

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

**PONTA GROSSA
2020**

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

OCAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

**PONTA GROSSA
2020**

C334 Casagrande, Rosana de Castro
O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil / Rosana de Castro
Casagrande. Ponta Grossa, 2020.
349 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Educação Especial. 2. Campo acadêmico. 3. Brasil. I. Mainardes,
Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Prof. Dr. Jáima Pinheiro de Oliveira - UFMG



Prof^a. Dr^a. Silvana Stremel - UTFPR e PPGE-UFPR



Prof^a. Dr^a. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG



Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Ponta Grossa, 30 de julho de 2020.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Jefferson Mainardes pela excelente orientação, dedicada e constante!

A todos os professores do PPGE/UEPG pelas aulas significativas!

À todas as amizades que fiz na Turma do Doutorado PPGE/UEPG 2017, especialmente nosso grupo de apoio! Regina, Viviane, Eliza, Karen, Evelline, Carla, Valéria, Danilo!

À minha família maravilhosa! Amo todos vocês, infinitamente! Dan, te amo de maneira absurda! Mariane (Pi) e Duh, Marcelo e Ana (Filhota), Blublu rainha das mães e Seu Pedro, Ewroy e Robe, Cri, Jones, Baby, Nathy e Enzo, Yasmin, Xim e Juni, e as três Marias (Lari, Luli e Leti), Marco e Sil, Ana, Danilo e Daniel, Rê e Ali coquinho, Pam, Tia Cida, Márcio, Marcelo, Tia Luiza, Pai...**o amor de vocês me trouxe aqui!** Saudades dos encontros, do almoço e café na casa da Blublu! Dudu, Susy, Lu, Au e Emmy!

Aos professores: Prof. Dr. Oriomar Skalinski Júnior, Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi, Profa. Dra. Silvana Stremel e Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveria, pelas contribuições valiosas por ocasião da banca de qualificação e de defesa.

À Dra. Denise Meyrelles de Jesus, Dra. Márcia Denise Pletsh, Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Dra. Débora de Paula Nunes e Dr. Claudio Roberto Baptista, pelas informações gentilmente compartilhadas.

À Fabiana de Godoy Rocha pelo incentivo e carona nas aulas especiais do Mestrado.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil a partir dos elementos relacionados à sua institucionalização. Caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Pierre Bourdieu, principalmente nos conceitos de campo, campo científico e universitário, capital e *habitus*. Foram também utilizadas como fundamento teórico as contribuições de autores que abordam a institucionalização de campo (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007); aspectos teórico-metodológicos do campo acadêmico (HEY, 2008; STREMEL, 2016, 2017); e aspectos específicos da história e da política da Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Por meio de metodologia baseada na *Grounded Theory* (CORBIN e STRAUSS, 1990) e utilizando para análise de dados, a análise relacional, esta pesquisa envolveu a coleta de uma série de dados referentes a elementos antecedentes e constituintes do campo acadêmico. Argumenta-se que a Educação Especial no Brasil constitui-se em um campo acadêmico com diferentes instâncias de institucionalização, tendo como marco inicial a formação específica de professores para Educação Especial, no âmbito de universidades, na década de 1960. Posteriormente, ocorreu a criação da Habilitação em Educação Especial em Curso de Pedagogia; Programas de Pós-Graduação em Educação Especial e áreas correlatas; Linhas de Pesquisa em PPGs; Grupos de pesquisa; Cursos de Graduação específicos em Educação Especial; criação de Periódicos especializados; Grupos de Trabalho em Associações científicas; Associação científica específica; criação de eventos especializados e surgimento de redes de pesquisa. Os resultados apontaram que a Educação Especial caracteriza-se: a) como um campo acadêmico abrangente em relação às suas designações (Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão), às produções científicas compartilhadas com outras áreas do conhecimento, à quantidade de Linhas, Grupos de pesquisa e disciplinas nos Cursos de Pedagogia; b) pela expansão lenta na oferta de Cursos de Graduação e Pós-Graduação específicos em Educação Especial na modalidade presencial e rápida em Cursos de Graduação e Pós-Graduação (Especialização) na esfera privada e na modalidade EaD; c) pela significativa expansão de produções científicas compartilhadas com outras áreas do conhecimento; d) pela concentração de bens acadêmicos nas regiões Sudeste e Sul; e) por agentes do campo cujo *habitus* é voltado à produção e gerenciamento de bens acadêmicos, num espaço de luta concorrencial pela autoridade científica, verdade acadêmica e reconhecimento dos pares. A constatação da Educação Especial enquanto campo acadêmico implica a necessidade de expansão de pesquisas cujos objetos são caracterizados pelos elementos antecedentes e constituintes do campo. Destaca-se a necessidade de ações que promovam o fortalecimento do campo acadêmico e sua influência na busca por uma Educação Especial Inclusiva pública, gratuita e de qualidade no âmbito da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação Especial. Brasil. Campo acadêmico

CASAGRANDE, R. C. The academic field of Special Education in Brazil. 2020. Thesis (PhD in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ABSTRACT

The goal of this research was to analyze the constitution of the academic field of Special Education in Brazil from the elements related to its institutionalization. It was characterized as a qualitative research, of documentary and bibliographic style. The theoretical framework was based on the contributions of Pierre Bourdieu, mainly on the concepts of field, scientific and university field, capital and habitus. Contributions from authors who address the institutionalization of fields (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007); theoretical and methodological aspects of the academic field (HEY, 2008; STREMEL, 2016, 2017); and specific aspects of history and policy of Special Education, Inclusion and Inclusive Education were used as a theoretical foundation. Through a methodology based on the Grounded Theory (CORBIN and STRAUSS, 1990) and using the relational analysis for data analysis, this research involved the collection of a series of data referring to antecedent and constituent elements of the academic field. It is argued that Special Education in Brazil constitutes an academic field with different instances of institutionalization, having as its initial landmark the creation of Initial Teacher Training specific training for Special Education in the universities, in the 1960s. Subsequently, specific habilitation training for Special Education in Pedagogy undergraduate course was created; Post-Graduate Programs in Special Education and related areas; Research Lines in Post-Graduation Programs; Research groups; Specific Undergraduate Courses in Special Education (initial teacher training); creation of specialized journals; Working Groups in Scientific Associations; Specific scientific association; creation of specialized events and the emergence of research networks. The results showed that Special Education is characterized: a) as a comprehensive academic field in relation to its designations (Special Education, Inclusive Education, Inclusion), scientific productions shared with other areas of knowledge, the number of Lines, Groups of research and disciplines in Pedagogy Courses; b) by the slow expansion in the offer of specific Undergraduate and Postgraduate Courses in Special Education in the face-to-face and fast in Undergraduate and Postgraduate Courses (Specialization) in the private sphere and in the Distance Education modality; c) the significant expansion of scientific production shared with other areas of knowledge; d) the concentration of academic assets in the Southeast and South regions; e) by field agents whose habitus is aimed at the production and management of academic goods, in a space of competitive struggle for scientific authority, academic truth and peer recognition. The finding of Special Education as an academic field implies the need to expand research whose objects are characterized by the antecedent and constituent elements of the field. We highlight the need for actions that promote the strengthening of the academic field and its influence in the search for public, free and quality Special Inclusive Education in the context of Brazilian Education.

Keywords: Special Education. Brazil. Academic field.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial	24
Quadro 2 -	Características dos campos científico, universitário e acadêmico	65
Quadro 3 -	Autores da Educação Especial e referência ao termo Campo	77
Quadro 4 -	Referências estrangeiras ao termo <i>Field</i>	79
Quadro 5 -	Textos sobre Educação Especial nas Revistas Brasileiras (1903 a 1960).....	85
Quadro 6 -	Descrição dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil	118
Quadro 7 -	Áreas dos Grupos de pesquisa, Quantidade, Período, Instituições	124
Quadro 8 -	Grupos de Pesquisa com o termo Educação Especial no título.....	128
Quadro 9 -	Periódicos especializados em Educação Especial (1987 a 2019)	130
Quadro 10 -	Dados referentes às primeiras reuniões do GT 15 da ANPED	139
Quadro 11 -	Redes de Pesquisa em Educação Especial	150
Quadro 12 -	Eventos históricos da Educação Especial (1543 a 1950)	185
Quadro 13 -	Leis e eventos importantes no contexto histórico-político da Educação Especial (1970 a 2018).....	189
Quadro 14 -	Revisão de literatura: repositório, filtros, total da busca e resultados, descrição e critérios de exclusão de dados.....	191
Quadro 15 -	Revisão de literatura: dados sobre as produções primárias.....	195
Quadro 16 -	Bibliografia Pedagógica Brasileira (1812 – 1900).....	199
Quadro 17 -	Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1946-2018)	201
Quadro 18 -	Orientadores (as) dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva no Brasil (1978 - 2020).....	208
Quadro 19 -	Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2007).	211

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012).....	230
Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)	251
Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)	294
Quadro 23 - Dados referentes às produções da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).....	332
Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018).....	336
Quadro 25 - Descrição das disciplinas sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em Cursos de Pedagogia	344

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Repositórios e total de produções encontradas, filtradas e selecionadas	76
Tabela 2 -	Classificação das pesquisas, período e pesquisas encontradas.....	76
Tabela 3 -	Revistas brasileiras que apontam o campo teórico da Educação Especial.....	84
Tabela 4 -	Cursos de Graduação presencial em Educação Especial (1982-2017)	113
Tabela 5 -	Cursos de Graduação em Educação Especial na modalidade a distância (2020)	113
Tabela 6 -	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação e as Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.....	116
Tabela 7 -	Ocorrência dos termos referentes às categorias das Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Educação inclusiva e Inclusão (2007, 2012 e 2018).....	117
Tabela 8 -	Caracterização dos Grupos de Pesquisa quanto à ocorrência dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.....	125
Tabela 9 -	Percentual de Grupos de Pesquisa em Educação Especial por região do Brasil.....	126
Tabela 10 -	Quantidade de trabalhos e pôsteres sobre Educação Especial e Educação Inclusiva nas reuniões da ANPED (1989 a 2017).....	141
Tabela 11 -	Congresso Brasileiro de Educação Especial (2003-2018).....	144
Tabela 12 -	Distribuição das disciplinas referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.....	146
Tabela 13 -	Carga horária das disciplinas.....	148

LISTA DE SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Conselho Estadual de Pesquisa
CESMAC	Centro Universitário Cesmac
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CFE	Conselho Federal de Educação
CINTEDES	Congresso Internacional de Educação Inclusiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAPI	Congresso Nacional de Práticas Inclusivas
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a distância
ENPEI	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar
FACMAIS	Centro de Educação Superior FACMAIS
Fapesp	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo
FAVENORTE	Instituto Superior de Educação Verde Norte
FEBEC	Federação Brasileira das Entidades de Combate ao Câncer
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FINEESP	Financiamento da Educação Especial
FSF	Faculdade São Francisco
FSG	Centro Universitário da Serra Gaúcha
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe

FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURB	Universidade Federal de Blumenau
GP	Grupo de Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INRA	Institut National de La Recherches
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Linha de Pesquisa
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PG	Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação
PPGEDE	Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial
PPGEEs	Programa e Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Repeems	Rede de Pesquisa em Educação Especial do Mato Grosso do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENACI	Seminário Nacional de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TFD	Teoria Fundamentada em Dados
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEFS	Universidade Federal de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Rondônia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juíz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa

UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade do Contestado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARARAS	Fundação Hermínio Ometto
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Vale do Itajaí
UNIFACVEST	Centro Universitário Facvest
UNIFAJ	Centro Universitário de Jaguariaúna
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFAVENI	Centro Universitário Unifaveni
UNIFCV	Centro Universitário Cidade Verde
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade do Sul e Sudeste do Pará
UNIFRAN	União das Faculdades Francanas ou Universidade de Franca
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNISO	Universidade de Sorocaba
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITAU	Universidade do Taubaté
UNIT-SE	Universidade Tiradentes de Sergipe
UNIUBE	Universidade de Uberadba
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joiville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNSESA	Universidade Estácio de Sá
UPE	Universidade de Pernambuco
URCA	Universidade do Cariri
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiutí do Paraná
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	32
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (CAPÍTULO 2)	34
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANTECEDENTES DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (CAPÍTULO 3).....	36
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ELEMENTOS CONSTITUINTES DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (CAPÍTULO 4).....	38
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ABORDAGEM DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL....	43
2.1 DEFINIÇÕES DOS TERMOS EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
2.2 CONCEITOS DE CAMPO, <i>HABITUS</i> E CAPITAL, CAMPOS CIENTÍFICO E UNIVERSITÁRIO DE PIERRE BOURDIEU.....	49
2.3 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	66
2.4 FONTES DE PESQUISA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS ANTECEDENTES DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	81
3.1 INDÍCIOS DO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO (1903 a 1960)82	
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ELEMENTO ANTECEDENTE DO CAMPO ACADÊMICO.....	99
3.3 A RBEP E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	102
CAPÍTULO 4 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	108
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DO CAMPO ACADÊMICO.....	109
4.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E AS LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	115

4.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS LINHAS DE PESQUISA.....	117
4.4 GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	123
4.5 PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	130
4.5.1 A Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE e sua contribuição para o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial.....	131
4.6 AS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	136
4.6.1 A ANPED e as publicações do GT 15	136
4.6.2 Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).....	142
4.7 EVENTOS ESPECIALIZADOS NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	142
4.8 AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	145
4.9 AS REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	149
4.9.1 Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)	150
4.9.2 Redes de pesquisa Observatório em Educação Especial (ObEE).....	152
4.9.3 Rede de pesquisa em Educação Especial do Mato Grosso do Sul (Repeems)	153
4.9.4 Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (FINEESP).....	153
4.10 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, À LUZ DA ANÁLISE RELACIONAL DE PIERRE BOURDIEU	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A - EVENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1543 – 1950).....	184
APÊNDICE B – LEIS E EVENTOS IMPORTANTES NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1970 - 2018).....	188

APÊNDICE C - REVISÃO DE LITERATURA - DESCRIÇÃO DOS REPOSITÓRIOS, FILTROS UTILIZADOS E RESULTADOS.....	190
APÊNDICE D - REVISÃO DE LITERATURA PRODUÇÕES PRIMÁRIAS	193
APÊNDICE E - BIBLIOGRAFIA PEDAGÓGICA BRASILEIRA	198
APÊNDICE F - PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1944 - 2018).....	200
APÊNDICE G - ORIENTADORES (AS) EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	208
APÊNDICE H - LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2007).....	211
APÊNDICE I - LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL (2012).....	229
APÊNDICE J - LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL (2018).....	250
APÊNDICE K - GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL – CNPq (2018).....	293
APÊNDICE L - PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1992-2018).....	331
APÊNDICE M - SEÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1992 -2018).....	335
APÊNDICE N - DISCIPLINA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	343

INTRODUÇÃO

Esta tese aborda a emergência e o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Trata-se de uma temática ainda inexplorada na literatura desse campo, o que confere a ela aspectos de originalidade. O presente estudo articula-se a pesquisa de dissertação desenvolvida por Casagrande (2011) na qual realizou uma análise epistemológica de teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Definimos o campo acadêmico, como “lócus de práticas sociais distintas, relacionadas basicamente à produção e à circulação dos bens acadêmicos”. (HEY, 2008b, p. 217), ou seja, “o lócus onde ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve sobretudo a ideia de universidade” (HEY, 2008a, p.16).

A análise sobre o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial envolveu a busca de dados sobre elementos antecedentes (produções em revistas brasileiras no período de 1893 a 1967; produções sobre o campo na RBEP; e dados sobre a formação inicial de professores) e constituintes do campo acadêmico propriamente dito (cursos de extensão e cursos adicionais, habilitação em Educação Especial em Cursos de Pedagogia, cursos de Graduação, Pós-Graduação em Educação Especial e Educação; Linhas e Grupos de Pesquisa; periódicos especializados; associações científicas, disciplinas em cursos de Pedagogia e redes de pesquisa).

Na procura pela compreensão da trajetória nacional e internacional da educação de pessoas com deficiência, deparamo-nos com uma gama de conceitos, denominações, aspectos históricos e políticos que se relacionavam e revelavam a atenção restrita e tardia às pessoas com deficiência no percurso da história da Educação Especial, marcada por interesses políticos¹. O contexto histórico, político, socioeconômico e cultural da Educação Especial propiciou o surgimento de paradigmas (modelo médico-clínico, educacional, integração e Educação Inclusiva²) que culminaram com a criação de um modelo paralelo de educação voltado às pessoas com deficiência. O ambiente complexo da Educação Especial demandou o desenvolvimento de um campo acadêmico, em que houvesse a formação de recursos humanos

¹ Sobre isso, sugerimos a leitura de JANNUZZI, G.L.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

² Movimento paradigmático que surgiu com o advento da Inclusão e defende a superação de barreiras que limitem a presença do estudante na escola, incluindo o PAEE (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação). Consideramos ideal o termo “Educação Especial Inclusiva” para designar a inclusão do PAEE na escola.

(profissionais e pesquisadores) e a produção de bens acadêmicos³ específicos da Educação Especial. Por meio dessa premissa, definimos as seguintes questões:

- Pode-se afirmar que a Educação Especial, no Brasil, constitui-se como um campo acadêmico?
- Quais evidências efetivamente podem sustentar uma resposta positiva a essa pergunta?

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil a partir dos elementos relacionados a sua institucionalização. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) Identificar os aspectos do campo teórico que antecederam a emergência e desenvolvimento da Educação Especial como campo acadêmico;
- b) Mapear os principais marcos indicativos da institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial;
- c) Indicar as implicações da pesquisa sobre o campo acadêmico da Educação Especial para o contínuo desenvolvimento, expansão e fortalecimento desse campo.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa baseou-se em: a) contribuições de Pierre Bourdieu⁴ (1974, 1975, 1986, 1989, 1992, 2003, 2004a, 2004b), particularmente, em seus conceitos de campo, capital e *habitus*, campo científico e universitário; b) autores que tratam da institucionalização do campo (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007); c) autores que abordam o aspecto teórico-metodológico do campo acadêmico (HEY, 2008a, 2008b; STREMEL, 2016, 2017) e d) autores da Educação Especial, no tocante ao uso do termo campo, conceito, história, política e pesquisa em Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, dentre os quais citamos: Jannuzzi (1985, 1992, 2004, 2012); Mazzotta (1982, 1993, 1994, 1996); Nunes (1988, 2003b); Nunes; Ferreira; Glat e Mendes (1998); Dias (2003); Bueno (1993; 2004); Nunes; Ferreira; Mendes (1995, 2003a, 2006, 2010, 2011, 2020); Nunes (2004); Jesus; Baptista (2006); Manzini; Corrêa; Silva (2009); Marques et al (2008); Manzini; Glat (2014); Pletsch et al (2018); Bueno; Souza (2018); Bueno; Braghini, Munakata e Meletti (2018b); Buzetti, Barbosa; Costa (2018); Hayashi; Gonçalves (2018), entre outros.

A metodologia utilizada na coleta e análise dos dados baseou-se na *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada em dados (TFD), (CORBIN; STRAUSS, 1990; PRIGOL; BEHRENS,

³ A noção de bens acadêmicos adotada refere-se a: departamentos; disciplinas; Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação; Linhas de Pesquisa, periódicos especializados, associações/entidades científicas; eventos especializados e todas as produções e publicações deles provenientes.

⁴Concordamos com Vale (2007, p. 21), quando afirma que “deve-se [...] evitar a utilização simplificada – e simplista – de seus conceitos e de sua terminologia, dando a impressão de que nada se faz a não ser pôr a máquina de produzir textos para funcionar”.

2019) em articulação com a concepção de análise relacional presente na teoria de campo, de Bourdieu.

O argumento central desta tese é que a Educação Especial, no Brasil, constitui-se em um campo acadêmico, com diferentes instâncias de institucionalização. O marco inicial da constituição desse campo foi a formação específica de professores para Educação Especial, no âmbito das Universidades brasