 (2008) destaca em sua investigação que a professora se apropria de diversos saberes ao lidar com as situações de ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades do

cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes experienciais. Assim, o saber prático da professora adquire objetividade ao confrontar suas certezas subjetivas com os saberes produzidos pela experiência coletiva.

A autora constatou que a professora apresentava algumas limitações ao direcionar suas ações pedagógicas para os alunos com deficiência intelectual, e percebeu que as lacunas provenientes da formação inicial e a organização e estrutura da escola, em que a professora exerce sua função contribuíram para que ela apresentasse dificuldades nas suas propostas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Desse modo, D5 (2008) destaca que o processo de constituição e mobilização dos saberes docentes frente à deficiência intelectual, envolve uma perspectiva de formação profissional que dependerá não só da articulação dos saberes experienciais com os demais saberes, como, também, das condições apresentadas pelo contexto escolar para que a professora possa, mediante um trabalho coletivo, ter condições de continuar sua formação.

### **3) D6 (2009)**

A investigação de D6 (2009) se pauta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002 e, na necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, a fim de atuarem com alunos surdos, considerando a Libras como sua língua natural de comunicação.

A autora destaca que sua pesquisa é de natureza quali-quantitativa, e tem por finalidade investigar e analisar as contribuições do curso Librasnet como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, no período de setembro de 2007 a abril de 2008.

D6 (2009) destaca que o Librasnet é parte integrante do projeto Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares, proposto pela Universidade Federal de Uberlândia e, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2007. O curso foi ministrado em uma plataforma de ensino a distância, por meio de recursos de animação em duas dimensões, apresentando 1000 sinais da Libras de forma contextualizada, bem como, discussões teóricas e metodológicas referentes à surdez e a educação de pessoas surdas.

A autora destaca que foram analisados os dados referentes à participação, à avaliação e à conclusão do curso de 96 sujeitos, que, em sua maioria, não conheciam a Libras e não

atuavam com alunos com surdez, mas, que, estavam buscando, neste curso, conhecimentos teóricos e práticos que pudessem dar sustentação a sua atuação docente. Os principais aspectos mencionados, relacionados ao uso do Librasnet como uma ferramenta para a formação de professores foi a metodologia utilizada, o ambiente de aprendizagem interativo e lúdico e, o ensino da Libras de forma contextualizada. Para 100% dos participantes o curso oportunizou adquirir novos conhecimentos, tais como, o conhecimento do vocabulário básico da Libras, das peculiaridades envolvidas na educação de pessoas surdas, bem como, da ampliação e/ou revisão de conceitos, saberes e práticas educativas. A avaliação final, expressa pelos cursistas, apontou que o curso atendeu às suas expectativas, despertando o interesse para o aprendizado da Libras e o aprofundamento na educação de pessoas surdas, cumprindo assim, como o seu objetivo de formação continuada em educação especial na área da surdez.

#### **4) D7 (2009)**

Segundo D7 (2009), sua pesquisa trata da atenção atribuída pelos docentes universitários às questões que abarcam a Educação Inclusiva no ensino superior, e tem como objetivo central identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente a questão da Educação Inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva.

A autora utilizou-se da metodologia quanti-qualitativa, através da aplicação de um questionário com três itens, concepções de deficiência; formação de professores; e processo ensino-aprendizagem, sendo que para cada um destes, foram dispostas cinco questões, exploradas estatisticamente com a utilização do instrumento de análise SPSS 16.0. O local da pesquisa é uma universidade da região Sudeste do Brasil, tendo sido participantes da mesma 27 docentes universitários em regime de dedicação exclusiva do curso de Pedagogia, vinculados à Faculdade de Educação.

D7 (2009) concluiu que os docentes participantes se preocupam com as questões da educação especial, visto que a maioria (66,7%) considera muito importantes as adaptações físicas e acadêmicas para que o universitário com deficiência consiga concluir a formação profissional de maneira satisfatória; porém, poucos (26%) contam com formação continuada na área, demonstrando a necessidade de propalar as experiências vivenciadas e divulgar as pesquisas concluídas sobre o tema. Desta forma, os três itens trabalhados buscaram abarcar as

principais questões teóricas, delineando as características dos docentes participantes quanto à sua preocupação na prática de uma Educação Inclusiva.

Dessa forma a autora comprova em sua pesquisa a existência da necessidade de um trabalho contínuo para que a educação especial esteja presente nas universidades brasileiras, no sentido de estarem preocupadas em formar centros que auxiliem os docentes universitários e os alunos com deficiências a se adaptarem ao modelo de Educação Inclusiva. Atenta ainda à importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, visto que as informações acerca da educação especial permitem que as universidades se adequem à Educação Inclusiva.

### **5) D8 (2009)**

A autora em sua investigação tem como objetivo discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos no ensino regular.

A autora optou como orientação para as análises, os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizado, e como metodologia de pesquisa em uma abordagem qualitativa e envolveu a participação da professora alfabetizadora que tinha em sala de aula um aluno com deficiência intelectual. Para construção dos dados foram utilizadas observações em sala de aula com registro em notas de campo, e entrevistas reflexivas. As notas de campo foram disponibilizadas para a professora regente para leitura e reflexões. As análises dos dados indicam a fundamental importância da prática educativa no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, demonstrando em seu percurso que uma mudança na concepção da professora promove uma modificação de atitude que reflete uma prática educativa mais inclusiva.

Segundo a autora, a investigação possibilitou uma modificação na maneira da professora perceber aspectos da sala de aula e o aluno com deficiência intelectual, assim como possibilitou um olhar para as possibilidades e potencialidades e não mais nas limitações provenientes da deficiência. Consideramos que essas mudanças, tão necessárias para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, extrapolam a questão da especificidade do aluno com deficiência intelectual e devem ser consideradas na totalidade do contexto escolar. Desse modo, a construção deste estudo revela que é possível uma prática educativa inclusiva, contribuindo para a percepção de que o professor pode oferecer a seus alunos uma

prática educativa que se caracterize por ser inclusiva, contribuindo dessa forma com o trabalho docente e com a inclusão escolar.

#### **6) T1 (2009)**

A autora em sua investigação teve como objeto de análise a questão das políticas públicas de formação de professores e a Educação Inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum; mais especificamente objetivou: realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presentes nos documentos de caráter normativo/determinativo representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; e ainda, analisar aos currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.

Para tanto investigou 29 projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura, 32 de Programas de Mestrado e de doutorados, nas áreas afins aos das respectivas licenciaturas focos deste estudo. Assim como, analisou os Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB, UFMT e UFMS e o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU.

A autora destaca como resultados da investigação: a análise do conjunto dos documentos nacionais demonstra que: a) apesar de o *locus* da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física ser, preferencialmente, a educação comum, as questões relativas a esta temática acontecem em espaços claramente destinados a tal finalidade a educação especial; b) quando abordam a formação docente, não envolvem a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, ela é tratada no sentido da diversidade humana; c) as preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não as relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente.

Quanto aos documentos internacionais, a autora destaca a presença de uma abordagem ampla dos aspectos relativos à formação docente para a escolarização de pessoas com

deficiência intelectual, sensorial e física, demarcando sua importância para a concretização das metas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para todos.

Quanto aos currículos dos cursos de Licenciatura Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, das Universidades Federais estudadas, um total de 13 (treze) cursos, representando um percentual de 45%, apresenta em seus currículos a presença da discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial e 16 (dezesseis) deles, equivalente a 55%, não abordam a temática; dos que abordam a temática, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas.

Segundo a autora, no conjunto dos documentos analisados, a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física nos currículos das licenciaturas das instituições lócus do estudo encontra-se em processo inicial, e é um espaço a ser construído em todos os cursos, sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.

## **7) D9 (2010)**

Segundo D9 (2010), observam-se avanços significativos nas pesquisas e na produção de materiais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência visual nos espaços educativos, assim como vários outros setores da sociedade. Entretanto, as pessoas com deficiência visual enfrentam muitas dificuldades em seu processo escolarização, como a carência de profissionais com formação pedagógica específica para atuar junto a esse público, a falta de um conhecimento profundo da sociedade sobre a deficiência visual, os mitos que ainda envolvem essa deficiência, além da dificuldade de acesso dessas pessoas aos diferentes espaços sociais, inclusive o educativo.

A autora investigou as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico.

D9 (2010) em sua pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa, a obtenção dos dados foi organizada a partir de entrevistas semidirigidas, gravadas em áudio, e realizadas entre novembro de 2008 a maio de 2009, com treze sujeitos, sendo nove com baixa

visão e quatro com cegueira, matriculados nos cursos de Música, História, Física, Matemática, Letras, Serviço Social, Pedagogia, Comunicação Institucional e Fisioterapia, de quatro instituições, sendo uma pública e três privadas. A análise das experiências vivenciadas, fundamentadas em estudos sobre o tema, evidenciou que os recursos tecnológicos são facilitadores da aprendizagem e encorajam as pessoas desprovidas da visão a buscar um curso universitário, embora nas instituições investigadas tais recursos ainda não sejam suficientemente apropriados às necessidades das pessoas com deficiências visuais.

Segundo a autora, o estudo confirma dados de outras pesquisas no que se refere ao preparo do professor, indicando a necessidade de professores especializados para o auxílio nas atividades acadêmicas e para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência visual.

#### **8) T2 (2013)**

Segundo T2 (2013), com a intensificação das políticas públicas, especialmente, a partir da década de 1990, sobre a Educação Inclusiva, questões como a participação e o direito de todos na escola comum, a reestruturação desta, bem como da escola especial trouxeram como centro de discussão o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo ser realizado, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino. No ano de 2008, surge o primeiro decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo revogado, em 2011, pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A autora em sua investigação objetivou analisar alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da Educação Inclusiva e da Educação Especial e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Além de refletir sobre as dimensões da inclusão/exclusão; o uso das expressões: diferença, diversidade e o outro e, por fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.

T2 (2013) realizou entrevistas com as profissionais de uma escola estadual e de uma escola municipal, que atuam e coordenam o AEE, e com professoras do ensino regular. Na análise documental, verificou que os registros estabelecem como dever do Estado o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação e pautado na igualdade de oportunidades. A definição do público alvo do AEE, sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que possam cursar regularmente este ensino, sendo que terão acesso a todas as aulas ministradas, o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização.

Segundo a autora, a acessibilidade é expressão central nos textos, debate que esta envolve aspectos como a estrutura arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal e conceitual. O Ministério da Educação implanta diversas ações para a efetivação da acessibilidade no processo de inclusão e escolarização de todas as pessoas no sistema de ensino, promovendo programas para a acessibilidade e formação de docentes. Os documentos legais destacam as funções dos profissionais do AEE e garantem a formação continuada dos professores como seu direito e dever.

Com a pesquisa de campo, T2 (2013) averiguou como está configurado o AEE nas escolas, e constatou que é unânime a consideração de que contribui para a escolarização dos estudantes, no entanto as participantes enfatizaram algumas problemáticas e limitações no trabalho do AEE. Citamos: 1) a dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE), 2) a falta de materiais para trabalhar com a demanda, 3) o espaço físico inadequado, 4) a ausência de formação continuada, notadamente para os professores do ensino regular, 5) dificuldades referentes à avaliação educacional dos estudantes e à organização do plano de intervenção.

Diante destes aspectos, a autora averiguou que os escritos se diferenciam da realidade, do cotidiano que encontramos nas escolas, assim, consideramos que as instituições escolares precisam rever suas concepções e atuação para promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizando as estruturas educacionais, no sentido de efetivar a escolarização de todos e impedir ações segregadoras e discriminatórias. Temos a convicção de que as reflexões sobre estas questões precisam ser pautas incansáveis na formação continuada dos professores.

## **9) D10 (2013)**

Segundo a autora essa investigação integra-se às pesquisas e discussões empreendidas com o intuito de potencializar o processo de inclusão digital na Educação Especial e na Educação Inclusiva, e, a partir da investigação dos saberes docentes, objetiva compreender como são constituídos e dimensionados por meio das práticas referentes aos recursos de acesso ao conhecimento para crianças com deficiência visual.

D10 (2013) destaca que o contexto da pesquisa foi o atendimento educacional especializado das escolas municipais de Uberlândia, em que recebem complementação curricular e pedagógica treze alunos com deficiência visual matriculados em nove escolas de Ensino Fundamental. Dessa forma, o referencial teórico focaliza-se em informações e em

reflexões críticas atinentes a três grandes desafios sociais dos nossos tempos: O desafio da Educação Inclusiva, o da inclusão digital, e o da inclusão das TICs na Educação de alunos com deficiência visual.

Durante o percurso da investigação, motivados pelos contextos característicos da presente era digital, D10 (2013) se propôs a analisar o sistema Braille e o computador com leitor de tela como recursos envolvidos na problemática de leitura, da escrita e do acesso à informação, ao conhecimento e à interação social. A metodologia da pesquisa foi conduzida sob um enfoque histórico-cultural, conforme a epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey, em que a cultura e a identidade dos sujeitos entrevistados entram em ação para determinar seus saberes e habilidades com as TICs. Entrevistas semiestruturadas foram empregadas como recurso na coleta dos dados, posteriormente analisados na perspectiva da análise de conteúdos descrita por Bardin. A construção dos dados culminou com a formulação de categorias ou eixos de análise pontuados a partir de aspectos considerados fundamentais para a abrangência de toda a realidade em foco. Dessa realidade, discutimos a constituição dos saberes docentes, os desafios e as possibilidades docentes na utilização das TICs, os aspectos didáticos e metodológicos e, por fim, tematizamos as dificuldades verificadas como resultantes da inclusão e exclusão a que professores e alunos encontram-se submetidos.

Para a autora os resultados revelam saberes e práticas consoantes à cultura individual e social dos docentes, característicos do intervalo histórico em que nos encontramos quanto à assimilação das tecnologias digitais pela Educação e pela sociedade em geral.

#### **10) T3 (2013)**

A autora analisou a organização das Instituições Federais de Ensino Superior Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.

Para tanto, T3 (2013) utilizou dois tipos de delineamentos, o documental e o de campo de caráter crítico-descritivo. O universo do estudo compreendeu, no Brasil, a UFG e a UFU e, em Portugal, a UMinho e a Universidade do Porto UP, envolvendo 14 alunos com deficiência e 18 gestores das instituições, mediante entrevistas semiestruturadas e respectivas análises de conteúdo.

T3 (2013) destaca que os resultados indicaram que não se pode falar que existe uma política de inclusão em termos de acesso, tendo em vista a privatização desse nível de ensino

tanto no Brasil quanto em Portugal, bem como a não universalização que mantém características de seleção e exclusão, a despeito das especificidades institucionais. No que diz respeito à permanência, no Brasil existe um aparato jurídico avançado que precisa ser efetivado na prática. Isso porque os recursos de acessibilidade legalmente previstos são quesitos a serem avaliados para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento das instituições, bem como para fins de desempenho nas políticas de avaliação do governo federal. Em Portugal, não há uma legislação nacional para acesso e permanência na educação superior, mas legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiências que contemplam os recursos de acessibilidade e que resultaram em políticas institucionais em forma de despachos, estatutos, etc. nas universidades pesquisadas.

Nesse aspecto, segundo a autora, os resultados encontrados não permitem afirmar que as Ifes são inclusivas, uma vez que prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário. Entretanto, identificamos que, de modo muito lento, os serviços de apoio estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos articulados com demais órgãos das instituições de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão. O propósito deste estudo é apresentar um diagnóstico situacional das instituições selecionadas com vistas a subsidiar futuras investigações e a elaboração de políticas institucionais para assegurar, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

### **11) D11 (2013)**

A autora em sua investigação teve por finalidade examinar as concepções de prática profissional do Intérprete de Língua de Sinais - ILS, que atua no contexto educacional de estudantes surdos. O estudo foi balizado pelos seguintes questionamentos: Quais são as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional? De que maneira essa atuação pode ou não contribuir para o processo ensino aprendizagem de estudantes surdos, segundo os ILS?

Dessa forma, D11 (2013) analisou as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo foi um dos objetivos do estudo, além de buscar apreender a concepção do ILS sobre o seu papel no contexto da educação de surdos em escolas regulares, em turmas com surdos e professores ouvintes.

A autora utilizou-se de uma pesquisa exploratória, desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que envolveu duas etapas: uma teórico-bibliográfica e a outra pesquisa de campo.

Como instrumento de coleta de dados, optamos por realizar um grupo focal com ILS das cidades de Uberlândia e região que possuíssem mais de quatro anos de atuação em contexto educacional. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo.

Nesse aspecto, a partir da análise dos dados foi possível compreender que as concepções do ILS sobre o seu papel no contexto educacional de alunos surdos em escolas regulares ainda não está totalmente delimitado. Entretanto, há um consenso do grupo no que se refere ao seu papel de “agente” da inclusão, e da sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento, mais do que somente mediador da comunicação, entre o professor ouvinte e o aluno surdo.

D11 (2013) acredita ser relevante tal estudo porque a tomada de consciência, pelo ILS, do seu papel enquanto instrumento de acessibilidade para o aluno com surdez no contexto educacional inclusivo pode influenciar na sua forma de atuação em sala de aula e consequentemente, pode ser determinante para o sucesso escolar desses aprendizes, bem como para a sua autonomia enquanto sujeitos do processo educacional.

## **12) D12 (2013)**

Segundo a autora, a inclusão é uma questão de direito, de respeito à diversidade, pautada nos parâmetros legais e humanos. Mas a dificuldade que existe em se descobrir as causas, de fazer um diagnóstico, a falta de clareza sobre o conceito de deficiência intelectual são algumas das limitações enfrentadas pelas pessoas que trabalham com esses(as) alunos(as) nas escolas públicas do país. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC) visa constituir políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos e as Salas de Recursos Multifuncionais SRMs foram destacadas como lugar prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado AEE, que não deve substituir, mas complementar ou suplementar o ensino nas salas de aula comuns. Isto é, o(a) aluno(a) da Educação Especial frequenta a sala de aula comum e a SRM no contra turno.

Diante disso, segundo D12 (2013), fica claro que as políticas de inclusão, nos moldes que vem sendo executadas nas escolas da rede estadual de Uberlândia, parecem ignorar a diferença. Isso porque, das 68 sessenta e oito escolas estaduais, da cidade de Uberlândia, somente 6 seis possuem SRMs.

D12 (2013) destaca que algumas questões nortearam a formulação dessa pesquisa: como o trabalho desenvolvido pela professora na SRM está contribuindo para o processo de

inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns? Qual a influência desse trabalho para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual? Para responder a essas questões estabelecemos como objetivo desse estudo investigar e analisar a funcionalidade das SRMs no processo de inclusão, bem como as influências dela advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG.

Esta pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como qualitativa. Utilizou-se de observações em duas salas de aula comuns e na SRM; e também entrevistas com as professoras das referidas salas. Como referencial teórico, alguns autores deram subsídio à pesquisa: Bardin (2011), Beyer (2006), Pletsch (2010), Rodrigues (2006), Oliveira (1995), Miranda (2010), entre outros. Ao verificar os dados coletados, constatou-se que tanto professores preocupados com a inclusão e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), e outros sem se preocuparem se seus alunos(as), com deficiência intelectual ou não, estão assimilando o conteúdo. Constatamos também diversas dificuldades para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado para atuar nestas salas.

Segundo D12 (2013), os resultados nos permitem questionar se as SRMs, da forma que funcionam atualmente, contribuem para o processo de inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns e no desenvolvimento de suas potencialidades educacionais.

### **13) T4 (2013)**

A autora em sua investigação localizou-se na linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e seu objeto de estudo, especificamente nos sub eixos: Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educacionais, ao tratar da temática Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial. Inserido nesse contexto, a Tese neste trabalho defendida foi a de que, com a implantação do processo de Bolonha, o Ensino Superior no Brasil, como em todo o resto do mundo, foi significativamente impactado, influenciando ou mesmo servindo de modelo para a reorganização de estruturas universitárias e de sistemas de educação superiores surgidas a partir da Europa.

T4 (2013) objetivou analisar o processo de Bolonha e a sua influencia na Educação superior, em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à

Educação Inclusiva. Mais especificamente: 1) Analisar as influências do Processo de Bolonha na Educação Superior com vistas à Educação Inclusiva. 2) Identificar as transformações na educação superior em Portugal e Brasil a partir do Processo de Bolonha e as Políticas de Educação Especial nos dois países específicas para a formação de professores. 3) Descrever e refletir sobre os impasses, barreiras e possibilidades da formação de professores para a Educação Especial, mediante o paradigma da Inclusão.

Sob o ponto de vista metodológico, as reflexões não foram iniciadas pelas semelhanças, mas pelas diferenças a partir do processo histórico. Foi utilizada a pesquisa documental, com características de análise descritiva e interpretativa. Do ponto de vista empírico, o estudo delimitou-se espacialmente nos dois países (Brasil e Portugal). A população de estudo foi composta pelos documentos das Políticas de Formação para a Educação superior e Especial nos dois países. De posse dos referenciais teóricos, foi feito o confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento de toda a pesquisa, quais foram: impasses, barreiras e apontamentos para a temática em questão.

Como resultado, segundo a autora, evidenciou-se que o modelo de educação especial proposto pelos grupos hegemônicos, através das políticas públicas voltadas para a área, carregou consigo implicações para os sistemas de ensino, para as escolas, para as agências de formação inicial e continuada, bem como, para as políticas de formação. Foi consenso também que as reformas educacionais, cada vez mais, ganharam um caráter internacional e isso pôde ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor.

Desse modo, a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico - o que em tese dependeria da atuação dos profissionais da educação. Em relação à formação para a Educação Especial, o fato constatado foi que ela não aparece no debate educativo no Processo de Bolonha.

T4 (2013) destaca que o distanciamento entre a educação e a educação especial constituiu, no nosso entendimento, ser a primeira e mais importante discriminação, impedindo que essa modalidade de ensino discutisse a sua práxis educativa, colocando-se numa segunda categoria e que sobre a qual, depois, possivelmente, se projetaram sutilmente todas as demais discriminações por exemplo, as civis, legais, laborais e culturais.

#### **14) T5 (2014)**

A autora destaca que o público-alvo da educação especial no Brasil (alunos com deficiência sensorial, motora, intelectual, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades) desafia os professores em geral e o professor de Educação Física em particular. O processo de inclusão preocupa e gera debates sobre problemas que afetam a participação desse público em práticas escolares de Educação Física.

T5 (2014) investigou essa questão mediante um trabalho em conjunto do pesquisador com o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo. A investigação partiu da questão: Quais são as contribuições da realização de um trabalho colaborativo entre educador pesquisador em Educação Física e professor de Educação Física em salas de aula comuns que têm alunos que são público-alvo da educação especial? O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia. Delimitou a opção metodológica como abordagem qualitativa do tipo participante (reconhece a relação entre ciência social e a intervenção na realidade social), que se desenvolveu em três fases: construção da pesquisa, intervenção e avaliação/diagnóstico. Como estratégias de coleta de dados, foram usados a entrevista semiestruturada, o questionário, a observação participante e a entrevista coletiva. Assim, os dados advieram de relatos orais, assim como do trabalho dos participantes diretos: pesquisador, professor de Educação Física de classe comum e três professoras do atendimento educacional especializado. Carmo e Miranda (2001), Mantoan (2001), Duarte e Santos (2003), Mittler (2003), Rodrigues (2006) e Bueno (2008) embasam o conceito de inclusão que permeia este estudo. Capellini (2004) e Mendes (2009) subsidiam o enfoque no trabalho colaborativo.

Segundo T5 (2014) os resultados apontam não só condições iniciais de angústia, dúvida e dificuldade, mas também a vontade de discutir mais os entraves à atividade pedagógica cotidiana do professor de Educação Física. Igualmente, indicam o interesse dos professores participantes na formação continuada associada com o ensino colaborativo para a inclusão. As análises confirmaram o valor do ensino colaborativo como estratégia para a Educação Física escolar no contexto inclusivo.

### **15) D13 (2014)**

A autora enfatiza que a presente pesquisa propôs a investigação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Inclusiva e Especial. Assim, teve como objetivo identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013.

D13 (2014) destaca que a pesquisa tomou como universo de investigação o município de Uberlândia-MG, abrangendo a Secretaria Municipal de Educação e uma escola municipal. Em relação aos procedimentos metodológicos, elegemos: a) pesquisa documental com o objetivo de analisar os documentos oficiais nacionais e da Secretaria de Municipal de Educação, buscando informações no PAR sobre as ações municipais destinadas à formação de professores para atuar na Educação Especial; b) análise de conteúdo para a análise dos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada.

Os resultados alcançados nesse estudo apontam que: a) o PAR apresenta-se como uma ferramenta de planejamento que trouxe para a gestão educacional da SME a experiência de diagnosticar a realidade da educação municipal, a partir de dimensões, áreas e indicadores que de forma minuciosa expõe os avanços e as dificuldades presentes na estrutura escolar; b) por meio dos termos de cooperação entre a União e o município, essa política trouxe um processo de co-responsabilização entre os entes federados, contando com apoio técnico e financeiro do governo federal em algumas ações e em outras ações, o município assume a execução sozinho; c) muitas ações previstas no PAR que têm como único responsável o município podem não serem executadas por falta de recursos financeiros; d) o PAR tem como foco ações destinadas à formação continuada de professores que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial ; e) muitas demandas da escola investigada não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e a reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais; f) o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não

consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos professores, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas desconhecidas por eles.

#### **16) D14 (2015)**

D14 (2015) destaca que sua investigação teve como objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico.

A autora utilizou para a coleta de dados, a análise documental, através dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Especial no Brasil e no município de Uberlândia, a entrevista semiestruturada que foi realizada com duas coordenadoras do setor responsável pela Educação Especial no município, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, no período pesquisado; e o questionário para os professores do AEE e para os professores da sala/classe comum.

Segundo D14 (2015), por meio da construção dos dados foi possível fazer a correlação de todos os aspectos apresentados pelos atores da pesquisa, o que culminou em quatro categorias: a história da Educação Especial no município, a visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH, Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e a formação de professores.

A autora verificou que o AEE se fundamentou na perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais documentos que orientam o atendimento. Assim, embora a Educação Especial no município de Uberlândia já existisse nas escolas municipais desde 1991, foi a partir de 2005, com as discussões acerca da inclusão, que este atendimento passou a ser ressignificado, buscando o caráter complementar e/ou suplementar ao trabalho ministrado em sala/classe comum, assegurando a acessibilidade necessária aos alunos público alvo da Educação Especial.

D14 (2015) explicitou a necessidade da interlocução entre professores do AEE e da sala/classe comum, bem como uma formação continuada que vislumbrasse a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de alunos com deficiência na

escola, devendo ser uma proposta de toda a SME e assessorias, e não apenas do setor da Educação Especial. Constatou que as escolas da rede municipal têm se articulado para a oferta do AEE, mas muito ainda precisa ser realizado para este intento, principalmente no que tange à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### **17) D15 (2015)**

O autor teve por objetivo analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.

D15 (2015) questionou, no referido espaço temporal, como ocorre a formação continuada dos professores da rede municipal para atuar nos processos de escolarização destes alunos e, em que condições está sendo ofertada a acessibilidade a este grupo de alunos investigados.

Para tanto, sua pesquisa é um estudo de caráter qualitativo, cuja base teórica prima pelo enfoque sociocultural e educacional, balizado por autores como Skliar (1998), Quadros (1997), Lacerda (2002) e Silva (2012) e no que se refere a políticas de inclusão realiza-se análise de declarações e documentos legais que respaldam a inserção do aluno surdo no ensino regular. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com os alunos surdos, professores e gestores de duas escolas da Rede Municipal de Uberlândia, em Língua de Sinais, gravadas em vídeo, a seguir transcritos em Língua Portuguesa.

Segundo D15 (2015), constatou-se que, atualmente, o ensino regular – Educação Inclusiva – apresenta aspectos negativos tanto na formação de professores quando na organização curricular e estrutura da escola para receber os alunos surdos, ressaltando dificuldades na implementação da política de Educação Bilíngue para os surdos na região de Uberlândia.

Segundo o autor, apesar dos avanços legais ocorrido nas últimas décadas, identificamos, por meio desta investigação, que não basta uma legislação que garanta a matrícula do aluno surdo para o mesmo esteja incluído, o processo de inserção deste aluno no ensino regular perpassa por barreiras linguísticas, qualificação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, material didático, currículos flexíveis e avaliações que contemplem

as especificidades destes alunos. Assim, sem as devidas condições de aprendizagem destes alunos, eles têm sua permanência e sucesso escolar comprometidos.

### **18) D16 (2015)**

O autor em sua investigação tratou da Inclusão Social de surdos sinalizantes, das influências para composição da consciência enquanto grupo, de um reforço ou não da exclusão. Partindo da experiência de mais de 10 anos do autor com a comunidade surda da cidade de Uberlândia.

Segundo D16 (2015), o trabalho está disposto com discussões que se apresentam necessárias sobre os Surdos, suas trajetórias, influências e sonhos para detectar por suas vozes, buscou identificar o porquê dessas vozes existirem ou não e como se constituem(íram) sua formação como pessoas, teve como publico alvo Surdos utilizadores de Libras Língua Brasileira de Sinais. Foi utilizado das novas tecnologias para esta aproximação com os pesquisados (watts app, skipe, facebook, menseger e e-mail).

O autor realizou um recorte teórico baseado em Harlan Lane e sua obra “A máscara da Benevolência”, pelo autor tratar também deste público denunciando uma aculturação ouvinte sobre os surdos e por serem os relatos condizentes com a educação de surdos em crítica à que se processa em nosso país de cunho assistencialista. A escolha por este modelo interpretativo decorre das entrelinhas apresentadas no texto de Harlan Lane (1992), formado em psicologia discutindo pontos obscuros e poucas vezes trazidos à tona no âmbito da educação e descobrimos que a história vai além. Utilizou também de outros autores para compreender o Surdo e sua formação.

D16 (2015) analisou os profissionais envolvidos neste processo: professores e tradutores intérpretes de libras, por relacionarem diretamente com a temática da surdez e, assim sendo, imbuídos em realizar um trabalho diferenciado. Subsidiados para tanto de pesquisas já realizadas sobre a temática. Descobriu e considerou que a teoria apresentada pelo autor Harlan Lane (1992), ampliada por Capovilla (2011), Sá (2006), Quadros (2006), Fernandes (2011) entre outros, continua presente no que se refere à constituição dessas pessoas. A escolarização dos surdos, em sua grande maioria, lhes permite ser assujeitados e não sujeitos. Utilizou da pesquisa exploratória, a que mais se adequou aos trabalhos.

### **19) T6 (2015)**

A autora destaca que a presença dos professores surdos na Educação Superior provoca uma série de reações devido às diferenças culturais. Estes sentem o mal estar. A diferença cultural desafia as relações de poder estabelecidas. Dai surgem os espaços de negociação com seus constantes embates sobre problemas que afetam a participação do professor surdo. A tese perpassa pelas práticas, resistência, resiliência e pensamento político do professor surdo na Educação Superior. Alguns autores como: Foucault (2004), Hall (2009), Bhabha (1998), Touraine (2009) e Veiga-Netto (2010) embasam o conceito das relações de poder que permeia o estudo. Perlin (2003); Ladd (2002) subsidiam com o enfoque cultural.

Segundo T6 (2015), sua investigação partiu da questão: Como os professores surdos se posicionam politicamente nas relações de poder estabelecidas para a construção de suas narrativas na Educação Superior? Objetivou identificar e mapear as narrativas dos professores surdos na Educação Superior. Partindo da abordagem qualitativa do tipo entrevista-narrativa constituiu-se um corpus com as narrativas coletadas. Estas narrativas foram identificadas a fim de se conseguir um mapeamento temático expresso no último capítulo onde se desenrolam os fatos constantes dos embates nos espaços de negociação da Educação Superior.

Para o autor, os resultados apontam uma infinidade de debates. Os professores surdos não só apresentam condições iniciais de angústia, dúvida e dificuldade, na Educação Superior, mas também disposição de discutir mais as redes de poderes cotidianas, travadas pelos espaços de negociação. A identificação das narrativas foi de vital importância para confirmar o valor do reconhecimento cultural e linguístico como estratégia de novas políticas para as estruturadas relações de poder no contexto universitário.

### **20) T7 (2016)**

A autora expõe que os objetivos de sua investigação versam sobre discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares, constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa.

Foram utilizados como suportes teóricos e metodológicos: Análise do Discurso de abordagem francesa (Pêcheux, 2012), alguns conceitos advindos da Psicanálise Freudiana lacaniana (Freud, 1921; Lacan, 2008; Teixeira, 2005 e outros) e estudos sobre a língua de sinais (Skliar, 1998; Sacks, 2000; e Quadros e Karnopp, 2004). Para a construção do corpus da pesquisa foram realizadas duas entrevistas, com cada um dos participantes, seis jovens surdos de faixa etária entre 13(treze) e 26(vinte e seis) anos, alunos matriculados,

regularmente, em duas turmas, das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia MG. As entrevistas foram realizadas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), levando em conta que todos os alunos participantes possuíam proficiência em LIBRAS. As entrevistas foram interpretadas, simultaneamente, em português (oral) e registradas em áudio e vídeo.

Segundo T7 (2016), as informações tratadas pela pesquisa sugerem que a constituição das pessoas com surdez em alunos, resulta, em primeiro lugar, da relação do surdo com a sua surdez. Em segundo lugar, da necessidade de acesso a uma língua para que a comunicação possa ser estabelecida, desenvolvida e ampliada. A pesquisa demonstrou/confirmou que LIBRAS comparece como uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos. Em terceiro lugar a pesquisa evidencia que a escola, ao priorizar a Língua Portuguesa (escrita e oral), em detrimento de uma abordagem bilíngue (LIBRAS- Língua Portuguesa), acaba por levar o aluno surdo a viver uma situação de conflitos, contradições e exclusões dentro do contexto escolar, bem como a desenvolver uma espécie de dependência do interprete escolar.

## **21) D17 (2016)**

A autora considerou os atuais princípios e objetivos da Educação Inclusiva, a construção histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual marcada pela segregação e o protagonismo do professor na educação destas pessoas e no cumprimento dos princípios da inclusão, esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia. Para tanto, a autora analisou a prática pedagógica de quatro professoras de uma aluna com deficiência intelectual, sendo duas professoras de apoio e de Atendimento Educacional Especializado e duas professoras de ensino regular.

D17 (2016) destacou da literatura marcos importantes na história da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual, estudos sobre a formação e o desenvolvimento docente e as propostas sócio-históricas de Vygotsky, referenciais adotados na análise dos dados. Delineou como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que analisa a prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual.

A autora utilizou como procedimentos metodológicos entrevistas e observações, e para complementação dos dados, análise documental. Os dados construídos indicaram-nos os reflexos da construção histórica da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual na prática pedagógica das professoras, na caracterização de suas rotinas de trabalho e em suas concepções e percepções; também apontaram as limitações da formação inicial para o trabalho educativo com o aluno com deficiência intelectual e as dificuldades de efetivação de uma formação continuada. Por fim, os dados evidenciaram discrepâncias entre as propostas da teoria sócio-histórica de Vygotsky em determinados ambientes acadêmicos, como a sala de aula, e congruências em outros ambientes, como as aulas de Educação Física.

## **22) D18 (2016)**

A autora objetivou com sua investigação compreender o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscou identificar quais os conceitos de inclusão são fomentados nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs), e se as metas e ações previstas nesses documentos contribuem para minimizar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço institucional.

D18 (2016) com base nos estudos foucaultianos, entendeu o tema inclusão como uma estratégia do dispositivo da governamentalidade, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Encontramos uma forma possível de articular essa noção de inclusão com os estudos referentes a gestão e planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior, citando como fonte de pesquisa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e especificamente o Plano de Desenvolvimento Institucional. Embora sejam dois campos com abordagens teóricas distintas, as articulações foram possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguimos vislumbrar que entram em ação diversos dispositivos que produzem efeitos no cotidiano institucional. As estratégias dos dispositivos de seguridade, a inclusão e do PDI, são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional; e, articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e se constituem, numa relação de imanência.

D18 (2016) constatou que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, torna-se, na atualidade, um imperativo do Estado e chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Constatou-se também, que, na UFU, esse imperativo inclusivo se verifica nos documentos (PIDEs) de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes.

Conforme podemos identificar estes 22 estudos abordaram diferentes temas, os quais os organizamos por categorias. Essas categorias foram criadas de acordo com o índice de incidência (tema/assunto) em que elas se destacaram. Faz-se necessário ressaltarmos que alguns destes trabalhos se repetem conforme as categorias, haja vista que, alguns se enquadram em mais de uma categoria. A seguir apresentamos a categorização encontrada:

**Quadro 10: Categorização e análise das dissertações e teses pesquisadas sobre a temática Educação Especial / 2007-2017.**

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>AUTORES / ANOS</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>TITULAÇÃO</b>
<b>ENSINO/ APRENDIZAGEM</b>	D7 (2009)	Educação Inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.	Mestrado em Educação
	D10 (2013)	Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual.	Mestrado em Educação
	T5 (2014)	Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar.	Doutorado em Educação
	D8 (2009)	Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.	Mestrado em Educação
	D17 (2016)	A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades	Mestrado em Educação

		no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.	
<b>POLÍTICAS DE INCLUSÃO / EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	T1 (2009)	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação Inclusiva.	Doutorado em Educação
	T2 (2013)	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.	Doutorado em Educação
	T3 (2013)	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.	Doutorado em Educação
	T4 (2013)	O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à Educação Inclusiva.	Doutorado em Educação
	D13 (2014)	O plano de ações articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial.	Mestrado em Educação
	D14 (2015)	Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.	Mestrado em Educação
	D15 (2015)	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG.	Mestrado em Educação
	T6 (2015)	A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.	Doutorado em Educação
	D18 (2016)	Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade	Mestrado em Educação

		Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional.	
<b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	D4 (2007)	Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.	Mestrado em Educação
	D5 (2008)	Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental.	Mestrado em Educação
	D8 (2009)	Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.	Mestrado em Educação
	D12 (2013)	Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco.	Mestrado em Educação
	D17 (2016)	A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.	Mestrado em Educação
<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	D4 (2007)	Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.	Mestrado em Educação
	D5 (2008)	Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental.	Mestrado em Educação

	D6 (2009)	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância.	Mestrado em Educação
	D7 (2009)	Educação Inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.	Mestrado em Educação
	T1 (2009)	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação Inclusiva.	Doutorado em Educação
	T2 (2013)	Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.	Doutorado em Educação
	D13 (2014)	O plano de ações articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial.	Mestrado em Educação
	D14 (2015)	Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.	Mestrado em Educação
	D15 (2015)	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG.	Mestrado em Educação
<b>DEFICIÊNCIA AUDITIVA / SURDEZ</b>	D6 (2009)	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância.	Mestrado em Educação
	D11 (2013)	Intérprete de língua de sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos.	Mestrado em Educação
	D15 (2015)	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em	Mestrado em Educação

		Uberlândia/MG.	
	D16 (2015)	Surdos incluídos: sujeitos ou assujeitados?	Mestrado em Educação
	T6 (2015)	A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.	Doutorado em Educação
	T7 (2016)	A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões.	Doutorado em Educação
<b>DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	D9 (2010)	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia - MG	Mestrado em Educação
	D10 (2013)	Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual.	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as pesquisas relacionadas no Quadro 10 podemos perceber de acordo com o índice de ocorrência dos assuntos abordados que 06 categorias foram identificadas, sendo elas:

- Ensino/Aprendizagem - (6 trabalhos)
- Políticas de inclusão / Educação Especial - (7 trabalhos)
- Deficiência intelectual - (6 trabalhos)
- Formação docente - (9 trabalhos)
- Deficiência auditiva / surdez - (6 trabalhos)
- Deficiência visual - (2 trabalhos)

Como podemos observar alguns destes estudos se repetiram no Quadro 10 conforme seu enquadramento dentro das categorias, haja vista que, alguns contemplam mais de uma categoria. Neste sentido, para melhor sistematização e análise, a seguir apresentamos os trabalhos subdivididos em suas respectivas categorias, tendo os termos que marcaram o enquadramento destacados em negrito:

**Quadro 11: Estudos que abordaram a categoria de análise ensino aprendizagem.**

<b>ENSINO / APRENDIZAGEM</b>	
D7 (2009)	Pesquisa trata da atenção atribuída pelos docentes universitários às questões que abarcam a Educação Inclusiva no ensino superior, e tem como objetivo central identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do <b>processo de ensino-aprendizagem</b> que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva.
D8 (2009)	Objetivo discutir e compreender a <b>prática educativa do professor que atua na alfabetização</b> de alunos com deficiência intelectual, sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos no ensino regular.
D10 (2013)	Integra-se às pesquisas e discussões empreendidas com o intuito de potencializar o processo de inclusão digital na Educação Especial e na Educação Inclusiva, e, a partir da investigação dos <b>saberes docentes</b> , objetiva compreender como são constituídos e dimensionados por meio das <b>práticas referentes aos recursos de acesso ao conhecimento</b> para crianças com deficiência visual.
T5 (2014)	O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do <b>ensino colaborativo</b> em uma escola municipal de Uberlândia.
T7 (2016)	Versam sobre discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas <b>práticas escolares</b> , constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa.
D17 (2016)	Teve como objetivo realizar um estudo de caso para investigar e compreender as <b>práticas pedagógicas</b> das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar na categoria Ensino/Aprendizagem os 06 trabalhos abordaram: Processos de ensino e aprendizagem no ensino superior; prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos com deficiência intelectual; práticas referentes aos recursos de acesso ao conhecimento para crianças com deficiência visual; dessas práticas escolares para alunos surdos; práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual; ensino colaborativo nas aulas de Educação Física.

**Quadro 12: Estudos que abordaram a categoria de análise Políticas de inclusão / educação especial.**

<b>POLÍTICAS DE INCLUSÃO / EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
T2 (2013)	Objetivou analisar alguns documentos legais que retratam as <b>políticas públicas da Educação Inclusiva e da Educação Especial</b> e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Além de refletir sobre as dimensões da inclusão/exclusão; o uso das expressões: diferença, diversidade e o outro e, por fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.
T3 (2013)	A organização das Instituições Federais de Ensino Superior Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às <b>políticas e ações institucionais</b> em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.
T4 (2013)	Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e seu objeto de estudo, especificamente nos sub eixos: Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educacionais, ao tratar da temática <b>Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial</b> .
D13 (2014)	Ações do <b>Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Inclusiva e Especial</b> . Assim, tem como objetivou identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013.
D14 (2015)	Objetivo descrever e analisar a <b>proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE</b> implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.
D15 (2015)	Objetivo analisar as <b>políticas inclusivas</b> no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.
D18 (2016)	Compreender o tratamento que a <b>inclusão educacional do público da educação especial</b> recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscou identificar quais os conceitos de inclusão são fomentados nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs), e se as metas e ações previstas nesses documentos contribuem para minimizar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço institucional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a categoria de Políticas de inclusão/Educação Especial os 07 trabalhos discutiram sobre: as políticas públicas da Educação Inclusiva e da Educação Especial;

políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual; Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial; Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Inclusiva e Especial; proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE; políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos; inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs).

**Quadro 13: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Intelectual.**

<b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	
D4 (2007)	Objetivou de identificar e compreender os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalham com alunos com <b>deficiência intelectual</b> , na primeira série do ensino regular.
D5 (2008)	Objetivo analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com <b>deficiência intelectual</b> , bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.
D8 (2009)	Objetivo discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos com <b>deficiência intelectual</b> , sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos no ensino regular.
T1 (2009)	Objeto de análise a questão das políticas públicas de formação de professores e a Educação Inclusiva, focada na escolarização das pessoas com <b>deficiência intelectual</b> , sensorial e física na escola comum.
D12 (2013)	Objetivo desse estudo investigar e analisar a funcionalidade das SRMs no processo de inclusão, bem como as influências dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com <b>deficiência intelectual</b> em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG.
D17 (2016)	Teve como objetivo realizar um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com <b>deficiência intelectual</b> , do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere a categoria Deficiência Intelectual (06 trabalhos) foram abordados: saberes presentes na prática pedagógica; processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão; prática educativa do professor que atua na alfabetização; políticas públicas de formação de professores e a Educação Inclusiva; SRMs no processo de inclusão.

**Quadro 14: Estudos que abordaram a categoria de análise Formação Docente.**

<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	
D4 (2007)	Iniciou o estudo com um breve histórico da Educação Especial, a definição e as características da deficiência intelectual; em seguida, destacou uma literatura sobre os saberes docentes e a <b>formação de professores</b> , privilegiando a compreensão sobre como se dá a aquisição e/ou a construção e a mobilização desses saberes pelo professor e que tipo de relações são estabelecidas entre eles e a prática pedagógica dos docentes.
D5 (2008)	Objetivo analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência intelectual, bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na <b>formação continuada</b> e na constituição dos saberes da professora.
D6 (2009)	Pauta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002 e, na necessidade de investimentos na <b>formação inicial e continuada de professores</b> , a fim de atuarem com alunos surdos, considerando a Libras como sua língua natural de comunicação.
D7 (2009)	Pesquisa trata da atenção atribuída pelos docentes universitários às questões que abarcam a Educação Inclusiva no ensino superior, e tem como objetivo central identificar as concepções de deficiência, de <b>formação de professores</b> e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente a questão da Educação Inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva.
T1 (2009)	Objeto de análise a questão das políticas públicas de <b>formação de professores</b> e a Educação Inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum.
T4 (2013)	Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e seu objeto de estudo, especificamente nos sub eixos: Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educacionais, ao tratar da temática <b>Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial</b> .
D13 (2014)	Ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Inclusiva e Especial. Assim, tem como objetivou identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e destinadas à <b>formação continuada de professores</b> para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013.
D14 (2015)	Construção dos dados foi possível fazer a correlação de todos os aspectos apresentados pelos atores da pesquisa, o que culminou em quatro categorias: a história da Educação Especial no município, a visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH, Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e a <b>formação de professores</b> .
D15 (2015)	Como ocorre a <b>formação continuada dos professores</b> da rede municipal para atuar nos processos de escolarização destes alunos e, em que condições está sendo ofertada a acessibilidade a este grupo de alunos investigados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando a categoria Formação Docente (09 trabalhos) foram investigados: saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica; formação inicial e continuada; docência universitária; Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial; Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Inclusiva e Especial; formação e AEE; políticas públicas de formação de professores e a Educação Inclusiva.

**Quadro 15: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Auditiva/Surdez.**

<b>DEFICIÊNCIA AUDITIVA / SURDEZ</b>	
D6 (2009)	Pauta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002 e, na necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, a fim de atuarem com alunos <b>surdos</b> , considerando a Libras como sua língua natural de comunicação.
D11 (2013)	Teve por finalidade examinar as concepções de prática profissional do Intérprete de Língua de Sinais - ILS, que atua no contexto educacional de estudantes <b>surdos</b> .
D15 (2015)	Objetivo analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos <b>surdos</b> no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.
D16 (2015)	Investigação tratou da Inclusão Social de <b>surdos</b> sinalizantes, das influências para composição da consciência enquanto grupo, de um reforço ou não da exclusão.
T6 (2015)	Partiu da questão: Como os professores <b>surdos</b> se posicionam politicamente nas relações de poder estabelecidas para a construção de suas narrativas na Educação Superior? Objetivou identificar e mapear as narrativas dos professores surdos na Educação Superior.
T7 (2016)	Versam sobre discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares, constitutivas dos dizeres de seis alunos <b>surdos</b> , participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange a categoria Deficiência Auditiva/Surdez constatamos 06 trabalhos sobre: Língua Brasileira de Sinais (Libras); políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos; Inclusão Social de surdos sinalizantes; docência ensino superior e fundamental.

**Quadro 16: Estudos que abordaram a categoria de análise Deficiência Visual.**

<b>DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	
D9 (2010)	As experiências vivenciadas pelos estudantes com <b>deficiência visual</b> em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico.
D10 (2013)	Integra-se às pesquisas e discussões empreendidas com o intuito de potencializar o processo de inclusão digital na Educação Especial e na Educação Inclusiva, e, a partir da investigação dos saberes docentes, objetiva compreender como são constituídos e dimensionados por meio das práticas referentes aos recursos de acesso ao conhecimento para crianças com <b>deficiência visual</b> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, sobre a categoria Deficiência Visual verificamos 02 pesquisas que versam: estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior; o processo de inclusão digital na Educação Especial e na Educação Inclusiva.

Subsidiados pelo pensamento de Freire (1996), de que não há saber mais ou saber menos, mas o que existe são saberes diferentes, elaboramos esta seção dos resultados da nossa tese, partindo do princípio de que nosso objetivo maior com a análise da produção aqui realizada, não foi o de destacar trabalhos que apresentaram mais saberes ou menos saberes, pesquisas que se destacaram por serem mais ou menos importantes, por trazerem contradições ou contribuições, mas sim, por acreditarmos que o somatório destes saberes diferentes tem muito a contribuir com a Educação/Educação Especial, uma vez que, representam o esforço de pesquisadores que se debruçaram na busca da construção de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o movimento das distintas temáticas educacionais, no sentido de estabelecer as máximas relações possíveis para a compreensão dos diferentes aspectos que compõem a área.

Nas últimas décadas, no nosso país, verificamos esse movimento de tentar compreender os diferentes aspectos que compõem a área da Educação. Tal tentativa confirmou-se com um aumento significativo na formação de mestres e doutores, em decorrência de vários fatores, dentre eles, política de incentivo a essa formação e a necessidade de suprir mão de obra especializada que dê suporte às universidades e institutos técnicos na formação e produção do conhecimento. Como constatamos, a Universidade Federal de Uberlândia, em especial o Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UFU (foco de nossa pesquisa), acompanhou esse movimento e ao longo dos últimos anos tem sido uma importante

formadora de recursos humanos e de produção de saberes por meio de suas dissertações e teses.

Ao nosso ver, um programa de pós-graduação de qualidade deve ter, além da competência da formação de seus egressos, o compromisso de divulgar essa produção de conhecimentos a partir de seus docentes pesquisadores e dos produtos (dissertações e teses) dos seus alunos. E esse foi um dos intuitos de nossa pesquisa ao oferecermos à comunidade acadêmica e demais estudiosos da área da Educação e Educação Especial uma síntese do que foi produzido pelos mestres e doutores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFU.

Do ponto de vista da temática, acreditamos que nossas análises tem uma significativa relevância científica, ao passo que, nosso estudo lança luzes nessa área da Educação Especial e a coloca como campo fértil de discussões, reflexões e ações, na medida em que evidencia aspectos importantes da produção acadêmica. Trata-se de um tema ainda pouco discutido.

Nesse sentido, nosso trabalho aponta para a urgência de desenvolvimento de investigações como estas, que conforme Silva e Gamboa (2014) assinalam ao citarem Vielle (1981), a “pesquisa da pesquisa” é uma atitude deliberada e sistemática de investigação que leva a identificação de conceitos, concepções e produção de novas formas de pesquisa. Isso para conhecer o tipo de pesquisa que está sendo efetivada, sua qualidade, sua utilização, onde são realizados, sob quais condições, os conteúdos que são desenvolvidos, temas escolhidos, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas, como são utilizados os resultados, etc.

Para tanto, primeiro destacamos a necessidade de realizar estudos reflexivos sobre a produção científica e evidenciar a emergência de um novo tipo de investigação intitulado de “pesquisa da pesquisa”, especialmente uma variação desta, chamada de “investigações epistemológicas” (SILVA e GAMBOA, 2014). A etimologia do termo “epistemologia”, que é estudo sobre a ciência e área da Filosofia que analisa de forma crítica o conhecimento científico, mas que, em outro sentido, é também a Teoria do Conhecimento, com foco nos questionamentos: o que é conhecimento? O que o ser humano conhece? É possível o conhecimento? O que é verdade? A epistemologia contribui para promover reflexões dotadas de criticidade em relação às ciências, bem como engloba a análise do conhecimento humano e a construção dos saberes historicamente constituídos.

Além de tudo isso, também tem o fato de entendermos que a pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação stricto sensu, na forma de dissertações e teses, reveste-se de

singular importância para a formação de pesquisadores e para a produção científica das ciências da ação, e conseqüentemente para o fomento das práticas pedagógicas no âmbito das instituições escolares. Portanto, além das propostas dos textos oficiais, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país devem ser vistas com atenção especial:

Primeiro, pela contribuição que podem trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos, especialmente nas ciências da ação. Segundo, e no mesmo sentido, se a pesquisa é importante para auxiliar o Ser humano a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investiguem os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sociopolíticos e econômicos que norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que não apenas os problemas identificados pelo Ser humano na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar. (SILVA e GAMBOA, 2014, p.63).

As polêmicas sobre as técnicas, as teorias e as epistemologias, embora importantes para entender a profundidade e abrangências dos diagnósticos e os graus de intensidade das mudanças pretendidas são relativamente secundárias. Trata-se de compreender a problemática estudada para transformá-la (GAMBOA, 2003). E é nesta perspectiva, de compreender a problemática estudada (Educação Especial) para transformá-la, que tecemos nossas análises nesta seção. Nossas sínteses e reflexões estão aqui organizadas em eixos temáticos que foram criados a partir dos objetivos de nossa pesquisa, sendo estes: caracterização das pesquisas; concepção de Educação Especial; bases teórico-metodológicas; temas e tipos de deficiência; síntese, perspectivas e proposições. A seguir apresentamos cada um destes eixos:

## **EIXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

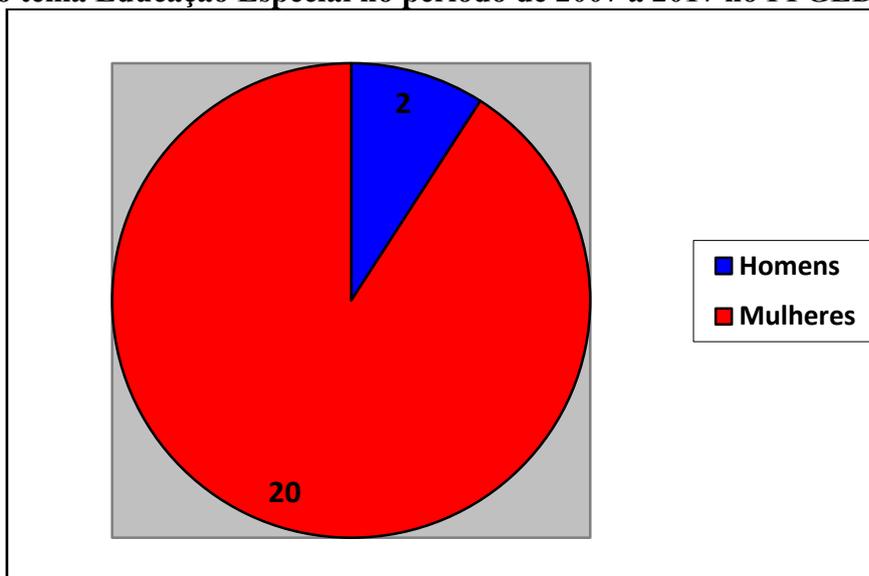
No que se refere a caracterização das produções que compõem a nossa investigação, é importante destacarmos: o perfil dos pesquisadores, quantidade de orientadores envolvidos, tipos de pesquisa e ano de defesa, as linhas em que foram produzidos os trabalhos e seus principais objetivos.

Quanto ao perfil dos pesquisadores constatamos que, dos 22 trabalhos encontrados 20 foram produzidos por mulheres e 2 por homens. Sobre a formação destes: 11 eram formados somente em Pedagogia, 03 em Psicologia, 03 em Educação Física, 01 em Química e Pedagogia, 01 em Letras-Libras e 03 não apresentaram a sua formação. Sobre a atuação destes pesquisadores verificamos que: 02 atuavam na Educação Infantil, 04 no Ensino

Fundamental, 13 no Ensino Superior, 01 no Ensino Fundamental, Médio e Superior, 01 atuava como pedagoga em empresa de informática para cursos a distância e 01 não apresentou sua atuação.

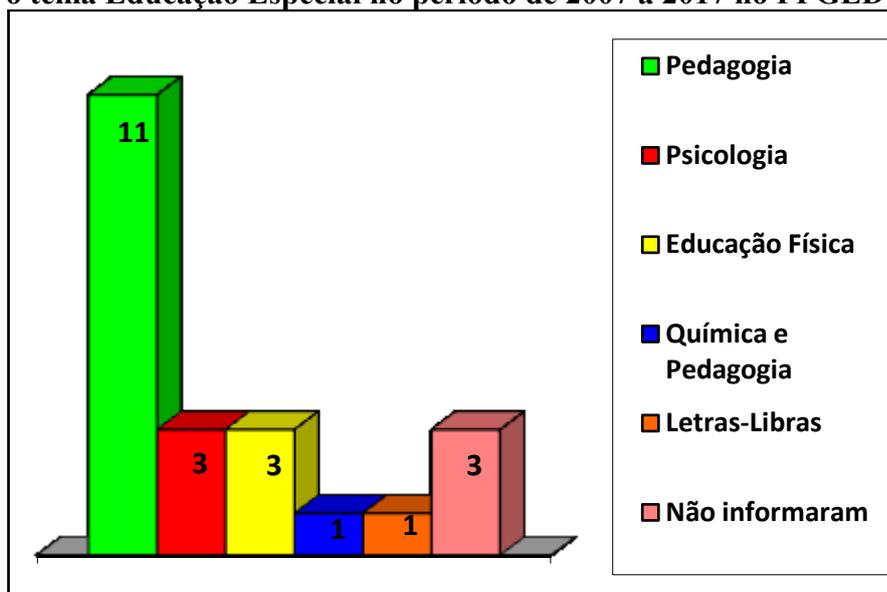
Os gráficos a seguir demonstram a representatividade destes dados:

**Gráfico 03: Quantidade de homens e mulheres que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



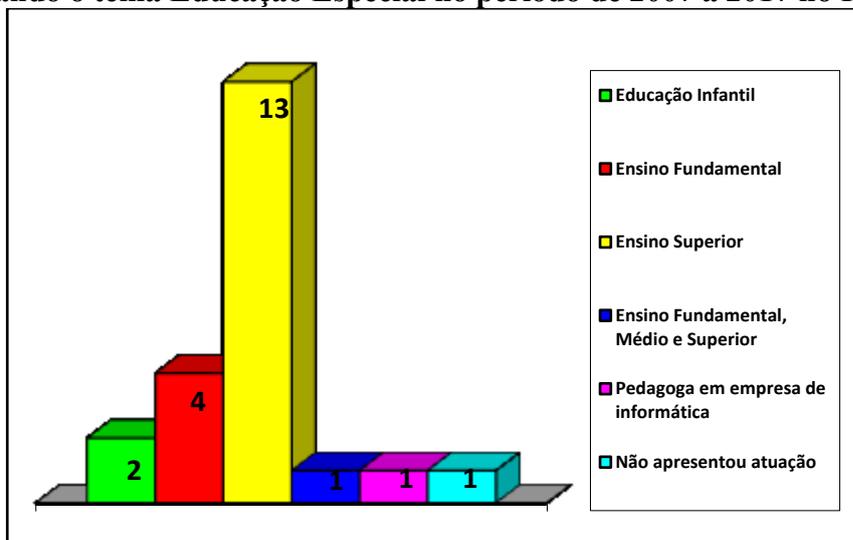
Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 04: Formação dos pesquisadores que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 05: Atuação profissional dos pesquisadores que produziram as dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber nos gráficos Gráfico 03, Gráfico 04 e Gráfico 05 a maioria dos pesquisadores eram do gênero feminino, com formação em Pedagogia e que atuavam no Ensino Superior. Segundo os dados de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação as mulheres são maioria nessa modalidade da educação brasileira. De acordo com a CAPES os números mais recentes, de 2016, indicam 165.564 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 138.462, uma diferença de aproximadamente 19%. Ainda de acordo com a CAPES apenas na modalidade de mestrado acadêmico, as mulheres somaram aproximadamente 12 mil matrículas a mais que os homens e cerca de 6 mil títulos a mais foram concedidos a mulheres naquele ano. A modalidade de doutorado, segundo a CAPES, também traz realidade semelhante, com um total de 57.380 mulheres matriculadas e 11.190 tituladas, ao passo que os homens somaram 50.260 matrículas e 9.415 títulos em 2016.

O portal da CAPES destaca que ainda que o crescimento da participação feminina seja uma realidade, existe uma série de desafios para uma plena igualdade de gêneros, inclusive na ciência e na pós-graduação. Áreas do conhecimento tradicionalmente masculinas, como Engenharias, Computação e Ciências Exatas e da Terra continuam com a presença maciça de homens, ainda que a perspectiva apresentada com os números dos últimos 15 anos seja de maior igualdade nessa relação.

Além disso, a CAPES enfatiza que apesar de hoje as brasileiras serem maioria da população, viverem mais, acumularem mais anos de estudo e terem aumentado ano a ano a responsabilidade por manter os domicílios do país, ainda ganham menos que os homens brasileiros e são vítimas de violência doméstica. Se for considerado o último relatório da Organização Mundial da Saúde, o Brasil ocupa a 7ª posição entre as nações mais violentas para as mulheres, de um total de 83 países. A CAPES aponta que o relatório Global da Defasagem de Gênero 2016, do Fórum Econômico Mundial, também sugere que a igualdade econômica entre gêneros, no ritmo atual, pode demorar 170 anos e alerta para uma drástica freada nos avanços nos últimos anos também em razão dos desequilíbrios crônicos nos salários e na participação no mercado de trabalho.

A seguir apresentamos um quadro produzido pela CAPES que expressa esses dados:

**Quadro 17: Dados da CAPES sobre os índices de mulheres e homens matriculados na pós-graduação stricto sensu.**

SEXO	DOUTORADO		MESTRADO		MESTRADO PROFISSIONAL	
	MATRICULADO	TITULADO	MATRICULADO	TITULADO	MATRICULADO	TITULADO
<b>FEMININO</b>	57.380	11.190	69.211	27.662	15.811	5.290
<b>MASCULINO</b>	50.260	9.415	57.238	21.393	16.935	5.328
<b>Total geral</b>	107.640	20.605	126.449	49.055	32.746	10.618

Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES/MEC, 2018) - (Brasília – CCS/CAPES).

Os dados disponibilizados constataam o maior quantitativo de mulheres matriculadas na pós-graduação brasileira, sendo que estas permanecem como maioria mesmo diante das desigualdades enfrentadas por elas na sociedade.

Segundo Ferreira e Casagrande (2016), o fazer e saber científico estão sim permeados de disputas de poder entre os diferentes grupos sociais e esse poder perpassa pelas questões de gênero. O maior desafio torna-se então em reconhecer a necessidade de desconstrução de estereótipos que permeiam as relações de gênero, o que por vezes é difícil, ainda mais em um país onde há carência educacional, alimentícia, econômica, cultural e de acesso a melhores condições de vida, porém, torna-se essencial para avançarmos contra as desigualdades estabelecidas entre os sujeitos. Ferreira e Casagrande (2016) destacam ainda que é no

cotidiano e nas diferentes instâncias/instituições da sociedade que torna-se possível democratizar o acesso científico e tecnológico. Assim, compactuamos com os autores, a ideia de equidade, de que pensar o desenvolvimento efetivo de uma nação diz respeito a criar condições para que tanto mulheres, quanto homens se reconheçam e sejam reconhecidos como participantes e atuantes do fazer e saber científico, minimizando assim diferenças baseadas em dicotomias e hierarquias estereotipadas.

Sobre o fato das pesquisadoras atuarem profissionalmente em sua maioria no ensino superior podemos destacar que, segundo Araújo (2016), o aumento da docência feminina neste nível de ensino, no Brasil, ocorreu por volta da década de 1970, intensificando-se desde então, principalmente na segunda metade da década de 1980 quando houve um aumento considerável em algumas universidades do país. Desde então a presença feminina vem se consolidando nesse posto de trabalho. A autora ao discorrer a cerca do processo de feminilização do magistério, assinala que tal processo também afeta o público masculino, uma vez que, o que ocorreu foi a elevação de características femininas na profissão docente e não apenas a incorporação maior feminina nesse espaço.

De acordo com os estudos de Araújo (2016), de um modo geral se observa que a participação de mulheres no corpo docente do ensino superior no Brasil pode estar vinculada a tendência da elevação da escolaridade e de qualificação das mulheres. Araújo (2016) destaca ainda que órgãos internacionais desde a década de 1990 realizam diversos estudos, atividades e conferências para discutir, incentivar e propor ações para a maior inclusão das mulheres nas atividades de ciência e tecnologia. A autora enfatiza que no mesmo período (de 1980 para 1990) nota-se um aumento da participação das mulheres nesse setor caracterizando uma “mudança na universidade brasileira, onde atualmente, elas são maioria na graduação, pós-graduação e docência no ensino superior.

Quanto a ocorrência da maioria dos pesquisadores possuírem graduação em Pedagogia, supomos que esteja relacionado ao fato dos programas de pós-graduação em Educação estarem ligados as Faculdades de Educação, que por sua vez, são responsáveis pelos cursos de graduação em Pedagogia, ou seja, por formarem pedagogos, evidenciando assim maior aproximação dos mesmos com estes programas.

Ainda sobre a caracterização, no que se refere a quantidade de orientadores envolvidos podemos destacar que para a realização dos 22 trabalhos houve a participação de 09 orientadores, dos quais 07 eram mulheres e 02 eram homens. Esses orientadores (aqui

denominados por letras alfabéticas para preservar suas identidades) procederam com a seguinte quantidade de trabalhos orientados:

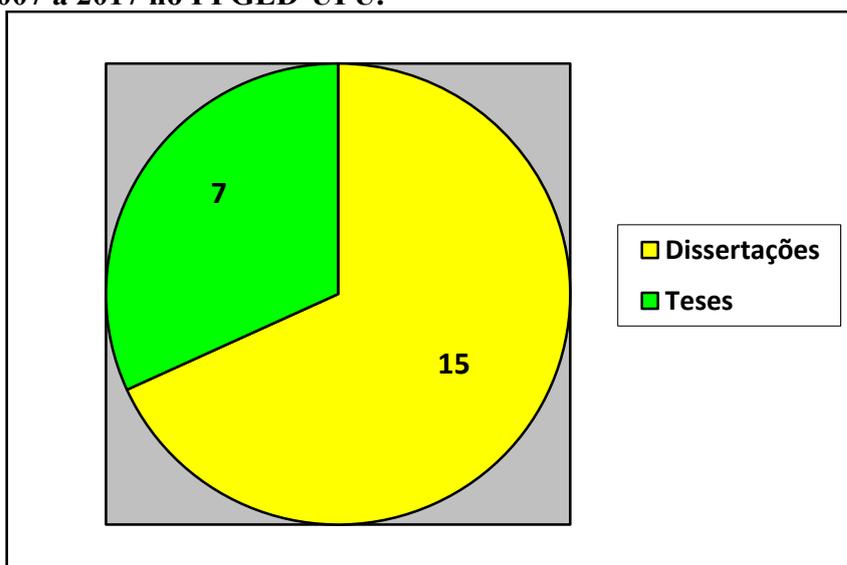
**Quadro 18: Quantidade de trabalhos desenvolvidos por cada orientador abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**

<b>ORIENTADOR</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS ORIENTADOS</b>
Orientador A	12
Orientador B	3
Orientador C	1
Orientador D	1
Orientador E	1
Orientador F	1
Orientador G	1
Orientador H	1
Orientador I	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber no Quadro 18, dos 22 estudos o Orientador A desenvolveu 12 pesquisas, o Orientador B realizou 03 pesquisas e os demais cada um orientou 01 trabalho. Quanto ao tipo de pesquisa desenvolvida o Gráfico 06 nos revela que:

**Gráfico 06: Tipo de pesquisa desenvolvida abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



Fonte: Elaborado pela autora.

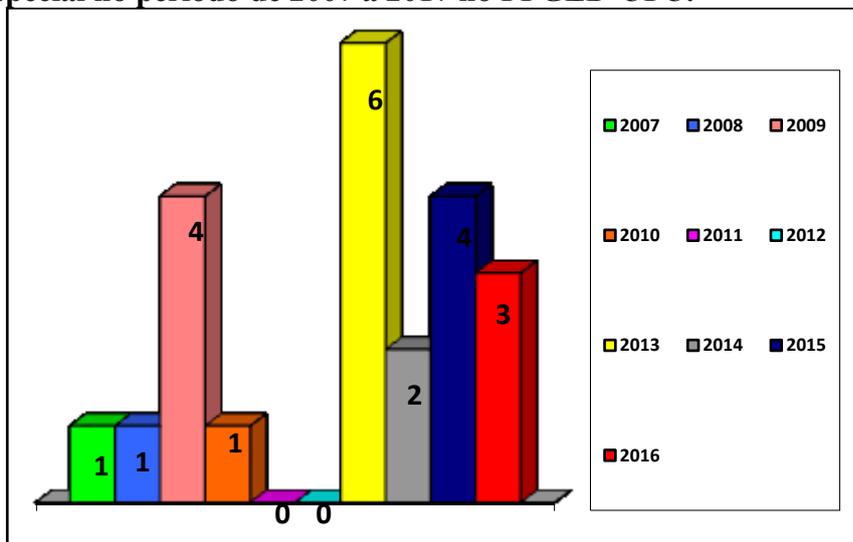
Conforme o gráfico acima, observamos que no período de 2007 a 2017 foram produzidas 15 dissertações e 7 teses sobre o tema Educação Especial no PPGED/UFU.

Ao refletirmos sobre estes índices significativos de pesquisas produzidas em Educação Especial na UFU, Silva (2018) também nos chama a atenção para o fato de que no período de 1971 a 2016, foram defendidas 2864 dissertações e 711 teses perfazendo um total de 3.575 defesas em Educação Especial, no âmbito dos Programas de Pós Graduação em Educação brasileiros. Essas pesquisas foram desenvolvidas em 134 programas, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e outros dez PPGEs que juntos concentram 49,3% da produção da área.

Dessas 22 pesquisas produzidas no PPGED/UFU 15 foram defendidas na linha de Saberes e Práticas Educativas, 05 na linha de Políticas e Gestão da Educação e 02 na linha de Sociedade, Trabalho e Educação. As linhas Saberes e Práticas Educativas e Políticas e Gestão da Educação possivelmente tiveram maior representatividade nas pesquisas devido ao fato de que ambas as linhas possuem orientadores que desenvolvem estudos sobre Educação Especial.

Quanto ao ano de defesa destas pesquisas o Gráfico 07 nos revela que:

**Gráfico 07: Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU é possível notar com o Gráfico 07 que em 2007 e 2008 foram defendidas uma pesquisa por ano, em 2009 foram quatro pesquisas, em 2010 uma, em 2011 e

2012 nenhuma, em 2013 foram produzidos seis trabalhos, em 2014 foram dois, em 2015 foram quatro e por fim em 2016 foram três. Faz-se necessário ressaltarmos que as pesquisas de 2017 não apareceram em nossa análise por ainda não constarem no sistema da biblioteca digital da UFU no período de nossa busca de dados.

Estes dados nos mostram que é possível observar que a pesquisa na área está em processo de expansão e consolidação. Notamos um significativo aumento nas produções, pois na primeira metade da década analisada (de 2007 a 2011) foram identificados apenas 07 trabalhos, enquanto que no período de 2012 a 2016 verificamos 15 estudos produzidos. Este fato pode estar relacionado à demanda apresentada no PPGED/UFU como um reflexo da realidade social, em consonância com o percurso histórico e legal elencado na seção II de nossa tese, onde podemos perceber uma maior atenção dada aos assuntos pertinentes a Educação Especial, assim como a ampliação do olhar para a mesma, seja nos aspectos políticos, sociais, econômicos e acadêmicos.

Ao analisarmos os principais objetivos destas pesquisas podemos destacar o Quadro 19:

**Quadro 19: Objetivo geral das dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**

	<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA</b>
01	D4	<b>Identificar e analisar os saberes docentes presentes na prática de professores</b> de duas escolas regulares de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, que trabalham na primeira série e que têm alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. Identificar e compreender a construção e a mobilização desses saberes e quais deles mais influenciam na atuação docente com estes alunos.
02	D5	<b>Analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais</b> docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência intelectual, bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.
03	D6	Investigar e <b>analisar as contribuições do curso Librasnet</b> como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, no período de setembro de 2007 a abril de 2008.
04	D7	<b>Identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem</b> que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adéquam ou não à prática inclusiva.
05	D8	<b>Discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais</b> , sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes

		alunos.
06	T1	<b>Realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presentes nos documentos de caráter normativo/determinativo</b> representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; ainda, <b>analisar aos currículos</b> dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação stricto sensu nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.
07	D9	O presente estudo <b>investiga as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual</b> em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico.
08	T2	<b>Analisar alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial</b> e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Além de refletir sobre as dimensões da inclusão/exclusão; o uso das expressões: diferença, diversidade e o outro e, por fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.
09	D10	<b>Compreender como são constituídos e dimensionados por meio das práticas</b> referentes aos recursos de acesso ao conhecimento para crianças com deficiência visual.
10	T3	<b>Analisar a organização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) no Brasil e em Portugal</b> no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).
11	D11	<b>Analisar as concepções do Instrutor de Língua de Sinais (ILS)</b> a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.
12	D12	<b>Investigar e analisar a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no processo de inclusão</b> , bem como as influências dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG.
13	T4	<b>Analisar o processo de Bolonha e a sua influencia na educação superior</b> , em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva.
14	T5	<b>Analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo</b> entre o pesquisador e o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia.
15	D13	<b>Identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas</b> , que são

		voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013.
16	D14	<b>Descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado</b> - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.
17	D15	<b>Analisar as políticas inclusivas</b> no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.
18	D16	<b>Compreender como se caracteriza para Surdos a tomada de consciência de si, enquanto grupo e minoria</b> , por meio de suas escritas, sendo objetivos específicos: identificar e analisar, no discurso dos alunos surdos, o modo como se percebem incluídos, por meio de suas escritas.
19	T6	<b>Compreender as estratégias de enfrentamento nas relações de poder travadas pelos professores surdos na Educação Superior</b> a fim de identificar sua política em instituições públicas em que atuam.
20	T7	<b>Discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares</b> , constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa.
21	D17	Realizar um estudo de caso para <b>investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual</b> , do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia.
22	D18	<b>Analisar em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão</b> , de modo a compreender como os dispositivos da inclusão se fazem presentes no planejamento dessa Instituição no período de 2008 a 2015.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos estes estudos podemos categoriza-los em quatro grandes grupos devido à aproximação de seus objetivos, sendo estes voltados para:

- Identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial;
- Identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades relacionados a Educação Especial;
- Compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial;
- Analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial.

No que se refere ao índice de incidência da realização destes objetivos o Quadro 20 nos revela que:

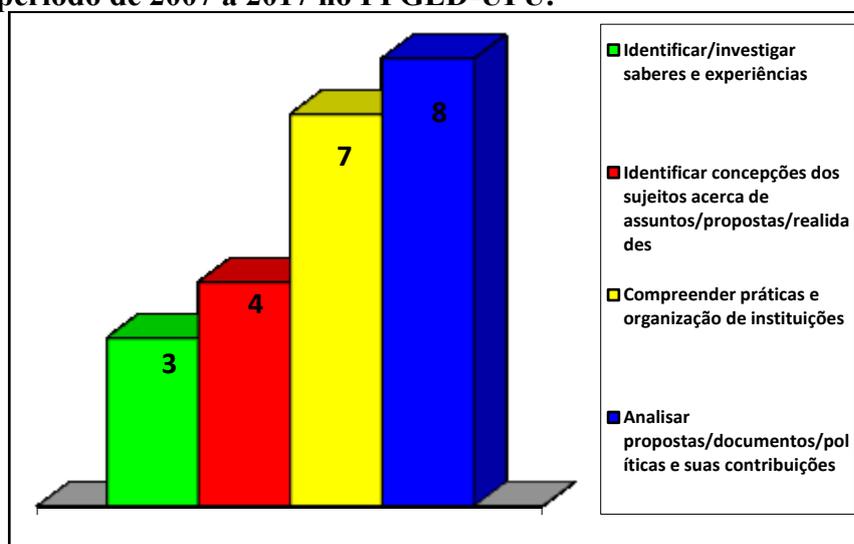
**Quadro 20: Principais objetivos, quantidade de trabalhos que realizaram estes objetivos e quais autores desenvolveram este objetivo abordando o tema Educação Especial nas dissertações e teses do PPGED-UFU no período de 2007 a 2017.**

PRINCIPAL OBJETIVO PROPOSTO	QUANTIDADE DE TRABALHOS COM ESTE OBJETIVO	QUAIS AUTORES (PESQUISAS) REALIZARAM ESTE TIPO DE OBJETIVO
Identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial	03	D4, D5 e D9
Identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/ propostas/realidades relacionados a Educação Especial	04	D7, D11, D16 e T6
Compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial	07	D8, D10, T3, D12, T5, T7, D17
Analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial	08	D6, T1, T2, T4, D13, D14, D15, D18

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais dados foram representados no gráfico abaixo para melhor visualização e entendimento:

**Gráfico 08: Principais objetivos das dissertações e teses abordando o tema Educação Especial no período de 2007 a 2017 no PPGED-UFU.**



Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do Gráfico 08 nos mostra que dos 22 estudos realizados a maioria (8 pesquisas) optaram por analisar propostas, documentos e políticas educacionais voltadas para a área de Educação Especial, visando compreender as suas contribuições. Especificamente seus objetivos foram:

**Quadro 21: Pesquisas que tiveram como objetivo analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial.**

<b>Analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>
D6	Investigar e <b>analisar as contribuições do curso Librasnet</b> como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, no período de setembro de 2007 a abril de 2008.
T1	<b>Realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presentes nos documentos de caráter normativo/determinativo</b> representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; ainda, <b>analisar aos currículos</b> dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação stricto sensu nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.
T2	<b>Analisar alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial</b> e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Além de refletir sobre as dimensões da inclusão/exclusão; o uso das expressões: diferença, diversidade e o outro e, por fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.
T4	<b>Analisar o processo de Bolonha e a sua influencia na educação superior</b> , em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva.
D13	<b>Identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas</b> , que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013.
D14	<b>Descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE</b> implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas

	municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.
D15	<b>Analisar as políticas inclusivas</b> no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.
D18	<b>Analisar em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão</b> , de modo a compreender como os dispositivos da inclusão se fazem presentes no planejamento dessa Instituição no período de 2008 a 2015.

Fonte: Elaborado pela autora

Tais produções acima apresentadas no Quadro 21 discutem: as contribuições do curso Librasnet; os currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação da UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB referentes à temática da educação inclusiva; o decreto nº 7.611, que dispõe sobre o AEE; o Processo de Bolonha e a sua influência na educação superior; o Plano de Ações Articuladas voltadas para a Educação Especial em Uberlândia; propostas de trabalho do AEE em Uberlândia; políticas inclusivas para escolarização de alunos surdos; Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU.

Identificamos que são vários os aspectos abordados nos objetivos dos trabalhos que se propuseram analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições para a Educação Especial, porém, entendemos que muitas outras questões ainda podem ser exploradas em pesquisas futuras, tais como: análise de outros cursos voltados para o ensino de Libras e/ou Braille; apreciação de currículos e planos de outras instituições sejam elas brasileiras e/ou internacionais no que versa a Educação Especial; abordagem de outros tratados/processos/acordos/leis/propostas nacionais e internacionais voltados para a Educação Especial; entre outros. Visando assim, atender as diferentes realidades, necessidades e a fluidez do tempo corrente.

Ainda com base na leitura do Gráfico 08 examinamos que o segundo objetivo com maior incidência nas produções foi o de compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial. Das pesquisas realizadas, 07 desenvolveram trabalhos relacionados a esta questão, sendo eles especificamente:

**Quadro 22: Pesquisas que tiveram como objetivo compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial.**

<b>Compreender práticas e a organização de instituições voltadas para a Educação Especial</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>
D8	<b>Discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais</b> , sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos.
D10	<b>Compreender como são constituídos e dimensionados por meio das práticas</b> referentes aos recursos de acesso ao conhecimento para crianças com deficiência visual.
T3	<b>Analisar a organização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) no Brasil e em Portugal</b> no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).
D12	<b>Investigar e analisar a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no processo de inclusão</b> , bem como as influências dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG.
T5	<b>Analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo</b> entre o pesquisador e o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia.
T7	<b>Discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares</b> , constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa.
D17	Realizar um estudo de caso para <b>investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual</b> , do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora.

No geral, estas pesquisas exibidas discutem: a prática do professor que atua com alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva; a organização das Instituições de Ensino Superior no que se refere ao acesso e permanência dos alunos com deficiência; as Salas de Recursos Multifuncionais e o ensino colaborativo nas aulas de Educação Física.

Creemos que os objetivos abordados são de suma importância, todavia, muitas outras pesquisas podem ser produzidas tais como: a prática pedagógica com outros tipos de deficiências como as físicas e com os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a organizações de outras instituições nacionais e internacionais nos diferentes níveis de ensino; e a importância do ensino colaborativo nas outras áreas do

conhecimento. Pesquisas como estas poderão trazer contribuições significativas para a Educação Especial e principalmente para o enriquecimento da compreensão dos processos educativos, particularmente os escolares nos seus diversos níveis.

O Gráfico 08 nos revela também a realização de 04 estudos cujo objetivo primordial foram identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades relacionados à Educação Especial, mais especificamente estes trabalhos versaram sobre:

**Quadro 23: Pesquisas que tiveram como objetivo identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades relacionados à Educação Especial.**

<b>Identificar concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades relacionados a Educação Especial</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>
D7	<b>Identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino- aprendizagem</b> que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva.
D11	<b>Analisar as concepções do Instrutor de Língua de Sinais (ILS)</b> a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.
D16	<b>Compreender como se caracteriza para Surdos a tomada de consciência de si, enquanto grupo e minoria</b> , por meio de suas escritas, sendo objetivos específicos: identificar e analisar, no discurso dos alunos surdos, o modo como se percebem incluídos, por meio de suas escritas.
T6	<b>Compreender as estratégias de enfrentamento nas relações de poder travadas pelos professores surdos na Educação Superior</b> a fim de identificar sua política em instituições públicas em que atuam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos expostos no Quadro 23 tratam sobre: as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino- aprendizagem; as concepções dos Instrutores de Língua de Sinais (ILS) a respeito de suas práticas profissionais; e as concepções dos surdos em meio aos ambientes escolares em que estão inseridos. Sobre este tipo de objetivo cremos que outros estudos relacionados às concepções dos sujeitos envolvidos na Educação Especial poderiam ser abordados tais como: as concepções dos diferentes alunos e profissionais (professores, gestores, especialistas, coordenadores, cuidadores e outros) que atuam com as diversas deficiências nos diferentes níveis de ensino e também as concepções dos professores de Braille, Libras, entre outros profissionais. Tais concepções tornam-se elementos importantes em futuras pesquisas por contribuírem com discussões relevantes para a elaboração de políticas públicas (no âmbito social e econômico) da Educação Especial, haja

vista que, são fundamentais para garantir a efetividade de aprendizado e consequente cidadania dos sujeitos envolvidos, onde estes possam ter protagonismo (vez e voz) no meio social.

Quanto ao objetivo geral de identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial apresentado no Gráfico 08 destacamos que 03 trabalhos que o realizaram especificamente abordaram:

**Quadro 24: Pesquisas que tiveram como objetivo de identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial.**

<b>Identificar/investigar saberes e experiências relacionados a Educação Especial</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>
D4	<b>Identificar e analisar os saberes docentes presentes na prática de professores</b> de duas escolas regulares de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, que trabalham na primeira série e que têm alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. Identificar e compreender a construção e a mobilização desses saberes e quais deles mais influenciam na atuação docente com estes alunos.
D5	<b>Analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais</b> docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência intelectual, bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.
D9	O presente estudo <b>investiga as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual</b> em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 24 mostra que o intuito maior destes 03 trabalhos foi analisar os saberes e práticas docentes necessários para a atuação com pessoas com deficiência intelectual e visual. Sobre este tipo de objetivo cremos que outros grupos da Educação Especial em seus diferentes níveis de ensino poderiam ser envolvidos em futuras produções, tais como: saberes e práticas docentes destinados para o trabalho com deficiência auditiva, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cremos que discutir a temática saberes e práticas nos diferentes âmbitos da Educação Especial é importante, haja vista que, pode subsidiar os professores em suas ações pedagógicas, junto aos alunos com

necessidades educacionais especiais, orientando estes docentes quanto a flexibilização necessária para a construção de suas aulas e o respeito as diferenças.

De modo geral, constatamos que os objetivos dos estudos foram caracterizados como analíticos, descritivos, propositivos e interventivos. Após analisarmos todos estes objetivos, compactuamos com Mendes (2008) a ideia de que um volume grande de pesquisas já evidenciou os problemas das práticas e políticas da Educação Especial, e da inclusão escolar, sendo agora necessário que os estudos científicos produzam conhecimentos que permitam mudanças significativas nas práticas escolares. A autora destaca que os pesquisadores devem sair da condição de "[...] expectadores, observadores e delatores, e isso implica em vivenciar o cotidiano das escolas e buscar o caminho da colaboração entre educação regular e especial" (MENDES, 2008, p.19). O que corrobora com a ideia apresentada em nossa seção II onde a modalidade de Educação Especial deve ser tida como parte integrante do ensino regular e não se constituir em um sistema paralelo de educação.

Em linhas gerais ao considerarmos o EIXO 1 podemos identificar que: a maioria dos trabalhos foram realizados por mulheres; com formação em Pedagogia; com atuação no ensino superior; dirigidos em sua maioria pela orientadora A; sendo a maioria dissertações; tendo a produção concentrada no período de 2013 a 2016; cujos os objetivos principais relacionados a Educação especial foram identificar saberes e experiências, identificar as concepções dos sujeitos acerca de assuntos/propostas/realidades, compreender práticas e organização de instituições e analisar propostas/documentos/políticas e suas contribuições.

Entendemos que tais aspectos são reflexos da atual conjuntura social, onde há a predominância feminina na docência, assim como nas pesquisas desenvolvidas. Outro fato a ser levado em consideração é que o incentivo aos professores do ensino superior para realização de pesquisas é maior do que na educação básica. Quanto aos objetivos, estes apresentaram estar aliados ao foco nas relações e práticas sociais, concebidas como relações e práticas históricas e complexas, o que revela serem adequados ao tratamento dos problemas da Educação Especial. Isso significa que estas pesquisas propunham um olhar crítico sobre a sociedade desvelando o resultado do confronto de forças sociais em sua evolução histórica. Esse conjunto diverso de dados permite uma análise que extrapola a prática e também se projeta no âmbito da política inclusiva.

## **EIXO 2 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este item da nossa pesquisa propõe discutir a concepção de Educação Especial presente nas produções analisadas do PPGED/UFU. Ao nosso ver, torna-se imprescindível compreendermos estas concepções, uma vez que, elas expressam uma das principais temáticas abordadas em nosso estudo, além de representar a síntese das relações sócio-históricas que os seres humanos travaram enquanto sujeitos políticos que são na busca deste direito educacional.

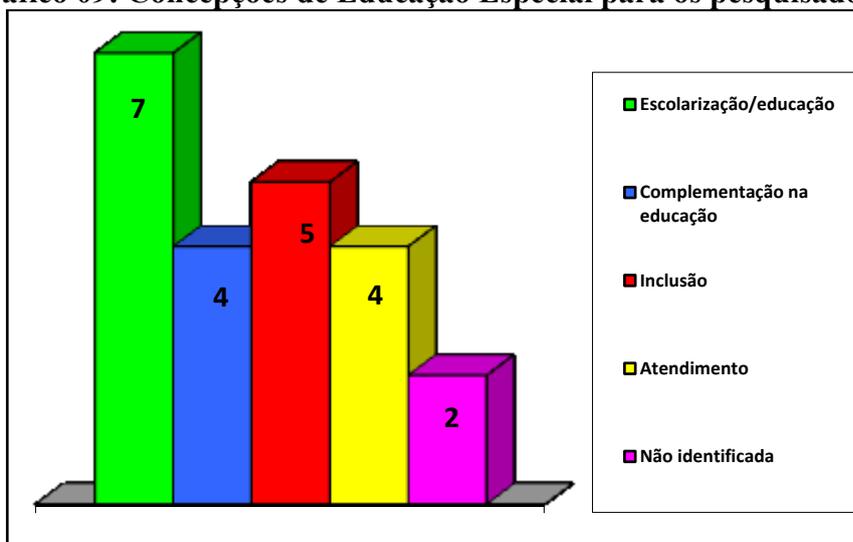
Segundo Moreira (2013), é preciso entender que a constituição histórica tanto da concepção de Educação Especial como do direito educacional, embora em constante movimento, não ocorre simultânea e linearmente, havendo momentos de avanços, estagnação e novos processos de avanços. Para o autor, o movimento histórico da concepção e do direito, não estão e não estarão plenamente acabados, pois considerando tratar-se de processo dialético e contraditório, estão em constante transformação e sempre serão reformulados dependendo do contexto social, político e econômico nacional e internacional. Isso nos possibilita afirmar que tais concepções aqui apresentadas não são definitivas, uma vez que, as relações humanas não podem ser conclusivas em si mesmas, visto estarem relacionadas com uma infinidade de outras questões, as quais nem sempre estão explícitas para aquele que pretende analisá-las.

Faz-se indispensável destacarmos que, em nossas análises nenhum dos 22 estudos apresentou uma concepção de Educação Especial de forma explicitada, mas estas puderam ser identificadas através de fragmentos do trabalho que faziam menção e levavam ao conseqüente entendimento, os quais os categorizamos em 04 grupos:

- Educação Especial como mecanismo de escolarização;
- Educação Especial aproximando-se ao conceito de inclusão;
- Educação Especial como complemento/suplemento na educação;
- Educação Especial relacionada a atendimento de deficiências.

Para melhor compreensão a seguir apresentamos estas categorizações no Gráfico 09 com a quantidade de pesquisadores que apresentaram cada concepção:

**Gráfico 09: Concepções de Educação Especial para os pesquisadores.**



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 09 é possível verificar que dos 22 pesquisadores 07 compreendem a Educação Especial como um mecanismo de escolarização que faz parte da educação. A seguir apresentamos o Quadro 25 para melhor apreensão desta concepção que foi identificada nas pesquisas:

**Quadro 25: Concepção de Educação Especial como escolarização/educação.**

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ESCOLARIZAÇÃO/EDUCAÇÃO	
AUTOR	FRAGMENTO DO TEXTO QUE COMPROVA ESTA CONCEPÇÃO
D5	“Educação aberta a diversidade” (p. 22); “Aprendizagem da pessoa que apresenta necessidade educativa especial” (p. 35)
T1	“Este estudo tem como objeto de análise a questão das políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum.” (p. 10)
D9	“Processo de escolarização dos alunos com deficiência” (p. 27)
T2	“Educação da/para pessoa com deficiência” (p. 50)
T4	“Educação Especial como sendo uma educação que promove um ensino de especial qualidade às pessoas que dele fazem parte.” (p. 49)
T5	“Tem como função garantir a aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.” (p. 43)
D17	“Processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure

	recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação.” (p. 41)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 25 evidencia a concepção dos pesquisadores sobre Educação Especial como mecanismo de escolarização, conquistado por meio de políticas públicas que visam uma educação de qualidade garantindo o respeito a diversidade e a aprendizagem. Tal educação tem como foco o apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos alunos para que haja o seu desenvolvimento e que este seja assegurado em todas as etapas e modalidades de ensino.

Com base nesta visão é importante destacarmos que ações têm sido realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características nas escolas brasileiras, sob a perspectiva da atenção à diversidade. Conforme já discutido em nosso trabalho para atender a alunos da Educação Especial, dentre outros procedimentos, foi implantado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem o atendimento educacional especializado (AEE) na rede pública, atendimento este de suma necessidade para a garantia da equidade no processo de aprendizagem. Se, por um lado, a implantação deste Programa representa um avanço para as ações na escola pública, por outro, requer o seu contínuo aprimoramento, sob o risco de que apenas a matrícula não garante o acesso a uma escolarização efetiva para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, atendidos historicamente pela Educação Especial.

Segundo Rebelo e Kassir (2017), este Programa de Salas de Recursos Multifuncionais que auxiliam na escolarização, se constituiu, nos últimos anos, em recurso central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, tem sido o centro de atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos o que requer aprofundamento e atualização das discussões em futuros estudos.

Sobre a concepção de Educação Especial enquanto inclusão, verificamos que 05 pesquisadores defendem esta visão. Sendo ela apresentada no Quadro 26:

**Quadro 26: Concepção de Educação Especial como inclusão.**

<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO INCLUSÃO</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>FRAGMENTO DO TEXTO QUE COMPROVA ESTA CONCEPÇÃO</b>
D4	“Forma de ver, lidar e incluir com pessoas com deficiência.” (página 28); “Conquista de pessoas excluídas do convívio social” (p. 108)
T3	“Acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação” (p. 135)
D11	“Destinada para minimizar as principais barreiras que o educando, com necessidades educacionais especiais, encontra no ensino regular; apoio extra.” (p. 16 e 29)
D16	“Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia inclusiva da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfico a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.” – (p. 23)
D8	“Ensino que reconhece as diferenças e que valoriza as potencialidades de cada um, promovendo a inclusão e aprendizagem.” (p. 39)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o Quadro 26 notamos que para estes 05 pesquisadores a concepção de Educação Especial está fortemente relacionada ao conceito de inclusão, destinada para promover a aprendizagem, reconhecendo as diferenças, valorizando as potencialidades de cada aluno e incluindo-os no contexto escolar e social.

O fator que mais se evidenciou durante a leitura das produções, em relação às concepções de Educação Especial relacionada a inclusão, foi a recorrente vinculação promovida entre a perspectiva de educação inclusiva e a Educação Especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos.

Para Agapito e Ribeiro (2017) a Educação Especial relacionada ao sentido de educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras.

Sobre esta concepção é importante chamarmos a atenção para o fato de que a partir do processo de democratização da educação, a sociedade passa evidenciar o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, cujas garantias estão postas na Declaração de Salamanca (aqui já discutidas na seção II).

De acordo com Agapito e Ribeiro (2017) a realidade encontrada nas escolas que atuam sob o prisma da educação inclusiva é foco de discussões relevantes por parte de pesquisadores desta área, tendo em vista que esta perspectiva, em sua teorização, é bastante coerente e sedutora, mas sua aplicabilidade não tem correspondido totalmente a tais adjetivos, pois os obstáculos enfrentados e os resultados apresentados remetem a lacunas teórico-metodológicas que suscitam reflexões quanto à sua viabilidade, ao menos do modo como vem ocorrendo. Ainda segundo os autores, as análises críticas desenvolvidas acerca das políticas de inclusão derivam desde aquelas voltadas ao viés econômico, que debatem os conceitos de inclusão e exclusão social, até aquelas voltadas às práticas escolares específicas, como as novas configurações que a Educação Especial assume nas instituições de ensino; configurações estas que foram muito bem discutidas nas pesquisas que analisamos em nosso estudo.

Neste sentido, acreditamos que essa concepção de inclusão como sinônimo da Educação Especial delineada pelos pesquisadores seria aquela que compreende o acesso igualitário desde ao conteúdo curricular até a equidade na participação na sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Nesta perspectiva, o trabalho escolar fundamentado nas diferenças e peculiaridades dos sujeitos requer que a práxis pedagógica seja abordada por meio de uma atitude dialética, a qual pressupõe a igualdade e participação de todos. Desta forma, as instituições de ensino precisam estar abertas ao diálogo e aptas a atender às sugestões de seus educandos, respeitando suas diferenças e oferecendo alternativas para construção do conhecimento significativo.

Sobre a concepção de Educação Especial como complementação e/ou suplementação da educação, verificamos que 04 pesquisadores compactuaram com esta ideia, sendo suas visões apresentadas no Quadro 27:

**Quadro 27: Concepção de Educação Especial como complementação.**

<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO COMPLEMENTAÇÃO</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>FRAGMENTO DO TEXTO QUE COMPROVA ESTA CONCEPÇÃO</b>
D10	“Apoio pedagógico especializado, na qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, usando procedimentos e materiais específicos para cada deficiência.” (p. 21)
D12	“Complemento ou suplemento para o ensino nas salas de aula comuns; a Educação Especial tem a sua atuação mais articulada com o ensino comum, integrando assim a proposta pedagógica da escola comum.” – (p. 35)
D13	“Ensino complementar e/ou suplementar que possa favorecer a inclusão” (página 17)
D15	“Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou

suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (p. 36)
---

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme verificamos a concepção dos pesquisadores sobre a Educação Especial como complementação e/ou suplementação da educação é significativa em sua quantidade (4). Estes profissionais a reconhecem como um apoio a ser oferecido separadamente, como suplementação curricular para o ensino nas salas de aula comuns, usando procedimentos e materiais específicos para os diferentes tipos de deficiência.

Esta concepção é apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como sendo um apoio destinado a oferecer condições para que o aluno com deficiência possa frequentar os ambientes comuns de ensino, podendo adquirir habilidades para construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, acesso a oportunidades de aprendizagem e de participação na sala de aula. (BRASIL, 2008a)

Assim sendo, nesta concepção a Educação Especial é entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. Neste sentido, A Educação Especial é tida como um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente da Educação Básica a Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem.

Por fim, e não menos importante, outra concepção presente em nossas análises foi a de Educação Especial enquanto atendimento, expressa aqui no Quadro 28:

**Quadro 28: Concepção de Educação Especial como atendimento.**

<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ATENDIMENTO</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>FRAGMENTO DO TEXTO QUE COMPROVA ESTA CONCEPÇÃO</b>
D6	“Educação Especial enquanto atendimento igualitário as diferenças.” (p. 27)
D7	“Educação especial no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência física e sensorial.” (p.19)
T7	“Atendimento escolar a ser ofertado para os alunos que necessitam de atendimento especializado devendo ser realizado nas mesmas escolas e nas mesmas turmas em que é oferecido o atendimento escolar para crianças que não necessitam de atendimento especializado; caracteriza essa concepção de atendimento como uma proposta inclusiva de educação para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (p.22)
D18	“Educação Especial atende as pessoas com diferentes deficiências, com

	transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que necessitam de atendimento para garantir a sua aprendizagem.” (p. 14)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 28 deixa claro a ideia de Educação Especial como atendimento igualitário as diferenças, isto é, ajuda institucional, que faça as adaptações necessárias aos alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que necessitam de acolhimento para garantir a sua aprendizagem.

Nesta perspectiva apresentada, entendemos que este público alvo possui determinadas condições específicas, que necessita de apoio de serviços da Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a possibilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional, garantindo o atendimento às diferenças dos sujeitos. Segundo o Decreto nº 7.611 discutido na segunda seção de nossa tese este atendimento deve ser garantido a todo aluno no Brasil, desde a educação infantil até a educação superior, visando atender as suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2011).

De acordo com este Decreto esse atendimento deve ocorrer no contraturno escolar e irá beneficiar tanto o aluno quanto o professor da sala de aula comum. Para Mantoan (2003, p.23) esse atendimento, é necessariamente diferente do ensino regular para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas.

Como podemos perceber, os trabalhos analisados revelam uma ampla concepção de Educação Especial que busca atender a todos; e que o atendimento na Educação Especial se dá na perspectiva democrática de garantia de direito a uma educação de qualidade, priorizando o atendimento na rede regular de ensino. Nestas concepções o objetivo principal apresentado foi o de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Moreira (2013) estas concepções de Educação Especial, propõem construir um novo projeto de escola onde todos sejam incluídos com ensino e aprendizagem de qualidade, segundo as exigências e as necessidades de cada aluno.

A partir da análise da Declaração de Jomtien apresentada na seção II de nossa tese, verificamos que, embora de forma bastante ampla e generalista, a proposta defende o direito à Educação Especial e determina que o serviço deve ser de responsabilidade das autoridades de cada país. Nesta perspectiva, a concepção de Educação Especial é de um entendimento abrangente, onde todos devem estar realmente nas escolas, sem sofrer nenhum tipo de preconceito e recebendo uma educação efetivamente de qualidade.

A Declaração de Salamanca, conforme analisamos, por sua vez, em consonância com as orientações de Jomtien, apresenta uma concepção de Educação Especial bastante ampla e desafiadora, onde as escolas devem se adequar a todas as necessidades educacionais de seus alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.

Nesta mesma vertente a Lei nº 9.394/96 garante o direito a educação para todos, seguindo a mesma linha da concepção de Educação Especial proposto por Jomtien e Salamanca. Segundo Moreira (2013), a LDB apresenta como concepção uma educação acolhedora, articulada, bem preparada, que recebe a todos e é capaz de ensinar a todos em suas peculiaridades, buscando construir uma escola inclusiva que tenha a inclusão escolar como meta e um projeto real em constante elaboração, sempre em movimento.

Por fim, é importante destacarmos que na Constituição Federal de 1988 (também abordada na seção II de nossa tese), nas Declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e na LDB/96, cada uma apresenta a sua fundamentação, tendo o Estado como garantidor de direitos educacionais a todos, priorizando o atendimento na rede regular de ensino. O que relaciona as concepções de Educação Especial aqui analisadas bem próximas uma da outra, tornando perceptível o movimento na definição e precisão do conceito partindo de Jomtien, para Salamanca até a LDB/1996; uma educação que oportunize a aprendizagem, realizada por profissionais bem formados, em instituições adaptadas, garantindo uma formação para a cidadania de todos os seres humanos.

### **EIXO 3 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Toda pesquisa como criação científica exige fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. Nesta perspectiva, o presente item visa discutir as bases teórico-metodológicas (métodos e metodologias) que fundamentaram epistemologicamente as pesquisas analisadas em nossa tese.

Segundo Gomide (2014), quando nos propomos a estudar a história do pensamento humano, deparamos com duas grandes bases epistemológicas, fundamentalmente opostas, sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção materialista. Enfoques metodológicos que apontam caminhos diferentes e conflitantes nas formas de apreender o real.

A concepção metafísica entende que para o direcionamento da pesquisa, os métodos de investigação devem ser lineares, lógicos, harmoniosos e a-históricos, guiados pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, isentando de realizar uma apreensão da organização, desenvolvimento e transformação desses fenômenos no contexto social. Por concentrar-se apenas na observação do fenômeno, limita-se na aparência exterior e nos movimentos observáveis da sua representação, fazendo da pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos pautados na imparcialidade do pesquisador. (GOMIDE, 2014)

Já a concepção materialista, segundo Gomide (2014), funda-se na dialética da realidade, baseada no materialismo histórico. Para a autora, a dialética, na concepção materialista, define-se como um método científico, ou seja, uma dialética epistemológica. Define ainda que trata-se de um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade da realidade. E por fim, por captar o movimento da história, define-se como uma dialética relacional. Portanto, esta realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas as suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independem do pensamento, são representações do real.

Nesta perspectiva, para Frigotto (1991) o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Para Gomide (2014), a concepção metafísica entende que a definição apriorística do método garante à pesquisa critérios de cientificidade, neutralidade e objetividade; já a concepção materialista entende que o método constitui-se muito mais como uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do conhecimento, do que uma simples ferramenta para medir ou observar os fenômenos sociais. Para a autora, a concepção materialista vai além das leis que regem os fenômenos, buscando a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos.

Lowy (1995) destaca que muitas pesquisas têm se pautado pelo ecletismo metodológico, característico das perspectivas metafísicas. Essa postura de integração de diferentes pontos de vista implica na caracterização de uma inteligência sem vínculo, merecendo um esforço sistemático para sua superação.

Nesta perspectiva, as pesquisas em Educação/Educação especial, que abordam temas dentro de um contexto complexo, exigem a necessidade de superar as análises redundantes, caracterizadas, segundo Gomide (2014), por conceituações fracas e por um poder de generalização, que não realiza uma análise crítica da realidade com vistas à sua transformação, configurando-se muito mais em radiografias, sem outra conotação que não seja a linearidade.

Em nossas análises, verificamos que o materialismo histórico dialético apresentou-se como o enfoque metodológico que mais se aproximou do desenvolvimento dos trabalhos, porém, nenhuma das pesquisas deixou claro qual era o método abordado em seus estudos. Acreditamos que as produções analisadas aproximaram-se do materialismo histórico dialético por tentarem compreender a dinâmica e as transformações históricas e sociais em meio as diferentes temáticas abordadas na área da Educação Especial.

Na tentativa de fazer esse exercício de análise, encontramos nas pesquisas possíveis aproximações do método materialismo histórico dialético os quais podemos destacar alguns trechos elencados nos trabalhos no quadro a seguir:

**Quadro 29: Fragmentos dos textos que revelam aproximações das pesquisas com o materialismo histórico dialético.**

		<b>FRAGMENTOS DOS TEXTOS QUE REVELAM APROXIMAÇÕES DAS PESQUISAS COM O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO</b>
	<b>AUTOR</b>	
01	D4	O sujeito é visto como ser ativo, motivado e intencionado; há valorização do processo de construção do conhecimento em detrimento do produto; verifica como o problema se manifesta e o explica, não apenas focando no resultado. O pesquisador é ativo, participante e produtor de pensamento; os dados são construídos pelo investigador por meio do fato a ser investigado; compreensão dos fatos levando em consideração a sua complexidade; analisando as relações com tempo, espaço e escolhas e a dimensão social (p. 73, 74, 75)
02	D5	Destaca-se a importância de construir e desconstruir conhecimento. O ser humano é visto como aquele que se constitui como tal por meio de suas interações sociais e, dessa forma, acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são organizadas pelo homem por meio do ambiente cultural em que ele vive. O desenvolvimento é um processo sociocultural, e todo funcionamento humano se origina e se

		transforma nas relações sociais. A pesquisa é caracterizada pelo caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico. (p. 21, 27, 55)
03	D6	A autora chama a atenção para a necessidade da “escola estar aberta ao diálogo e apta a atender às sugestões de seus educandos, oferecendo um maior número de alternativas para construção dialógica do conhecimento significativo. Na pesquisa é destacado a necessidade do repensar da teoria existente que tenha como horizonte a concepção de uma escola como instituição educativa e social, onde os professores possam desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre a educação, mas desenvolver, também, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola, pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica e dos princípios inclusivos. (p.43 e 170)
04	D7	No trabalho a autora chama a atenção para a práxis destacando a concepção de professor atrelada a reflexão sobre a ação, e da importante articulação entre a teoria e a prática. Destaca que é preciso ultrapassar a separação entre teoria e prática, pensando-os como um todo integrado pela melhoria da educação. Trabalha com a fluidez ao considerar que os saberes estão ligados à prática, e que esta muda constantemente através da reflexão, concluindo que o saber não pode ser estático ou acabado, mas em movimento. A docência é considerada, tendo os alunos e os professores em todos os níveis de ensino como produtores de conhecimento, recusando a racionalidade técnica e os ditames curriculares. No trabalho sob esta perspectiva o docente é um profissional reflexivo, com a característica de serem políticos e capazes de refletir a sociedade concretizando argumentos práticos através da experiência, e buscam questionar o quê e para quê realizam determinada ação; sendo assim o docente que trabalha constantemente com a reflexão na sua ação é capaz de aperfeiçoar os seus conhecimentos e de melhorar a sua prática, visto que a sua ação estará sempre conectada com a sociedade ao seu entorno; o professor assim possui um papel político no que se refere às mudanças das relações injustas e desumanas, pensando o seu papel para além do tecnicismo, assim admite-se a importante corroboração existente na relação entre a escola e o currículo, assim como entre o docente universitário e as relações sociais. O conhecimento é visto como o cerne transformador que aponta o ocultado, o conflito e a luta coletiva. O docente é visto como sujeito que precisa ser crítico sobre aquilo que lhe é posto, para passar aos seus alunos de maneira refletida, despertando uma consciência preocupada em analisar o que se presencia. (p.25, 32, 33 e 40)
05	D8	Discute muito o ensino compreendido como uma prática social transformadora. A autora fala sobre a construção de uma leitura de acontecimentos, de modo que não se pode separar essa leitura do que se passa no contexto pesquisado, e daquilo que em determinado momento as pessoas afirmam, fazem ou sofrem; pois se o fizer a pesquisa se torna vazia. Trata a pesquisa no cotidiano e a multiplicidade de processos que nele se articulam. (p. 18, 67, 68)
06	T1	A base teórica escolhida para respaldar o trabalho não atua com uma perspectiva de teoria desvinculada da prática, mas com um entendimento

		de que teoria e prática se implicam uma na outra. Assim, ao se definir o objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modelos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, o objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Destaca-se que é preciso observar a mudança discursiva, compreender a reconfiguração e/ou resignificação de conceitos, de discursos e práticas discursivas na produção de sentidos na realidade educacional e social. (p. 38 e 40)
07	D9	Analisa o objeto de estudo em meio a historicidade dos sujeitos envolvidos; além disso aborda a inclusão social da pessoas com deficiência visual a partir de aspectos históricos que a compõem, bem como discute a escolarização e a diversidade nesse viés. (p. 29, 43, 61)
08	T2	Usa como base do trabalho a abordagem histórico-cultural, tentando uma constante reflexão entre teoria e prática. A autora encontra a inclusão e a Educação Especial como dispositivo amparado por um discurso que está além da prática, do saber e do fazer, alicerçado num momento histórico, político, social constituído em um modelo de Estado vigente que se impõe. Há o movimento de experimentar com os professores aspectos de sua subjetividade, resgatando suas histórias, dando, efetivamente, voz a essas pessoas, propiciando-lhes a reflexão de suas práticas a partir de um resgate das suas trajetórias. Também há a tentativa de articulação dos conhecimentos e saberes estudados na teoria com a prática, ao mesmo tempo em que é construída a identidade como docente. (p. 17, 21, 23)
09	D10	A autora dá um enfoque histórico-cultural, em que a cultura e a identidade dos sujeitos entrevistados entram em ação para determinar seus saberes e habilidades com as TICs. A dimensão sociocultural envolvida nos processos de produção e de apropriação da informação e do conhecimento perpassa toda a trajetória da pesquisa, desde as estruturas sociais de inclusão e de exclusão a que os sujeitos estão submetidos na sociedade moderna e “esclarecida”, até as relações diretas. A autora utiliza a epistemologia qualitativa para se referir à análise qualitativa dos fenômenos psicológicos à luz do materialismo histórico dialético. É uma perspectiva teórica metodológica que concebe a reflexão e a subjetividade como elementos importantes na construção teórica sob o objeto estudado. Apresenta-se como uma alternativa à concepção técnica e reducionista empregada pelo positivismo que se limitava a descrever os fenômenos sociais sem articulá-los aos diversos fatores determinantes. A epistemologia qualitativa é um método de pesquisa que busca superar a razão instrumental na compreensão da heterogeneidade dos sujeitos e das tramas sociais em constante movimento. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento requer atenção à trama analisada, tornando a ação do pesquisador determinante para a emergência de novas construções e sentidos que nunca se esgotam. (p. 23, 128 e 129)
10	T3	A autora usa da dialética para tratar de seu objeto de estudo. Discute sobre equidade, diferença e inclusão a luz das políticas educacionais e sociais. Dialoga sobre o neoliberalismo, as políticas sociais focalizadas e a produção do “outro”, os “diferentes”, os incluídos e excluídos na lógica do capital. (p. 52, 63, 68 e 74)
11	D11	O objeto não é um dado inerte e neutro, ele está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. A pesquisa deve

		ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas. (p.54)
12	D12	A professora se diz ser comprometida com os seus alunos e com seus familiares, se dizendo ser interessada pela história de vida de cada um deles carrega em sua trajetória. (p. 21)
13	T4	Buscou-se as diferenças entre os países analisados a partir dos processos históricos mais amplos (compreendendo a história como processo) observando-os como parte de uma determinada realidade, complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais. (p. 26)
14	T5	Há o movimento de reconhecer a relação entre ciência social e a intervenção na realidade social. Discute as bases históricas da inclusão e da Educação Especial. (p. 38 e 44)
15	D13	De acordo com o estudo a partir da pesquisa é possível conhecer as pessoas nos aspectos subjetivos e identitários, vivenciando suas lutas diárias na sociedade. (p. 21)
16	D14	Há o entendimento de que um enfoque investigativo deve primar pela preocupação em compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais. (p.65)
17	D15	A pesquisa revela ser um estudo de caráter qualitativo, cuja base teórica prima pelo enfoque sociocultural e educacional. (p.6)
18	D16	A história é compreendida como as relações sociais que levam o sujeito a fazer uma ou outra escolha e não a história de fatos e datas. O objeto é visto sob a perspectiva dialética, considerando os diversos fatores que fazem do homem um ser cognitivo, e também emocional, social situado no espaço-tempo. Para isso, destaca-se que cada indivíduo deve ter a possibilidade de desenvolver-se, libertando-se de aparentes ideias que o levem a assimilar um único papel social. (p. 15 e 17)
19	T6	Na tese há a reflexão da trajetória histórica e cultural da autora confrontado as relações de poder diante do seu Espírito ativista. Diante de fatos que ficaram evidentes sobre a política do professor surdo nas relações de poder surgiu à elaboração do problema de pesquisa: Como os professores surdos se posicionam politicamente nas relações de poder estabelecidas para a construção de suas narrativas na Educação Superior? A trajetória histórica e cultural que o professor surdo construiu ao longo do tempo é descrita, o qual explica a trajetória histórico cultural discutindo as relações de poder e conseqüentemente, à rede de poderes em que vivemos. Destaca-se o poder como uma prática social atrelada ao conjunto de relações sociais. Ressalta-se que essas relações de poder não se restringem ao governo, mas a toda sociedade através de um conjunto de práticas essenciais à manutenção do estado, moldando assim no professor surdo, seus comportamentos, atitudes e discursos. (p. 16, 20 e 24)
20	T7	A surdez aqui é entendida como uma diferença cultural e linguística, que abrange significação política, de modo a ser construída histórica e socialmente. A concepção sobressalente é a de que o sujeito é resultado da relação entre a linguagem e a história, portanto, não é a única fonte de sentido, tampouco elemento no qual se origina o discurso; ele se constitui

		primordialmente a partir de sua relação com o outro. (p. 31 e 68)
21	D17	Há a análise da ação pedagógica do professor conforme seu contexto sócio-histórico. Destaca-se que questões políticas, sociais, históricas e pessoais constituem sua prática na sala de aula; também considera as interações pessoais e aprecia o ensino como uma prática social. A prática reflexiva, contextualizada histórica e socialmente pelo professor são características consideradas como prática pedagógica do docente. Entende-se como prática pedagógica a ação do professor como mediador da construção do conhecimento pelo aluno, considerando o contexto histórico, social, político, cultural e pessoal, bem como a bagagem cultural construída ao longo da história do ensino desse profissional. A prática pedagógica do professor tem característica reflexiva em que a ação modifica a reflexão e esta é modificada pela ação. E tem característica coletiva, uma vez que a coletividade e as interações interferem diretamente na prática pedagógica destes profissionais. (p. 19 e 20)
22	D18	Na pesquisa destaca-se que há fatos, experiências e decisões direcionadas por caminhos diversos que determinam escolhas. Ressalta-se que o pesquisador está presente na construção de suas ideias, nos seus interesses de investigação e na escolha do referencial teórico. Acompanhando os movimentos históricos, avança-se para uma concepção de escola alicerçada no princípio do direito à educação, partindo do pressuposto que essa instituição deve ser o lócus privilegiado da inclusão escolar, reconhecendo o direito à diferença. Ressalta-se que o processo de inclusão escolar não deve ser pensado de forma separada do movimento de luta pela melhoria da educação e do seu direcionamento para o público que se pretende atingir. (p. 16 e 23)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos esses fragmentos dos textos das pesquisas apresentados no Quadro 29 nos remetemos às aproximações que possuem com o método do materialismo histórico dialético, uma vez que, além de abordar o movimento histórico, social, cultural e econômico dos objetos investigados também expressaram a tentativa de uma produção de conhecimento crítico. Para Frigotto (1991), essas tentativas almejam criar subsídios para contribuir/transformar a realidade dada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre essa realidade dá-se na tentativa de uma ação reflexiva, dialética e transformadora, intenção esta que pode ser captada nas pesquisas que avaliamos.

Ainda nesta perspectiva, Gomide (2014) enfatiza que o materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Segundo a autora, parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência

material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência. A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação. (GOMIDE, 2014)

Ainda de acordo com Gomide (2014), na relação sujeito-objeto, o objeto será sempre algo produzido pelo sujeito, resultando numa autoimplicação do sujeito ao objeto, o que evidencia uma relação muito mais de unidade com o objeto do que de identidade. Assim, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele. O homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos.

Para Tambara (2000), a pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído, o que reforça o compromisso social do pesquisador com os valores que lhes são constitutivos, compromisso este que foi verificado nas pesquisas analisadas.

Na maioria das pesquisas avaliadas verificamos a tentativa do enfoque materialista de busca por um projeto de transformação para a sociedade. Assim, ao estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real, buscando as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam determinada realidade, o fenômeno investigado buscou ser visto a partir de uma perspectiva de totalidade.

Tendo este princípio Gomide (2014) destaque que o ponto de partida do pensamento marxista é o fato em si e não a sua representação. A manifestação do fato social em si exige do pesquisador esforço de apreensão da essência, porque o que se lhe manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência. Para a autora, nesta perspectiva o pesquisador deve ir além, entendendo que as primeiras impressões destes fatos devem ser superadas pela atividade de desvelamento do real, ascendendo às leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e movendo-se do plano abstrato para o plano

concreto. Assim, ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado.

Segundo Frigotto (1991) esta apropriação teórica não tem como se dar sem a mediação do conhecimento da realidade histórica até mesmo porque a apreensão do caráter histórico do fenômeno traz consigo toda relatividade, parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social.

Desta forma, para Gomide (2014) o materialismo histórico dialético enquanto método de investigação é essencialmente polêmico e crítico, pois, busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas limitar-se à análise crítica. A apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática, exercício este que foi visualizado nas pesquisas investigadas.

Em nossas análises foi possível ver a aproximação dos estudos com o materialismo histórico dialético no que diz respeito aos três movimentos simultâneos que o compõe: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação.

Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que são construídos historicamente. Este processo de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla, requer ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade estudada de modo que não se negligencie o caráter histórico do objeto de conhecimento e as quatro categorias fundamentais da perspectiva dialética (já aqui discutidas na seção IV).

As pesquisas educacionais fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado. O estudo da sua gênese, de seu movimento e de suas contradições direcionará as pesquisas para a constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitarão captar o seu movimento nesta totalidade, marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, que desvelam conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás.

Neste sentido, Gomide (2014) destaca que é preciso reconhecer as pesquisas educacionais como um campo de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos.

A mediação histórica desenvolvida nos estudos educacionais permite assim uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico dialética, potencializa-se a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Nas pesquisas não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente. (GOMIDE, 2014, p. 08)

A autora supracitada destaca que não podemos ignorar o fato de que na concepção materialista do conhecimento o esforço reflexivo não deve se limitar à análise crítica. A análise crítica da realidade deve despertar a conscientização de estar associada a uma prática social que é o fundamento e o limite do processo de conhecimento entendido como práxis transformadora e instrumento de luta. Isso atribui ao conhecimento produzido um caráter não somente histórico, mas também político na medida em que, para além da formação da consciência e da resistência nas situações de conflito, propõe uma participação ativa dos agentes históricos na organização social. Por este motivo, a marca da postura crítica do enfoque materialista vai além de desvelar conflitos e interpretações sobre a realidade. Esta visão, por manifestar um interesse transformador da realidade, busca muito mais desvelar o conflito dos interesses.

Assim, conforme verificamos, na condução das pesquisas educacionais a partir do enfoque metodológico materialista histórico dialético o pesquisador deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Gomide (2014) destaca que isto implica ainda num resgate das produções teóricas sobre esta problemática, de modo a identificar o que se já produziu, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado e/ou revisitado, até mesmo no sentido de uma ruptura. Portanto, não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilite apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende desvendar. A pouca familiaridade do pesquisador com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia da ciência compromete a qualidade da pesquisa.

Gomide (2014) nos chama a atenção para o fato de que pesquisadores vítimas da falta de preparo científico e filosófico debatem em suas pesquisas argumentos já envelhecidos e conhecidos só de segunda mão. É imprescindível uma acuidade rigorosa com o desleixo teórico, até mesmo no que diz respeito à crítica às fontes.

A fundamentação teórica do pesquisador desafia o movimento do pensamento no sentido de analisar os dados a partir das conexões, mediações e contradições, superando as primeiras impressões empiricistas (aparência) com vistas ao desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência). É um movimento que vai contra as argumentações retóricas e pouco argumentativas, que partem somente da premissa imediatamente manifesta que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração, como se bastasse afirmações pautadas em achismos que exaltam a supremacia subjetivista e proclamam o relativismo da verdade (a verdade de cada um), não se preocupando com a refutação detalhada e rigorosa das posições contrárias. (GOMIDE, 2014, p. 09)

A autora chama a atenção ainda para o fato de que é importante também um cuidado com os extremos da atuação do sujeito pesquisador. Tanto a negação do sujeito agente do conhecimento, que em nome da neutralidade científica se distancia por completo do objeto para apenas descrevê-lo, como a exaltação da subjetividade, que se isenta de fazer inter-relações com as determinações macroestruturais, devem ser objetos de intensa vigilância.

Para Santos (1991) para chegar a resultados fecundos e discussões mais ricas do ponto de vista teórico metodológico, é necessário a vigilância epistemológica como exercício constante, no sentido de: dispensar a atenção sobre os fatos e acontecimentos relevantes para o objeto científico; cuidar com a aplicação rigorosa dos métodos de investigação e interpretação, bem como com o julgamento dos métodos em si mesmos, como um momento de seu próprio procedimento de apreensão do real.

De acordo com Netto (2000), a riqueza cultural do sujeito que pesquisa é o que garantirá o bom resultado da investigação e essa riqueza implica o conhecimento de modelos e padrões analíticos que direcionará suas opções as quais devem ser explicitadas na pesquisa. Assim, segundo Netto (2000), ao mesmo tempo em que o pesquisador deve ficar atento ao rigor dos conceitos teóricos e à procura de respostas para a problemática levantada, deve estar livre para captar as tramas da realidade investigada de modo que a sensibilidade do pesquisador possibilite captar as entrelinhas (a essência), o que exige um conhecimento prévio da realidade investigada.

De acordo Tambara (2000), considerando a educação, enquanto prática social, influenciada por determinações econômicas, sociais e políticas, a análise das pesquisas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado. A proposta do materialismo histórico

dialético contempla esta apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno no presente no intuito de possibilitar um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que rebata os trabalhos meramente confirmatórios, politicamente inofensivos e ideologicamente difusos.

As pesquisas por nós analisadas mostraram que investigar a Educação Especial requer o desenvolvimento da capacidade de captação, análise e compreensão não só do que é conservado na temática, mas fundamentalmente do que é criado, exigindo um alto grau de acuidade para captar este movimento.

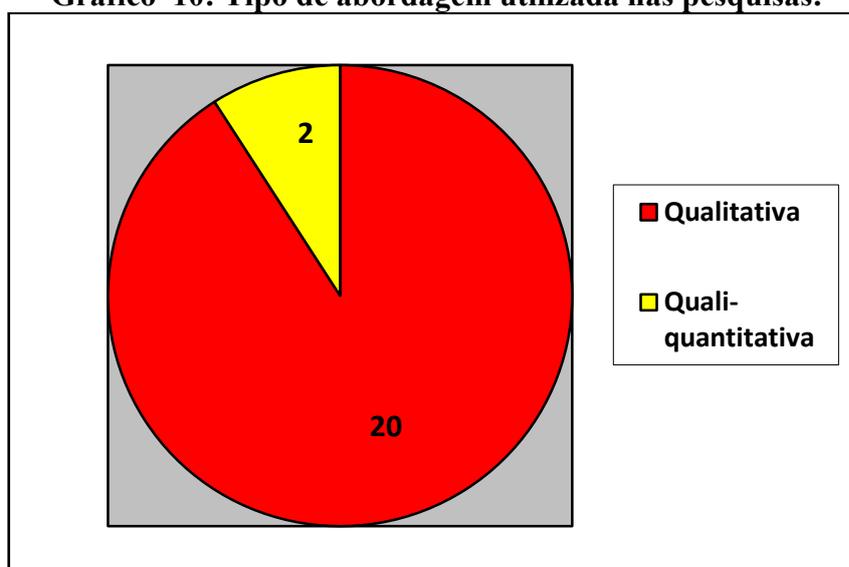
Creemos que a implementação da política de inclusão escolar no Brasil tem produzido mudanças que impactam desde a formação docente até a atenção dada aos alunos do público-alvo da Educação Especial nos contextos escolares. Verificamos que essas modificações vêm sendo acompanhadas por investigações científicas que buscam evidenciar as características desse processo e os problemas surgidos a partir dele.

Nesta perspectiva, constatamos em nosso estudo que aos poucos, os pesquisadores começaram a assumir um papel mais ativo em busca de promover transformação (elemento aqui discutido sob o viés do materialismo), o que levou a um aumento na quantidade de pesquisas na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão em geral.

No que se referem às metodologias utilizadas pelas pesquisas analisadas em nossa investigação verificamos: o tipo de abordagem (qualitativa, quantitativa, quali-quantitativa); o tipo de pesquisa apresentado (de tipo etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, documental e/ou bibliográfica, participante, experimental, história oral, histórica, survey); e os procedimentos de pesquisa (entrevista, questionário, observação, análise de documentos e/ou bibliográfica, grupo focal, análise de conteúdo, análise de fotografias, história de vida).

Quanto às abordagens (qualitativa, quantitativa, quali-quantitativa) utilizadas verificamos no Gráfico 10 que:

**Gráfico 10: Tipo de abordagem utilizada nas pesquisas.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 22 trabalhos analisados o Gráfico 10 mostra que 20 empregaram a abordagem qualitativa e 02 a abordagem quali-quantitativa. Já a abordagem meramente quantitativa não foi utilizada em nenhum estudo. Os 20 estudos que utilizaram a abordagem qualitativa foram: D4, D5, D8, T1, D9, T2, D10, T3, D11, D12, T4, T5, D13, D14, D15, D16, T6, T7, D17, D18. Já os 02 que utilizaram a vertente quali-quantitativa foram: D6 que aborda sobre o ensino de Libras à distância e D7 que versa sobre a educação inclusiva no ensino superior.

Segundo Bogdan e Biklen (1995), as pesquisas qualitativas são importantes pois os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

Conforme foi discutido aqui na seção IV a pesquisa qualitativa não se preocupa com representativa numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que utilizaram essa abordagem buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas o foco não é quantificar os valores e as trocas simbólicas e nem submeter à prova de fatos, pois os dados analisados não tem como objetivo a mensuração.

Na pesquisa qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009) o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir

informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 22-23),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

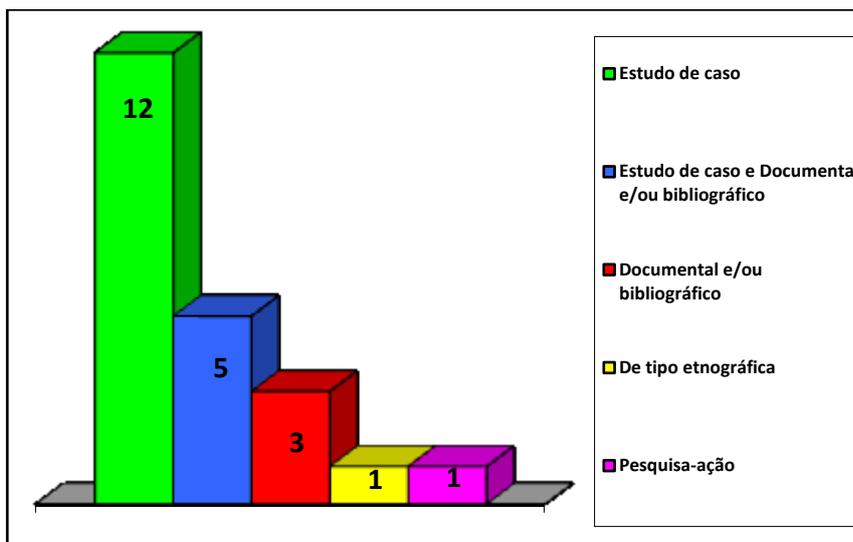
Segundo Minayo (2001, p.14), o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Já a pesquisa quali-quantitativa, e acordo com Minayo (2001), é aquela que envolve métodos quantitativos e qualitativos para a obtenção de uma análise mais profunda do assunto da pesquisa. Desse modo é possível que a pesquisa tenha uma parte quantitativa com coleta de dados e no mesmo trabalho poderá especular quais as causas dos resultados, por isso quali-quantitativa.

No que se refere ao tipo de pesquisa apresentado (de tipo etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, documental e/ou bibliográfica, participante, experimental, história oral, histórica, survey) verificamos em nosso estudo que se destacaram: o estudo de caso, trabalhos que envolveram estudo de caso e documental/bibliográfico, estudos de tipo etnográfica e pesquisa ação. A seguir apresentamos as quantidades de cada um no Gráfico 11:

**Gráfico 11: Tipo de pesquisa apresentado.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos que desenvolveram o estudo de caso foram 12 sendo eles: D4, D6, D7, D8, D9, T2, D10, D12, D16, T6, T7, D17. É importante destacarmos que muitos destes estudos não revelaram em suas metodologias que eram estudos de caso, porém, foram categorizados como tal devido as suas características. A maioria se propôs a explorar, descrever, explicar, avaliar e analisar práticas, propostas e concepções de um dado grupo e/ou instituição.

Dentre as 05 pesquisas que realizaram estudo de caso e também documental e/ou bibliográfico tivemos: T3, D13, D14, D15, D18.

Já os estudos T1, D11 e T4 desenvolveram apenas a análise documental e/ou bibliográfica. O trabalho D5 utilizou a pesquisa de tipo etnográfica e T5 desenvolveu pesquisa-ação.

Quanto aos procedimentos adotados para a coleta e análise de dados o Quadro 30 demonstra que:

**Quadro 30: Procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.**

	AUTOR	PROCEDIMENTOS - COLETA E ANÁLISE DE DADOS
01	D4	Entrevista
02	D5	Entrevista e observação
03	D6	Entrevista, questionário e análise de conteúdo
04	D7	Questionário e aplicação de testes (estatísticos Qui-Quadrado e T-Test para ver a frequência das respostas)
05	D8	Entrevista, observação e análise de documentos e/ou bibliografia
06	T1	Análise de documentos e/ou bibliografia

07	D9	Entrevista e análise de conteúdo
08	T2	Entrevista, análise de documentos e/ou bibliografia e análise de conteúdo
09	D10	Entrevista e análise de conteúdo
10	T3	Entrevista, observação e análise de conteúdo
11	D11	Análise de documentos e/ou bibliografia e Grupo focal
12	D12	Entrevista, observação e análise de conteúdo
13	T4	Análise de documentos e/ou bibliografia
14	T5	Entrevista, questionário, observação e análise de conteúdo
15	D13	Entrevista, análise de documentos e/ou bibliografia e análise de conteúdo
16	D14	Entrevista, questionário, análise de conteúdo e documentos e/ou bibliografia
17	D15	Entrevista e análise de conteúdo
18	D16	Questionário, análise de documentos e/ou bibliografia
19	T6	Entrevista
20	T7	Entrevista e análise do discurso
21	D17	Entrevista, observação e análise de documentos e/ou bibliografia
22	D18	Análise de documentos e/ou bibliografia

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no Quadro 30, apenas 02 trabalhos (D4 e T6) fizeram uso de um único recurso para construção dos dados, no caso a entrevista. Já os outros 20 estudos utilizaram mais de um recurso para coletar e analisar os dados, dos quais podemos destacar: entrevistas (16 trabalhos), observação (6 trabalhos), questionário (5 trabalhos), análise de conteúdo (10 trabalhos), análise de documento e/ou bibliografia (10 trabalhos), análise de discurso (01 trabalho), grupo focal (01 trabalho), aplicação de testes estatísticos (01 trabalho). Estes dados nos revelam que a entrevista, a análise de conteúdo e a análise de documentos e/ou bibliografias foram as metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores. Além disso, mostra a preocupação destes pesquisadores em utilizar os diferentes recursos para melhor coletar e analisar os dados de suas pesquisas, no intuito da melhor compreensão de seu estudo, isto porque, muitas vezes parte destes dados são completados com o uso de mais de uma metodologia, cabendo ao pesquisador escolher a melhor opção que responda aos objetivos de seus trabalhos.

Em síntese podemos destacar que em todos os trabalhos analisados a coleta de dados se deu a partir do uso de múltiplas técnicas e instrumentos como a observação (participante ou não), entrevista (individual, grupo focal), questionário, documentos e sessões reflexivas. Os registros foram feitos através de diários de campo, filmagens, fotografias e áudio-gravação. Em relação à análise dos dados, a maioria dos trabalhos realizou análise de conteúdo.

Ao considerarmos aqui as opções metodológicas dos trabalhos identificamos ser recorrentes nas produções analisadas, a não distinção entre método e metodologia num sentido muito restrito. Em geral os autores somente preocupam-se com os aspectos referentes à abordagem (qualitativa ou quali-quantitativa) adotada; decisões que se fizeram necessárias no decorrer da pesquisa (o universo investigado, quantos e quais sujeitos foram entrevistados, etc.) e, por fim, opções, predominantemente técnicas e instrumentais, que tomaram (quais instrumentos foram utilizados e porque o fizeram) no decorrer da investigação.

Neste trabalho, assumimos o método como a compreensão ampla e articulada da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, representando o caminho a ser trilhado nesse processo. E a metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva.

A indistinção entre método e metodologia, presente em muitas das pesquisas que investigamos indicam que a não explicitação do método e dos aspectos da metodologia pode estar vinculada possivelmente a ampla utilização da pesquisa qualitativa no Brasil. Essa nova postura mesmo que demonstre avanço nos estudos, desencadeia também certos descuidos com os aspectos formais necessários, em relação ao rigor metodológico, que garantem a cientificidade das pesquisas, uma vez que, tratam os aspectos de maneira ampla e geral.

#### **EIXO 4 – TEMAS E TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ABORDADOS**

Neste item apresentamos os temas e os tipos de deficiências abordados nas pesquisas analisadas.

Conforme explicamos em nossa metodologia para nos auxiliar na leitura das dissertações e teses selecionadas elaboramos uma ficha de análise cujos itens 5 e 10 versam sobre as palavras-chave/temas abordados nas pesquisas. Neste item foi possível reunirmos e sistematizarmos os assuntos mais apreciados nas produções. A seguir apresentamos estes temas no Quadro 31:

**Quadro 31: Temas abordados /palavras chaves apresentadas nas pesquisas.**

	<b>AUTOR</b>	<b>TEMAS ABORDADOS/ PALAVRAS CHAVES</b>
01	D4	Saberes docentes; deficiência mental; inclusão escolar
02	D5	Saberes experienciais; deficiência mental; inclusão escolar
03	D6	Língua Brasileira de Sinais; formação de professores; educação a

		distância
04	D7	Docência universitária; educação inclusiva; alunos universitários com deficiência
05	D8	Prática educativa; inclusão escolar; Vygotsky; deficiência mental
06	T1	Políticas públicas; formação de professores; educação inclusiva
07	D9	Deficiência visual; ensino superior; prática pedagógica; inclusão
08	T2	Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; escolarização; formação docente
09	D10	Educação Inclusiva; inclusão digital; deficiência visual; Sistema Braille; leitores de tela
10	T3	Educação superior; alunos com deficiência; políticas públicas; acessibilidade
11	D11	Intérprete de Língua de Sinais; prática profissional; inclusão escolar
12	D12	Sala de recursos multifuncionais; Educação Especial; inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado; sala de aula comum
13	T4	Processo de Bolonha; formação inicial; Educação Especial
14	T5	Professores de Educação Física; inclusão escolar; formação continuada; ensino colaborativo
15	D13	Plano de Ações Articuladas; políticas educacionais; Educação Especial; formação de professores
16	D14	Inclusão; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; sala de recurso multifuncional; formação de professores
17	D15	Políticas de Inclusão; surdo; processo de escolarização
18	D16	Inclusão Social; surdos; (in) exclusão; globalização
19	T6	Professores Surdos; relações de poder; resistência; resiliência; pensamento político
20	T7	Surdez; práticas escolares; análise do discurso; LIBRAS; constituição do aluno surdo
21	D17	Educação especial e inclusiva; formação e desenvolvimento docente; prática pedagógica; deficiência intelectual
22	D18	Inclusão; PIDE (Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão); UFU

Fonte: Elaborado pela autora. (Observação: O termo “deficiência mental” mesmo não sendo mais utilizado atualmente foi aqui apresentado por aparecer nas palavras chaves do texto original da pesquisa.).

O quadro anterior mostra que nas 22 produções os temas que mais se destacaram nas pesquisas (cuja palavra chave repetiu em mais de um trabalho) foram:

- Inclusão (11 estudos – D4, D5, D8, D9, D10, D11, D12, T5, D14, D16 e D18);
- Formação de professores (8 estudos – D6, T1, T2, T4, T5, D13, D14, D17);
- Educação Especial (6 estudos – T2, D12, T4, D13, D14, D17);
- Práticas pedagógicas (4 estudos – D8, D9, D11, T7);
- Educação inclusiva (4 estudos – D7, T1, D10, D17);
- Surdo/surdez (4 estudos – D15, D16, T7, T6);

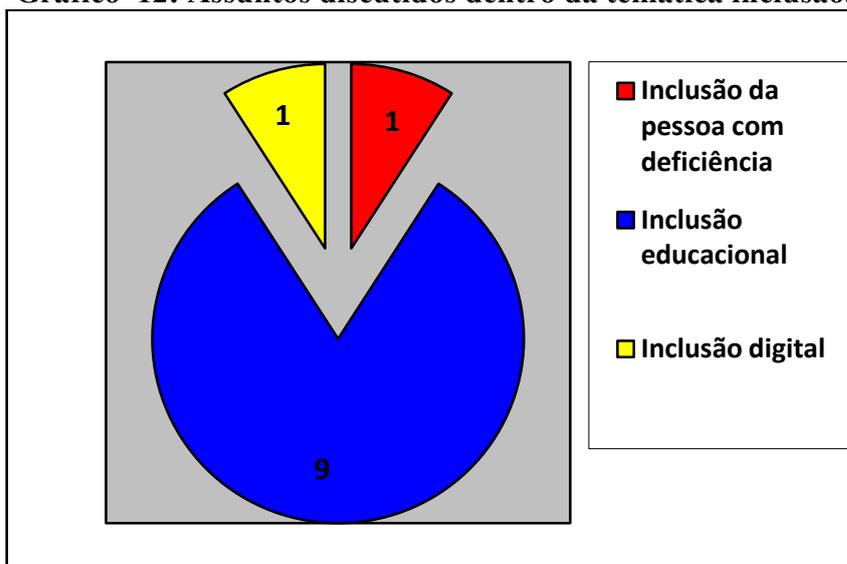
- Deficiência mental (3 estudos – D4, D5, D8);
- Libras (2 estudos – D6, T7);
- Sala de Recursos Multifuncionais (2 estudos – D14, D12);
- Saberes (2 estudos – D4, D5);
- Alunos com deficiência (2 estudos – D7, T3);
- Políticas públicas (2 estudos – T1, T3);
- Deficiência visual (2 estudos – D9, D10);
- Ensino superior (2 estudos – T3, D9);
- Escolarização (2 estudos – T2, D15);
- Atendimento Educacional Especializado (2 estudos – D14, T2).

Ao interpretarmos esses resultados sobre as palavras chave mais recorrentes, um fato interessante nos chama atenção, haja vista que, ao realizarmos nosso levantamento de dados (dissertações e teses) utilizando o descritor “educação especial” identificamos os 22 trabalhos que compõe a nossa amostra, porém este descritor pouco figurou entre os termos enunciados pelos autores nas palavras chaves de seus trabalhos, aparecendo apenas em 06 deles. Deste modo, verificamos que mesmo os estudos abordando o tema Educação Especial poucos autores reconheceram este termo como elemento primordial, o que é contraditório, haja vista que, uma palavra-chave é uma palavra que resume os temas principais de um texto e identifica ideias e temas de especial importância para servir de referência a pesquisas. Sendo assim, como ela não apareceu na maioria dos trabalhos? Neste âmbito, Tal fato nos chama a atenção para a necessidade da atenção dos pesquisadores ao elaborar suas palavras chave, pois tais termos são as principais referências para outras pesquisas.

Ainda sobre essas incidências dos termos nas palavras chaves é importante destacarmos que diagnosticamos 46 termos, porém 29 deles apareceram apenas 01 vez nos trabalhos. Tal fato pode estar relacionado à ideia de que tratam-se de assuntos específicos dos estudos.

No que se refere o termo de maior incidência nas palavras chave (termo inclusão) identificamos que os assuntos encontrados nas pesquisas dentro desta temática foram:

**Gráfico 12: Assuntos discutidos dentro da temática inclusão.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico anterior, dos 11 trabalhos encontrados com esta palavra chave, 09 versaram sobre inclusão educacional, 01 sobre inclusão digital e 01 sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Estes dados evidenciam a importância que tem sido dada às discussões sobre inclusão no contexto escolar.

No que diz respeito à inclusão acreditamos que tal item foi muito abordado nos trabalhos devido a sua relevância no âmbito educacional por se tratar de uma política que busca perceber e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento, e também pela natureza do PPGED/UFU.

Em síntese esses índices nos mostram a notória preocupação dos pesquisadores em discutir a temática inclusão e Educação Especial de modo geral, chamando a atenção para a necessidade de refletirmos sobre esses assuntos e sua relação com as práticas educativas e a formação docente.

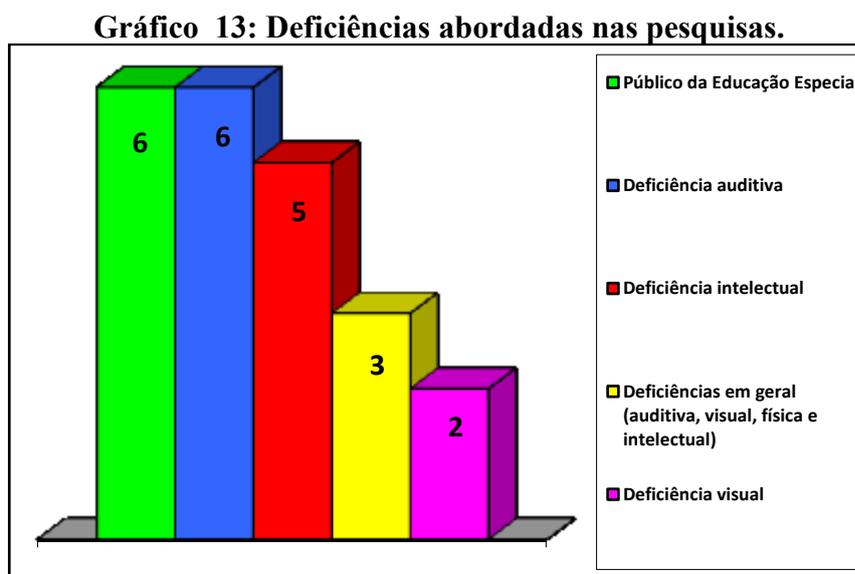
Sobre o aspecto da formação docente, Silva e Gamboa (2014) pontuam a importância dos cursos de pós-graduação stricto sensu serem espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da formação profissional, uma vez que, são locus produtores, em potencial, de conhecimentos científicos que levam a reflexão crítica sobre o conhecimento nas suas diferentes vertentes, contribuindo consequentemente com as práticas educativas.

Neste sentido, estes resultados apontam para a necessidade de formação (inicial e continuada) dos/as professores/as em relação à inclusão/Educação Especial, seus mecanismos,

princípios e objetivos. Com as análises das produções também apreendemos uma reflexão por parte dos pesquisadores no sentido de perceberem a importância de não reforçar as dificuldades e limitações, mas trabalhar as potencialidades dos docentes envolvidos nestes contextos, resultando assim uma tentativa de reflexão crítica e mudança da prática. Compreendemos nesses estudos que abordaram as práticas docentes a tentativa de refletir para reorganizá-las, a fim de suprir as lacunas existentes nas diferentes instituições de ensino com vistas à promoção da inclusão.

No que se refere ao item tipos de deficiências identificadas nas pesquisas faz-se necessário inicialmente conceituarmos o que vem a ser deficiência. Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (discutida na seção II de nossa tese) as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Partindo deste conceito, para identificarmos os tipos de deficiências abordadas nas pesquisas inicialmente fizemos a leitura completa dos trabalhos. Todos, sem exceção, trouxeram claramente em seus textos o público (deficiência) aos quais seus trabalhos eram destinados. As deficiências elencadas foram apresentadas no quadro a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre aos tipos de deficiências abordadas nas pesquisas identificamos que houve:

- 6 estudos sobre o Público alvo da Educação Especial - alunos com deficiência auditiva, visual, física e intelectual, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades – (T2, T4, T5, D13, D14, D18);
- 6 estudos sobre deficiência auditiva – (D6, D11, D15, D16, T6, T7);
- 5 estudos sobre deficiência intelectual – (D4, D5, D8, D12, D17);
- 3 estudos sobre as deficiências em geral - auditiva, visual, física e intelectual – (D7, T1, T3);
- 2 estudos sobre deficiência visual – (D9, D10).

Em linhas gerais, estes dados revelam que a maioria dos estudos abordaram o público alvo da Educação Especial (deficiência auditiva, visual, física e intelectual, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades), porém não dando enfoque a nenhuma deficiência especificamente. Estas pesquisas discutiram sobre: a política, organização e a formação profissional para o Atendimento Educacional Especializado; a política de formação inicial; o ensino colaborativo na Educação Física; Plano de Ações Articuladas (PAR); Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE). Estes temas revelam que a maioria das discussões remeteram-se para as políticas voltadas para a Educação Especial.

Nos demais trabalhos ao analisarmos as deficiências mais abordadas destacamos a deficiência auditiva e a deficiência intelectual, tendo 06 e 05 trabalhos respectivamente.

Os trabalhos que abordaram a deficiência auditiva versaram sobre: o ensino de Libras e a formação de professores; a prática do intérprete da língua de sinais; a política educacional para surdos; a inclusão da pessoa com deficiência auditiva; a docência no ensino superior e surdez; e os surdos no contexto escolar.

Já os estudos que relacionaram a deficiência intelectual pontuaram sobre: a prática pedagógica e os saberes docentes necessários para atuar com alunos com deficiência intelectual no ensino regular; e a sala de recursos multifuncionais.

Identificamos com isso que diferentemente do que ocorreu nos trabalhos sobre deficiência auditiva que tiveram 06 abordagens distintas sobre o tema, os estudos sobre deficiência intelectual versaram em sua maioria (4 deles) seguindo uma mesma perspectiva/abordagem de análise.

Os dados analisados nos revelam ainda que a deficiência visual é um tema pouco explorado no PPGED-UFU. As duas pesquisas evidenciadas exploraram a deficiência visual no ensino superior e o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo de crianças.

Outro fato constatado que nos chama a atenção é não termos evidenciado nenhuma pesquisa específica sobre deficiência física, embora alguns trabalhos que versam sobre o público da Educação Especial tenham mencionado esta deficiência de maneira geral. O que nos remete a necessidade de estudos nesta área.

## **EIXO 5 – SÍNTESES, RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES**

Para procedermos com a análise das sínteses, resultados e contribuições, devido ao fato dos 22 estudos abordarem diferentes temas, os mesmos tiveram suas sínteses organizadas por categorias para melhor análise. Essas categorias foram criadas de acordo as aproximações em que elas se sobressaíram. Dentre as 04 categorias encontradas que aproximaram as sínteses das pesquisas podemos destacar:

- Saberes e Práticas Educativas/ escolarização – (10 trabalhos)
- Ensino Superior – (06 trabalhos)
- Atendimento Educacional Especializado – (04 trabalhos)
- Formação docente – (02 trabalhos)

Estas categorias serão aqui utilizadas tanto para discutirmos sobre as sínteses dos trabalhos, quanto os seus resultados e contribuições.

A seguir apresentamos os trabalhos que foram agrupados na categoria Saberes e Práticas Educativas:

**Quadro 32: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria saberes e práticas educativas / escolarização.**

<b>CATEGORIA SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS / ESCOLARIZAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SÍNTESES DOS TRABALHOS</b>
<b>SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS/ ESCOLARIZAÇÃO</b>	D4 (2015)	Busca a compreensão sobre os saberes e práticas de professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência intelectual na primeira série do ensino regular.
	D5 (2008)	O trabalho analisou o processo de constituição e mobilização dos saberes docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência intelectual e se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.
	D8 (2009)	Analisa a prática educativa de um professor que atua na alfabetização de alunos com deficiência

		intelectual.
	D10 (2013)	Analisa o sistema Braille e o computador com leitor de tela como recursos envolvidos na problemática de leitura, da escrita e do acesso à informação, ao conhecimento e à interação social.
	D11 (2013)	Analisa as concepções do ILS (Instrutor de Língua de Sinais) sobre o seu papel no auxílio das práticas educativas com alunos surdos em escolas regulares.
	T5 (2014)	Analisa as contribuições da realização de práticas educativas realizadas em um trabalho colaborativo entre educador pesquisador em Educação Física e professor de Educação Física em salas de aula comuns que têm alunos que são público-alvo da educação especial.
	D15 (2015)	Analisa as políticas inclusivas no que se refere aos processos de práticas educativas/escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014.
	D16 (2015)	O trabalho discorre sobre alunos surdos, suas trajetórias, influências e sonhos para detectar por “suas vozes” o porquê dessas vozes existirem ou não e como se constituem(iram) sua formação como pessoas e profissionais, além de discutir o que dizem os surdos sobre seu processo educacional (escolarização).
	T7 (2016)	Analisa a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos das práticas escolares, constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos que discutem seu processo de escolarização.
	D17 (2016)	Investiga as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos verificar esses 10 trabalhos se aproximam por apresentarem discussões sobre os saberes e práticas que envolvem o contexto educacional. Foi possível verificar que dentre estes, 04 se propuseram especificamente a analisar os saberes necessários para a atuação com alunos com deficiência intelectual, analisando as práticas das professoras na sala de aula. Outros 04 trabalhos se propuseram a verificar as práticas educativas que envolvem o trabalho com surdos, no intuito de sistematizar os saberes necessários para a atuação com este público e também analisar como os surdos vivenciam suas trajetórias de

escolarização. Dentre os outros 02 trabalhos averiguamos que um analisou as práticas educativas desenvolvidas nas aulas de Educação Física fazendo uso de uma proposta colaborativa entre os professores e o outro investigou a importância do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação no trabalho com crianças com deficiência visual.

Ao utilizarem diferentes olhares investigativos, as 10 pesquisas traçam linhas de aproximação que identificam interfaces entre os saberes docentes, suas práticas e os fenômenos educacionais que envolvem a Educação Especial. Através da análise das sínteses destas pesquisas procuramos engendrar um entendimento de que a prática educativa é orientada muito mais pelos saberes provenientes da prática docente do que por aqueles saberes oriundos da formação inicial ou dos conteúdos específicos de uma determinada área de saber.

Segundo Tardif (2010), estes saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor.

Afirma ainda que o saber do professor deve ser entendido a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula. A partir das relações mediadas pelo trabalho, o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento as situações cotidianas da atividade docente.

Ainda segundo Tardif (2010) aprofundando outras características que revelam as especificidades do saber docente, estes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais, porque resultam de um processo longo de construção e maturação através da longa vida escolar; são plurais e heterogêneos porque provém de diversas fontes, tais como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos devido ao fato de não formarem um repertório unificado em torno de uma teoria, pois, os professores utilizam-se de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas de acordo com as necessidades próprias da atuação docente, mesmo que estas pareçam contraditórias para os pesquisadores externos.

Ainda de acordo com o autor os saberes docentes são personalizados e situados, pois sofrem influência das suas emoções e pensamentos; do poder que lhes é delegado, ou o que ele mesmo se atribui; dos seus valores, crenças culturais e da sua percepção de mundo e sociedade. São saberes difíceis de serem dissociados das pessoas e de suas situações de

trabalho, pelo fato de que a atividade docente se realiza com e através das relações entre pessoas, na qual o imponderável está sempre presente. Assim, os saberes raramente são construídos da mesma forma que a universidade e a formação inicial os elaboram. Pelo contrário, o docente, conscientemente, ou não, à medida que vai apropriando-se de outros e novos saberes, vai filtrando-os de acordo com suas características pessoais e os põem em prática de forma personalizada.

Assim, os saberes e práticas docentes são marcados pela diversidade, eles são compostos por conhecimentos e um saber-fazer variados. São também temporais, contextualizados a história de vida e trajetória profissional do professor. Questões estas muito bem discutidas nas produções analisadas.

Os resultados dos trabalhos acima analisados pontuaram em suas conclusões que: a) não há uma metodologia específica para ensinar o aluno com deficiência intelectual, sendo necessário discussões coletivas para criar estratégias e formas de ensino; b) na falta de saberes advindos da formação inicial, os professores aprendem na prática pedagógica, construindo saberes experienciais, sendo necessária formação continuada e em serviço; c) a escolarização da pessoa com deficiência, seja ela intelectual ou auditiva, deve ser mais ampla, é preciso verificar ações, recursos e procedimentos pedagógicos para promover o desenvolvimento acadêmico e garantir o sucesso escolar; d) o ambiente escolar (em especial a sala de aula) necessita de um trabalho coletivo que vise pensar, repensar, construir, reconstruir o contexto educacional, proporcionando práticas educativas que sejam realmente promotoras de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e não somente dos alunos com deficiência; e) há a necessidade de se reestruturar o trabalho, tanto do AEE quanto do professor regente, numa perspectiva de trabalho coletivo, possibilitando aos profissionais envolvidos com a escolarização destes alunos a busca em equipe de bases teóricas que sejam capazes de lhes oportunizar reflexões, embates e novas percepções; f) os saberes e práticas são consoantes à cultura individual e social dos docentes, característicos do intervalo histórico em que nos encontramos quanto à assimilação das tecnologias digitais pela Educação e pela sociedade em geral; g) sejam os intérpretes de Libras ou sejam os demais professores, todos devem ser mediadores das relações humanas no cenário escolar buscando a inclusão de todos; h) trabalhar com o aluno-alvo da Educação Especial na escola regular implica mais que adaptações políticas ou pedagógicas; isto é, pressupõe manifestar a superação de valores e atitudes em relação ao conceito de deficiência; i) não basta uma legislação que garanta a matrícula do aluno com deficiência auditiva para que o mesmo esteja incluído, o

processo de inserção deste aluno no ensino regular perpassa por barreiras linguísticas, qualificação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, material didático, currículos flexíveis e avaliações que contemplem as especificidades destes alunos.

No que se referem às contribuições promovidas, estas pesquisas apontaram que: é possível promover uma prática educativa inclusiva independente da deficiência abordada, cabendo ao professor acreditar no seu potencial e nos saberes que ele possui e constrói com a prática docente; há a necessidade da reflexão e busca de alternativas para a formação inicial e continuada, que reconheçam e valorizem os saberes experienciais produzidos no desenvolvimento do trabalho docente; é necessária a reflexão acerca da formação docente em tempos modernos onde muito se discute e utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação; faz-se urgente as discussões atuais em torno da temática formação de professores que atuam com as deficiências intelectuais e auditivas; o ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum.

No que se refere a categoria Ensino Superior verificamos a incidência de 06 trabalhos , cujas sínteses serão apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 33: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Educação Superior.**

<b>CATEGORIA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SÍNTESES DOS TRABALHOS</b>
<b>ENSINO SUPERIOR</b>	D7(2009)	Tentativa de elucidar a situação da Educação Especial no ensino superior, perpassando por questões que abrangem a docência universitária e a educação especial enquanto uma necessidade atual da sociedade.
	D9 (2010)	Apresenta experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.
	T3 (2013)	Discute a organização das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.
	T4 (2013)	Analisa o processo de Bolonha e a sua influencia na educação superior, em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva.
	T6 (2015)	A tese perpassa pelas práticas, resistência, resiliência e pensamento político do professor surdo

		na Educação Superior.
	D18 (2016)	Discute o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior nos mostra que estes 06 trabalhos se aproximam por apresentarem discussões sobre o contexto do Ensino Superior. Destes 06 estudos verificamos que 03 tratam de políticas educacionais para instituições de Ensino Superior. Outros 02 versam sobre a docência universitária e a Educação Especial discutindo as questões que a envolvem e seus desafios. E 01 elucida as experiências discentes no Ensino Superior.

De modo geral, as pesquisas revelam os conhecidos problemas educacionais do nosso país, não estão restritos apenas à educação básica e podem ser facilmente visualizados também no ensino superior. A maioria destes trabalhos destacam que processo de educação é necessário na formação dos indivíduos, pois, através dele, objetiva-se contribuir com a formação de indivíduos autônomos, críticos, criativos, ativos e incluídos na sociedade em que vivem.

As pesquisas também dialogam ao discutir sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como, as condições apresentadas em seu cotidiano, reforçando a importância de reflexões sobre o valor e necessidade dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam o exercício da docência.

Um aspecto interessante de ser destacado sobre os trabalhos que envolvem as políticas educacionais para as instituições de Ensino Superior são suas aproximações e distanciamentos. Verificamos aproximações nas temáticas, mas distanciamentos entre algumas discussões. D18 (2016) enfatiza que nas instituições de Ensino Superior, como o caso da UFU, há o imperativo inclusivo através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes. Em contrapartida T3 (2013) destaca que não se pode falar que existe uma política de inclusão em termos de acesso, tendo em vista a privatização desse nível de ensino tanto no Brasil quanto em Portugal, bem como a não universalização que mantém características de seleção e exclusão, a despeito das especificidades institucionais. Ainda segundo T3(2013), as instituições de Ensino Superior não são inclusivas, uma vez que, prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário.

Os resultados dos estudos permitiram concluir que: a) o modelo de Educação Especial proposto pelos grupos hegemônicos, através das políticas públicas voltadas para a área, carregou consigo implicações para os sistemas de ensino, para as escolas, para as agências de formação inicial e continuada, bem como, para as políticas de formação; b) as reformas educacionais, cada vez mais, ganharam um caráter internacional e isso pôde ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor, desse modo, a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como o crescimento econômico, o que em tese dependeria da atuação dos profissionais da educação; c) considera-se essencial que os docentes universitários, sobretudo os que lecionam para os cursos de licenciatura, tenham a preocupação de se informarem sobre o movimento inclusivo, uma vez que necessitam ter o conhecimento de quais adaptações necessita desenvolver, e como auxiliar o aluno a construir os seus saberes para que possam ter uma formação profissional plena; d) torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior se adequem às emergências sociais quando se refere à inclusão de alunos com deficiências nas universidades, sabendo que para tanto é essencial se informarem a respeito do movimento de educação inclusiva, sendo necessário o apoio da instituição de Ensino Superior nas adaptações e divulgação das pesquisas realizadas com o intuito de propalarem informações sobre a Educação Especial; e) o movimento inclusivo não é suficiente para assegurar o direito do aluno conseguir se ingressar no ensino superior, mas verificar que esta etapa de ensino é capaz de proporcionar ao universitário uma formação profissional eficaz, portanto, justifica-se ser essencial que a instituição, os alunos com e sem deficiências, e os docentes universitários estejam interligados no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Dentre as contribuições trazidas pelos trabalhos destacamos: o propósito de apresentar um diagnóstico situacional das instituições de Ensino Superior com vistas a subsidiar futuras investigações e a elaboração de políticas institucionais para assegurar, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência; comprovam a existência da necessidade de um trabalho contínuo para que a Educação Especial esteja presente nas universidades brasileiras, no sentido de estarem preocupadas em formar centros que auxiliem os docentes universitários e os alunos com deficiências a se adaptarem ao modelo de educação inclusiva; a reflexão sobre a necessidade de os docentes universitários estarem atentos e terem conhecimento das necessidades dos universitários com deficiências, se preocupando em adaptar o currículo e a metodologia, sempre que assim for necessário, uma vez que tais adaptações podem ser essenciais para que a sua formação possa ser satisfatoriamente efetivada; o debate sobre à

importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, visto que as informações acerca da Educação Especial permitem que as universidades se adequem à educação inclusiva.

Sobre a categoria Atendimento Educacional Especializado foram categorizados 04 trabalhos, sendo eles:

**Quadro 34: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Atendimento Educacional Especializado.**

<b>CATEGORIA Atendimento Educacional Especializado</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SÍNTESES DOS TRABALHOS</b>
<b>Atendimento Educacional Especializado</b>	T2 (2013)	Analisa as políticas públicas de educação inclusiva que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e sua relação na prática.
	D12 (2013)	Discute as contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais para o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns.
	D13 (2014)	Investiga as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à educação inclusiva e especial, analisando o contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular.
	D14 (2015)	Analisa a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 34 nos traz 04 pesquisas cujo tema que as aproximam é o Atendimento Educacional Especializado. Analisando suas sínteses verificamos que estas produções discutem a dimensão política, a formação docente, as práticas educativas e as concepções dos profissionais que atuam neste contexto.

Com a análise destas pesquisas verificamos como está configurado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas, e constatamos que é unânime a consideração de que este contribui para a escolarização dos estudantes, no entanto a maioria dessas pesquisas enfatizaram alguns problemas e limitações no trabalho, sendo estas: 1) a dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE), 2) a falta de materiais para trabalhar com a demanda, 3) o espaço físico inadequado, 4) a ausência de formação continuada, notadamente para os professores do ensino regular, 5) dificuldades referentes à avaliação educacional dos estudantes e à organização do plano de intervenção.

Sobre estes aspectos Santos (2015) reforça que além das condições físicas e estruturais, a dificuldade de interlocução promove um distanciamento entre os profissionais da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, o que ocasiona em prejuízo para o aluno, pois as ações são isoladas e não contam com a participação do coletivo da escola. Além disso, a autora destaca que é necessário que os professores reflitam de maneira crítica sobre suas experiências, dilemas e limitações que interferem na efetivação da educação inclusiva, buscando possíveis caminhos a partir do seu contexto.

Estas pesquisas revelam ainda que existe um distanciamento significativo entre o que está no documento e a realidade das escolas, haja vista que, o discurso oficial sobre o AEE tenta disseminar uma concepção de escola considerada satisfatória para a maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles que não estão no “padrão”, ou seja, que não se encaixam na concepção de normalidade presente dentro e fora da escola.

Os resultados dos trabalhos analisados apontam que: a) os documentos se diferenciam da realidade, do cotidiano que encontramos nas escolas, assim, consideraram que as instituições escolares precisam rever suas concepções e atuação para promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizando as estruturas educacionais, no sentido de efetivar a escolarização de todos e impedir ações segregadoras e discriminatórias; b) existem dificuldades para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado para atuar nestas salas; c) o PAR tem como foco ações destinadas à formação continuada de professores que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial; d) de acordo com a pesquisa realizada o PAR não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos professores, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas desconhecidas por eles; e) o AEE se fundamentou na perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e demais documentos que orientam o atendimento; f) o AEE passou a ser ressignificado, buscando o caráter complementar e/ou suplementar ao trabalho ministrado em sala/classe comum, assegurando a acessibilidade necessária aos alunos público alvo da Educação Especial; g) há a necessidade da interlocução entre professores do AEE e da sala/classe comum, bem como uma formação continuada que

vislumbrasse a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de alunos com deficiência na escola.

Dentre as contribuições apresentadas pelos trabalhos enfatizamos: a importância do debate reflexivo acerca das diretrizes e práticas do Atendimento Educacional Especializado; fortalecimento da discussão sobre a formação de professores para atuar na Educação Especial.

No que se refere a categoria formação docente foram encontrados 02 trabalhos, sendo eles:

**Quadro 35: Sínteses dos trabalhos que se enquadram na categoria Formação docente.**

<b>CATEGORIA Formação docente</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SÍNTESES DOS TRABALHOS</b>
<b>Formação docente</b>	D6 (2009)	O trabalho discute a importância do ensino de Libras na formação de professores e a educação de pessoas surdas.
	T1 (2009)	Analisa as políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva e física na escola comum.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos as sínteses dos trabalhos apresentados na categoria formação docente verificamos que os dois versam sobre o contexto escolar, sendo que, um discute a importância da Libras na formação de professores que atuam nas escolas e o outro analisa as políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva na perspectiva escolar.

Em geral, essas pesquisas ressaltam a necessidade do repensar da teoria existente que tenha como horizonte a concepção de uma escola como instituição educativa e social, em que os professores possam desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre a educação, mas desenvolver, também, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola, pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica e dos princípios inclusivos.

Com a pesquisa sobre o ensino de Libras fica claro a ideia de que os surdos têm direito a uma educação de qualidade, que valorize sua identidade como sujeito, tendo a Língua de Sinais como língua natural e acesso a um currículo que leve em conta às suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais. Essa abertura requer profissionais capacitados para que

possamos consolidar uma educação significativa, com a equiparação de oportunidades e o exercício pleno de seus direitos de cidadão.

Já a pesquisa sobre as políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva ressaltam que a análise do conjunto dos documentos nacionais demonstra que: a) apesar de o lócus da educação das pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual e física ser, preferencialmente, a educação comum, as questões relativas a esta temática acontecem em espaços claramente destinados a tal finalidade – a educação especial; b) quando abordam a formação docente, não envolvem a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, ela é tratada no sentido da diversidade humana; c) as preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não as relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente. Quanto aos documentos internacionais, destaca-se a presença de uma abordagem ampla dos aspectos relativos à formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual e física, demarcando sua importância para a concretização das metas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para todos.

Dentre os principais resultados destas pesquisas podemos destacar: a); a necessidade de romper com a compreensão limitada sobre o sujeito surdo, produto de uma visão clínico-terapêutica, preocupada com a reabilitação da audição e com o desenvolvimento da fala; b) a utilização positiva do curso a distância, mediado pela internet, como uma ferramenta de divulgação da Língua Brasileira de Sinais, levando-a as regiões do país que não contavam com um usuário natural dessa língua para mediar o processo de ensino-aprendizagem, e, também para a ampliação de alternativas para promover a formação de profissionais da educação capacitados para atuar numa proposta de escola inclusiva, que busca atender alunos surdos em suas diferenças, proporcionando condições igualitárias de acesso aos conhecimentos socialmente acumulados; c) que no conjunto dos documentos analisados, a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual e física nos currículos das licenciaturas das instituições lócus do estudo encontra-se em processo inicial, e é um espaço a ser construído em todos os cursos, sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.

No que tange a estes 02 estudos sobre a formação de professores, as principais contribuições que estas pesquisas trouxeram destacamos: o debate acerca da formação (tanto a

formação inicial quanto a continuada), afirmando que esta deve incentivar a pesquisa na área da educação inclusiva; a necessidade de promover debates institucionais sobre a formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência, fortalecendo assim a área da Educação Especial; a reflexão sobre a formação continuada do professor de Educação Especial e do ensino comum que deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma análise sobre a prática; reforçar a ideia de que o ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da Educação Especial e da classe comum.

Chegamos ao fim desta seção ainda subsidiadas pelo pensamento de que nosso intuito aqui não foi apontar produções que apresentassem mais ou menos saberes, que fossem melhores ou piores, mas sim promover uma síntese das contribuições dos diferentes saberes que foram construídos no PPGED-UFU ao longo de sua trajetória. Assim, como Silva e Gamboa (2014), avaliamos que o estudo destas produções permite maior aproximação e compreensão de qual tem sido a contribuição da pesquisa científica para o processo de análise, crítica e busca de soluções para as dificuldades enfrentadas pela área da Educação/Educação Especial e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes.

Nesta perspectiva, segundo Silva e Gamboa (2014), a pesquisa científica não deve ser vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber. Desse modo, para os autores, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar verdades, trata-se de encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser consideradas e resolvidas. Nesse sentido, esperamos que as reflexões analisadas em nossa pesquisa sirvam como subsídios para que novos estudos possam ser construídos a partir das respostas temporárias que aqui foram dadas.

## VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.*  
Marcel Proust

E foi assim, não procurando novas paisagens, mas tentando analisar o que já havia sido produzido a partir de um novo olhar é que chegamos ao final de nossa pesquisa. Ao finalizarmos o nosso estudo, nossas considerações não pretendem ser conclusivas, até porque este tema não se esgota aqui. Trata-se de sínteses provisórias, que buscaram ir além da aparência, constituindo-se em reflexões que visam trazer contribuição para outros trabalhos que tenham como objeto a produção do conhecimento e Educação Especial. Nosso intuito aqui não foi o de apresentar hipóteses a serem comprovadas ou refutadas, mas sim, trazer a produção de sentidos e significados captados por nós.

Para alcançarmos os objetivos traçados na pesquisa, definimos quais seriam nossos referenciais teóricos, e sob quais procedimentos metodológicos iríamos alicerçar nossa investigação. Nosso estudo se delimitou a análise de 15 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado. Optamos por construir uma ficha de análise como instrumento de construção, sistematização e apreciação de dados, instrumento este que atendeu nossas necessidades na realização da pesquisa.

Constatamos que realizar a análise da produção do conhecimento requer um trabalho minucioso e complexo, já que reflete a responsabilidade em inferir sobre o trabalho realizado por pesquisadores da área. A compreensão epistemológica das pesquisas permite avançarmos na busca pela qualidade científica do qual as pesquisas necessitam, para que possam representar instrumentos de transformação e mudanças. A concepção de transformação que optamos utilizar nessa pesquisa, significa admitir que a teoria e a prática estabelecem uma relação indissociável mediadas pela dialética, através da qual se estabelecem mudanças e transformações.

Entendemos que a transformação se dá através da pesquisa, na proporção da mudança e da transformação do sujeito pesquisador, que ao disseminar suas ideias transformadas e transformadoras, por intermédio da publicação de seus estudos, também estimula a transformação do sujeito que tem acesso a sua pesquisa e põe em prática a transformação adquirida.

Discutimos nas primeiras seções do nosso estudo sobre os aspectos históricos e bases legais relacionados à Educação Especial. Verificamos quais os marcos teóricos e como esta área se constituiu como política inclusiva. Estes elementos foram de suma importância para melhor compreensão das dissertações e teses, uma vez que, todas estavam submergidas nas discussões relacionadas a legislação e história da área.

Averiguamos que a Educação Especial, modalidade educacional destinada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades, sofreu ao longo de sua historicidade, mudanças em sua configuração, reformulando gradativamente seus paradigmas e conceitos, principalmente do ponto de vista das políticas educacionais.

Ainda em nossas seções iniciais propomos um debate referente à produção do conhecimento sobre a Educação Especial, abordando a política de Pós Graduação no Brasil e como a Educação Especial se configurou como tema de pesquisa nos Programas de Pós Graduação no país. Apresentamos ainda um panorama sobre as principais discussões relacionadas aos estudos sobre a produção científica, no intuito de expor como vem se configurando as pesquisas sobre a temática nos últimos anos.

Com base em nossas análises concluímos que os estudos sobre a produção científica de determinada área do conhecimento, vinculada aos processos de transformação social, no sentido de que todo esforço por conhecer a realidade e a ação humana sobre essa realidade não se esgota na interpretação de diferentes maneiras, mas na sua transformação oferecendo critérios para essa ação. Assim, cremos serem de importância o desenvolvimento de estudos críticos epistemológicos para qualquer área do conhecimento, desta maneira, seria fundamental um salto quantitativo na realização de estudos com esse caráter.

Com a análise das dissertações e teses defendidas no PPGED/UFU, no período de 2007 a 2017, verificamos que a temática da inclusão do público alvo da Educação Especial no âmbito escolar (seja na educação básica ou universitária) permeia as discussões, ora tratando de questões pontuais, como esse processo se constitui dentro da escola/universidade, outras vezes sugerindo caminhos que facilitem a interação social e desenvolvimento escolar dos sujeitos envolvidos. Podemos acrescentar que as pesquisas analisadas (em sua maioria) possibilitaram a discussão dos saberes e práticas necessárias para mediar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial a fim de promover a inserção deste público nos diferentes contextos, ressignificando suas relações sociais e sua formação identitária, repensando as práticas de inclusão.

As pesquisas possibilitaram apreender as experiências, atitudes e crenças dos sujeitos participantes dos estudos com o objetivo de entender, de forma detalhada, todas as informações apresentadas, buscando respostas para os problemas investigados.

Nossa investigação possibilitou-nos ainda apreender alguns importantes aspectos sobre as dissertações e teses defendidas no PPGED-UFU, no que se refere às possíveis contradições apresentadas nas pesquisas as quais elencamos a seguir.

Identificamos a falta de sustentação e coerência quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, apresentando ausência de explicitação metodológica e de descrição detalhada dos procedimentos éticos adotados. Quanto a esse aspecto verificamos que a maioria dos autores não deixam claras as bases metodológicas utilizadas em seus trabalhos, apresentando apenas indícios que nos levam a subtender. Esse foi um dos aspectos que nos chamou muito a atenção com relação ao método, haja vista que, em nenhum dos estudos os autores pontuaram o método escolhido para desenvolver suas pesquisas, porém, nos 22 trabalhos identificamos que todos se aproximavam do materialismo histórico dialético.

Em relação ao materialismo histórico dialético observamos que os autores buscaram abordar o objeto na perspectiva histórica, procuraram na história as origens do problema, trabalharam com os sujeitos específicos que envolviam a temática. Em contrapartida, não conseguiram articular efetivamente a relação entre a teoria e a prática. Para este exercício metodológico entendemos que seria necessário por parte dos pesquisadores uma base teórica sólida, ou seja, a apropriação mais aprofundada do processo.

Ainda sobre a metodologia constatamos a dificuldade dos autores em delimitar os tipos de pesquisa utilizados. Sobre estes aspectos verificamos que 12 trabalhos realizaram estudos de caso, mas parte deles não deixou isso claro em suas metodologias. Sobre os estudos de caso verificamos que alguns trabalhos se prenderam a analisar 01 ou 02 instituições de ensino ou a entrevistar um dado grupo como se tal opção pudesse responder o fenômeno investigado como um todo (naturalização da ciência), trazendo assim em alguns momentos generalizações e tomando os casos como respostas. Sob este aspecto é necessário ressaltarmos que não estamos aqui desmerecendo a importância do estudo de caso, mas sim apenas alertando para o cuidado com certas generalizações.

Outro fato recorrente em alguns trabalhos foi à falta de inter-relação entre as seções que versavam sobre a teorização e os objetivos dos estudos, sendo que alguns deles chegaram a destoar com discussões que não se faziam necessárias para o entendimento do objeto de pesquisa proposto. Ainda sobre este aspecto verificamos que em algumas produções as

referências teóricas apareceram apenas nas seções iniciais dedicadas a fundamentação, mas não foram retomadas no desenvolvimento da análise, nem nas considerações finais.

No que se refere à estrutura de organização dos trabalhos, verificamos que alguns apresentaram desconexão das partes, isto é, os temas das seções não tinham relação/sequência lógica uns com os outros. Também constatamos que, em alguns estudos, a construção teórica era fundamentada em concepções diferentes que não dialogavam, como por exemplo, concepções sobre deficiência no âmbito médico que não relacionavam com o contexto educacional. Nesse sentido, interpretamos que parte dos trabalhos parece-nos mostrar mais do que fragilidade teórica, mas a do próprio pensamento dos investigadores.

Ainda com relação a estrutura, constatamos fragilidades na elaboração dos resumos e palavras chave que não representam a ideia central dos trabalhos, o que nos revela a necessidade da atenção dos pesquisadores ao elaborar estes itens, pois são algumas das principais referências para outras pesquisas. Além disso, ao considerarmos o panorama sobre a análise das produções, verificamos que a maioria se atenta apenas para a apreciação dos resumos, nesse sentido, se o resumo não estiver bem elaborado retratando a completude do trabalho isto poderá interferir nas análises dos pesquisadores da área.

Outro ponto significativo encontrado foi que em alguns trabalhos verificamos a ausência de diálogo crítico durante o desenvolvimento do texto, se prendendo a uma vertente muitas vezes meramente descritiva.

Sobre as concepções de Educação Especial verificamos por parte de alguns autores a dificuldade de conceituação. Nem todas as pesquisas apresentaram concepções consolidadas e estavam adequadas a um discurso verdadeiramente inclusivo como se espera da área. Dentre os pesquisadores 08 limitaram-se a definir Educação Especial como sendo uma complementação/suplementação para o ensino ou atendimento especializado, não vislumbrando assim o amplo significado que a área representa no campo da Educação.

Alguns trabalhos apresentaram similaridades em suas análises, tanto no que diz respeito aos caminhos percorridos da pesquisa quanto aos seus objetivos, abordando o mesmo tema em uma mesma perspectiva. Este fato pode possivelmente estar relacionado às exigências da CAPES, uma vez que, recomenda aos programas de pós-graduação que cada orientador desenvolva suas produções em temas específicos, dando uma segurança teórica de manter a mesma linha de pesquisa. Em contrapartida a essa segurança, ao afunilar as pesquisas em determinados temas repetitivos corre-se o risco destas não darem conta da totalidade. Não estamos aqui dizendo que os trabalhos não possam caminhar de maneiras

metodológicas parecidas, porém, faz-se necessário um estudo do que já foi produzido para que possamos avançar nas análises, na tentativa de superar as sínteses provisórias. Neste aspecto, consideramos que as universidades são lugares de produção e socialização do conhecimento, porém suas condições estão ligadas às exigências do financiamento e das políticas educacionais que interferem nas escolhas das pesquisas e nas possibilidades de execução.

Os apontamentos acima colocados de maneira nenhuma tentam diminuir o valor dos estudos realizados, ao contrário, entendemos que estes fazem parte de uma intenção de superação no que diz respeito às sínteses provisórias, servindo de base para a produção de novas sínteses superadoras. Neste âmbito, a leitura das fichas de análise contribuiu para a superação de possíveis atitudes de desmerecimento dos trabalhos analisados ou mesmo de depreciação, ao contrário, esse processo nos ajudou a construir um melhor entendimento das pesquisas, uma vez que, o intuito principal não eram análises particulares/específicas de determinados estudos e sim o processo de construção de um novo conhecimento (sínteses superadoras) a partir dos trabalhos já produzidos.

No que se refere às proposições/contribuições promovidas, estas pesquisas apontaram que: é possível promover uma prática educativa inclusiva independente da deficiência abordada, cabendo ao professor acreditar no seu potencial e nos saberes que ele possui e constrói com a prática docente; há a necessidade da reflexão e busca de alternativas para a formação inicial e continuada, que reconheçam e valorizem os saberes experienciais produzidos no desenvolvimento do trabalho docente.

Ainda sobre as contribuições trazidas pelos trabalhos destacamos o propósito de apresentar um panorama situacional das instituições de Ensino Superior com vistas a subsidiar futuras investigações e a elaboração de políticas institucionais para assegurar, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

Estas pesquisas comprovaram a existência da necessidade de um trabalho contínuo para que a Educação Especial esteja presente nas universidades brasileiras, no sentido de estarem preocupadas em formar centros que auxiliem os docentes universitários e os alunos com deficiências a se adaptarem ao modelo de educação inclusiva.

Os estudos propõem ainda a reflexão sobre a necessidade de os docentes universitários estarem atentos e terem conhecimento das necessidades dos estudantes universitários com deficiências, se preocupando em adaptar o currículo e a metodologia, sempre que assim for

necessário, uma vez que, tais adequações podem ser essenciais para que a sua formação possa ser satisfatoriamente efetivada.

Além disso, apontam à importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, visto que as informações acerca da Educação Especial permitem que as universidades se adequem à educação inclusiva.

Ainda no que se referem às contribuições apresentadas pelos trabalhos enfatizamos a importância do debate reflexivo acerca das diretrizes e práticas do Atendimento Educacional Especializado contribuindo com o fortalecimento da discussão sobre a formação de professores para atuar na Educação Especial.

Outras proposições que estas pesquisas apresentaram foram com relação ao debate necessário acerca da formação (tanto a formação inicial quanto a continuada), afirmando que esta deve incentivar a pesquisa na área da educação inclusiva; a necessidade de promover debates institucionais sobre a formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência, fortalecendo assim a área da Educação Especial.

De modo geral verificamos que as pesquisas apresentam a necessidade de fortalecimento da Educação Especial como campo específico de conhecimento da Educação. Por outro lado, identificamos a dificuldade em articular este campo de pesquisa/conhecimento com os demais, demonstrando que ainda precisamos compreender os conhecimentos e os processos educacionais fragmentados, cada qual em seu espaço, sendo classificados e distribuídos uniformemente para visualizarmos sua legitimidade e profundidade.

As pesquisas analisadas por nós são caminhos importantes para a construção do conhecimento em andamento. Sob esta perspectiva, corroboramos com Silva e Gamboa (2014) a ideia de que as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país devem ser vistas com atenção especial. Segundo os autores,

Primeiro, pela contribuição que podem trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos, especialmente nas ciências da ação. Segundo, e no mesmo sentido, se a pesquisa é importante para auxiliar o Ser humano a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investiguem os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sociopolíticos e econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que não apenas os problemas identificados pelo Ser humano na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar. (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 63).

Do ponto de vista da temática, acreditamos que nossas análises têm uma significativa relevância científica, ao passo que, nosso estudo lança luzes nessa área da Educação Especial

e a coloca como campo fértil de discussões, reflexões e ações, na medida em que evidencia aspectos importantes da produção acadêmica.

Por fim, destacamos que a realização desta pesquisa representou mais que um compromisso acadêmico para a conclusão do doutorado. Assim como apresentamos em nossa epígrafe inicial de Marthin Luther King, talvez não tenhamos conseguido realizar tudo o que pretendíamos em nossa tese, porém a tentativa aqui apresentada é a materialização da nossa superação sobre nossas limitações intelectuais, formativas e de tempo e principalmente representa o nosso compromisso com o desenvolvimento do conhecimento para e sobre Educação Especial. As limitações não superadas não constituem obstáculos impeditivos para se voltar ao assunto em outros momentos, visto que as questões aqui tratadas merecem maiores reflexões, porém, esta investigação foi o que se pode chegar com o tempo tão exíguo que tivemos para a pesquisa. Assim sendo, esperamos que este estudo possa alcançar algumas interlocuções e contribua para futuras pesquisas, intensificando os debates que tenham a produção acadêmica em Educação Especial como objeto de estudo.

Analisar os estudos produzidos por outros pesquisadores nos possibilitou uma autorreflexão sobre o nosso próprio trabalho no sentido de um salto qualitativo na tentativa de superação dos nossos limites. Para tanto, entendemos que o prosseguimento desse caminho requer, assim como apresentamos na epígrafe dos agradecimentos, que *continuemos a nadar...*

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. B. F. de. **A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões.** 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2016.
- AGAPITO, J.; RIBEIRO. S. M. Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA – São Luis. 2017.
- ALMEIDA; M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico** 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, 2010.
- ALVES, C. B.. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa.** São Paulo, Pioneira, 2001.
- AMORIM, L. C. S.. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2015.
- ANJOS; I. R. S. dos. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil.** 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2011.
- ANTUNES, K. C. V.; BRAUN, P. & FOGLI, B.F.C.S. Tendências nas abordagens de pesquisas em educação especial: uma análise crítico-metodológica da produção científica no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. **Espaço INES**, v. 1, p. 83-96, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, número2, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia. PP.63-70. 1995.
- ARAÚJO, S. S. A presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005. In: **XIII Encontro Regional de História.** História e democracia: possibilidades do saber histórico. Coxim-MS – 08 a 11 de Novembro de 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Brasília: Ed. UnB. 1985.

AZEVEDO, C. B. de; GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. de O. Produção Científica na Área da Surdez: Análise dos Artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no Período de 1992 A 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 459-476, Out.-Dez., 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400010>

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK C. e SCHWARTZMAN S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314. 2005. Disponível em: [http://portais.ufg.br/uploads/67/original\\_Pos-Graduacao\\_Brasil\\_2.pdf](http://portais.ufg.br/uploads/67/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf). Acesso em: 18 junho 2017.

BARBOSA, D. P.; LUSTOSA, A. V. M. F. Análise de dissertações e teses produzidas na região nordeste na área de educação especial e inclusiva no período entre 1997 e 2007. **Anais do XIX Seminário de Iniciação Científica II Seminário em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/19sic/Documentos/RESUMOS/Humanas/Daniel%20Pereira%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 23/10/2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLO; S. F. **Interfaces Educação Especial e Fonoaudiologia: um estudo bibliométrico baseado na produção científica de dissertações e teses**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2009.

BERTONI, S. Fundamentos da educação inclusiva. In: FERREIRA, E. L (Org.). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2010, p. 83-126.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Z. Indagação e Convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set./dez. 2010. p.849-856. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300009>

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF. 1969.

BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 outubro de 2017.

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02/12/2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF. 2011.

BRAVO; A. D. **Análise bibliométrica da produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência**. 2013. 135f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2013.

BRITO, A. E. **Fundamentos Teóricos-Metodológico da Pesquisa**. UFPI/UAPI. 2009.

BUENO, J. G. S. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - 1981/ 1998. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, 1 CD-ROM. Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004.

BUIATTI, V. P.. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2013.

CAPES/MEC. **Mulheres permanecem como maioria na pós-graduação brasileira**. 2018. Brasília – CCS/CAPES. In: <https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/8787-mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira> Acesso em: 10/03/2019.

CARMO, A. A. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In: MARQUEZINE, M. et al. (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina-PR: Ed. UEL, 1998.

CASAGRANDE; R. de C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009**. 164f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Ponta Grossa, 2011.

CASAGRANDE, R. de C.; CRUZ, G. de C. Aspectos histórico-políticos nas teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 48 | p. 155-170 | jan./abr. 2014. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23/10/2017. <https://doi.org/10.5902/1984686X6986>

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991. 164p.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**: Uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.
- CORREIA; G. B. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2016.
- COSTA, R. A.. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual**: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2016.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, B. B. B. **Classes de Educação Especial**: para deficientes mentais? 1989. 367p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo. 1989.
- CUNHA, L. A.. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EdUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300007>
- DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.
- EDLER, C. R. Avaliação e Atendimento em Educação Especial. **Temas em Educação Especial**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v.02, 65-74, 1993.
- FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M.; MONTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FERNANDES, A. C. R. **Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, 2015.
- FERRAZ, R. D. **Saberes docentes**: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental. 2008, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2008.
- FERREIRA, J. R. **Construção Escolar da Deficiência Mental**. 1989 – Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas. 1989.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, v. 1. p. 8-11. 1991.

FERREIRA, L. R. C.. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, M. A.; CASAGRANDE, L. S. Mulheres na pós-graduação: qual o lugar delas? In: **Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.** Florianópolis, Santa Catarina, 16 a 18 de novembro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (Coleção leitura) São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. G. de. **Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU):** interfaces de um processo político e educacional. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FRÓES; M. A V. **As produções acadêmicas em Educação Especial: uma análise do discurso.** 2007. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-UFJF, 2007.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** – volume 3 – n.3 – p. 393-405 – Itajaí, set./dez. 2003.

GARRUTTI; É. A. **Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEEES/UFSCAR.** 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2007.

GATTI, B. A.. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa.** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, M. **Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial.** 19 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480>. Acesso em: 19/10/2017.

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Pensamento Crítico, v. 2). 197 p. 1979.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SAVIANI, D. [et al.] **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr, MA / CESC, 2014.

GONÇALVES, H. de. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONZALEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **Cadernos de antropologia da educação**. Vozes: São Paulo. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**, trad. Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROFF, A. R.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas: Constitution of the researcher in human sciences. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 97-103, abr. 2010.

GUGEL, M. A.. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. A pessoa com deficiência e sua relação com a história humanidade. Florianópolis: Obra Jurídica. 2007.

HAYASHI, M. C. P. I. Os indicadores de C&R: instrumentos de medição e avaliação do conhecimento científico e tecnológico. In: \_\_\_\_\_. **Perspectivas teóricas da cientometria e suas técnicas**. São Carlos: UFSCar, p. 114-141. 2000.

HAYASHI, M. C. P. I. Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 145-165, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i32.4108>

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B. Educação Especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: \_\_\_\_; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, p. 13-38. 2006.

KAMIMURA, A. L. M.. **O programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis-GO: princípios, ações e percepções**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2006.

KING, M.L. **Orar com Martin Luther King**. Translated by MARCIONILO, M. J. Edited by COM, O., **Orar com Martin Luther King**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KUENZER, A. Z.. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas**

**de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 55-75. 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONART, A. P. de S. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia.** UNIBRASIL. Núm. 2, p. 1-60. Julho 2007.

LIMA, A.C. da S; MAGALHÃES, C. S. C. A.; ASSI, S. M. de.; SILVA, S. H. dos S. C. e. O desafio do conhecimento. **Revista Eletrônica Inter- Legere,** Número 14, janeiro a junho de 2014.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional** / Paulo Gomes Lima. – Artur Nogueira, SP: Amil. 196p. 2003.

LIMA, T. de F. A. de. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2002.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, F. S.; NAZARI, J. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. **Revista Lentes Pedagógicas.** Uberlândia, v. 2, n.1, 2012.

MANTOAN, M. T. E. (org) **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In: **Revista Integração, Ministério da Educação e do Desporto,** SEESP, ano 8, n. 20, P. 30-32. 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?.São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. et al. Análise de dissertações e teses em Educação Especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 2, p. 341-359, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MANRIQUE; J. F. **Autismo e análise do comportamento:** produção científica no Brasil entre 2004 e 2014. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2016.

MARQUES, L. P. et. al. Analizando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272. ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200008>

MATIAS, W. L.. **Surdos incluídos: sujeitos ou assujeitados?**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2015.

MATOS, M. A. de S.; SILVA JUNIOR, S. V. da. A produção científica em educação especial no amazonas: análise das publicações do programa de pós-graduação em educação (ppge/ufam) entre 1988 e 2012. **Anais do VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-059.pdf>. Acesso em: 27/09/2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. “A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental no Contexto Atual da Escola de Primeiro Grau”. **Revista Integração**, Brasília, ano 05, n.12, p.05-15. 1994.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995, 387 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo-USP. 1995.

MENDES, E.G. **Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v.2, n.1, p.3-25, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2014. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 01 novembro 2017.

MOREIRA, C. J. de M. **Educação especial: uma análise sobre a concepção e o direito à educação em documentos nacionais e internacionais**. 2013. Disponível em:< [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/CarlosJoseDeMeloMoreira\\_GT3\\_integral-.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/CarlosJoseDeMeloMoreira_GT3_integral-.pdf)>. Acesso em: 01/06/2019.

MORITZ, G. de O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. 2011. **Anais XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul e II Congresso Internacional IGLU**. Florianópolis. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 setembro 2017.

MOURÃO, M. P. **Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância**. 2009, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2009.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: Influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p. 258-277, dez. 2007.

NAZARI, J.; MACHADO, F. S.. Aspectos Legais e as Pessoas com Deficiência: Entre o real e o ideal. **Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial e V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão**. Uberlândia –MG. 08 a 12 de dezembro de 2014.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. A produção discente da Pós-graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, p.131-142. 2004.

OGURA, A. F.. **Política pública de inclusão escolar no Estado do Paraná: e sua implementação no município de Cascável-PR**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2002.

OLIVEIRA, V. M.. **Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PAIXÃO, D. de B.; BARBOSA, J. S. e NEVES, K. P. **A Formação do Bibliotecário no Brasil: Quem forma o profissional da informação na região Sudeste**. UFMG. 2009. Disponível em: <[http:// www.ufg.br/this2/.../a\\_formacao\\_do\\_bibliotec\\_rio\\_no\\_brasil.pdf](http://www.ufg.br/this2/.../a_formacao_do_bibliotec_rio_no_brasil.pdf)> Acesso em: 17 agosto 2017.

PIZZANI; L. **O estado da arte da produção científica em Educação Especial na biblioteca virtual em saúde (BVS): um estudo bibliométrico**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2008.

PIZZANI; L. **O campo de estudo sobre prematuridade no Banco de Teses da Capes: produção científica e redes de colaboração em Educação Especial** 2012. 277f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2012.

PORTES, R. M. de L. **Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual**. 2013, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia. 2013.

PROCURANDO Nemo. Walters, Graham. EUA: Pixar, 2003. 1 DVD ( 100 min.).

PROUST, M. **No caminho de Swann**. São Paulo: Abril. 1982.

QUINTANA, M. **Quintana de bolso: rua dos cataventos & outros poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

RAMOS; D. M. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010 – 2014)**. 2017. 81f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2017.

RAMOS; D. M. **Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)**. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-UNESP. Araraquara. 2013.

RAPOLI, E. A.; et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. V. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **In XII Encuentro Iberoamericano de Educación**, (pp. 142-143). Alcalá de Henares: UNESP Cultura Editora/Universidad de Alcalá, 2017.

REIS, F. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. 3 ed. rev. amp., São Paulo: Atlas, 2008.

SACARDO; M. S. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2006.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2009.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>

SANTOS, B. de S.. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.** 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2007.

SANTOS, C. da S.. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2013.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>

SANTOS, J. M. dos; MIRANDA, A. B. de; MIRANDA, C. M. **O materialismo histórico dialético e suas respectivas contribuições para as pesquisas em educação e trabalho em Uberlândia – MG.** 2007. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1c\\_3.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1c_3.pdf). Acesso em: 12 outubro 2017.

SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, jan/jul, 1991.

SANTOS, I. M. dos. As divergências entre o discurso oficial e as pesquisas da anped sobre o atendimento educacional especializado. **37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.** 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. p. 6-9. 2002.

SAVIANI, D. Introdução. In: **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo: Cortez, 1986.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia e seu método.** São Paulo: Hedra, 2010.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, p. 187-192. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100016>

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPGE 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Liber Livro, p. 51-74. 2006.

SILVA, M. R. da. **Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de pós-graduação em Educação Especial/UFSCar: 1988 – 2003.** 2004. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2004.

SILVA, R. H. dos R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981 – 2002.** 2004. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2004.

SILVA; R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo (1985 – 2009).** 2013. 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2013.

SILVA; R. C. da. **Indicadores bibliométricos da produção científica em Educação Especial: estudo da Revista Educação Especial (2000 – 2006).** 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2008.

SILVA, K. M. de S. C.. **Intérprete de língua de sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos.** 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2013.

SILVA, L. M. G.. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2009.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva.** 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2009.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 1990.

SILVA, R. V. de S. e. **Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas.** 1997. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 1997.

SILVA, R. H. dos R. A Educação Especial no âmbito da Pós-Graduação em Educação no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED, 33, 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 12 outubro 2017.

SILVA, R. H. dos R. Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. **Anais...** Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3353c.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

SILVA, R. H. dos R. Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Rev.**

**bras. educ. espec.** 2018, vol.24, n.4, pp.601-618. ISSN 1413-6538.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000500009>

SILVA, R. H. dos R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2581/1708>>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

SILVA, R. H. dos R.; GAMBOA, S. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital. Campinas, SP**, v.16, n.1, p.48-66, jan/abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329/pdf>>  
<https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1329>

SOUSA, I. C. de. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2013.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no **Brasil**. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, June 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200009>

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário, pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, V. A. de. **O plano de ações articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2014.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, n. 116, p. 725-742, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400008>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** Da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Penso. 2014.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VIDAL, M. H. C.. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva.** 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2013.

WATANABE; D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015.** 2017. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2017.

# APÊNDICE

**Apêndice 01: Ficha de análise.**

<b>FICHA DE ANÁLISE</b>	
<b>1</b>	Título do Trabalho:
<b>2</b>	Autor(a):
<b>3</b>	Síntese do trabalho:
<b>4</b>	Resumo:
<b>5</b>	Palavras-chave:
<b>6</b>	Linha de pesquisa do Programa em que o trabalho foi realizado:
<b>7</b>	Orientador:
<b>8</b>	Ano de defesa:
<b>9</b>	Tipo de pesquisa: <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
<b>10</b>	Temas estudados:
<b>11</b>	Formação do pesquisador: <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Outra Licenciatura      Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não apresentada
<b>12</b>	Prática docente (atuação do pesquisador): <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino fundamental <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Ensino superior      Qual curso? _____

<b>13</b>	Referencial Teórico:
<b>14</b>	Quais os objetivos do trabalho:
<b>15</b>	Quais os principais resultados apresentados:
<b>16</b>	Com relação ao método, o posicionamento do autor: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado
<b>17</b>	Qual é o tipo de pesquisa apresentado? <input type="checkbox"/> De tipo etnográfica <input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Pesquisa-ação <input type="checkbox"/> Documental e/ou bibliográfica <input type="checkbox"/> Participante <input type="checkbox"/> Experimental <input type="checkbox"/> História oral <input type="checkbox"/> Histórica <input type="checkbox"/> Survey
<b>18</b>	Procedimentos de pesquisa: <input type="checkbox"/> Entrevista <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Análise de documentos e/ou bibliografia <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Análise de fotografias <input type="checkbox"/> História de vida <input type="checkbox"/> Aplicação de testes <input type="checkbox"/> Outros Quais? _____
<b>19</b>	Abordagem do trabalho: <input type="checkbox"/> Qualitativa

	<input type="checkbox"/> Quantitativa <input type="checkbox"/> Quali-quantitativa
<b>20</b>	Concepção de Educação: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada
<b>21</b>	Concepção de Educação Especial: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada
<b>22</b>	Tipo de deficiência abordada no estudo: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada
<b>23</b>	Com base nas categorias do materialismo histórico dialético utilizadas para nossas análises, no trabalho: <input type="checkbox"/> Constatamos a Práxis – no trabalho há o movimento entre a teoria e a prática, entre o pensamento/reflexão teórica e a pesquisa empírica. <input type="checkbox"/> Constatamos a Totalidade – no trabalho há a tentativa de compreender o objeto de estudo profundamente, na particularidade que ele expressa, para que assim seja possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que o cerca. <input type="checkbox"/> Constatamos a Contradição – no trabalho há a tentativa captar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abrangendo os contrários dialeticamente, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade. <input type="checkbox"/> Mediação - no trabalho há a tentativa de articular as várias dimensões e elementos presentes na pesquisa; articula a dimensão concreta (realidade) com a dimensão abstrata (pensamento) e o todo através da mediação da parte.
<b>24</b>	Outras observações: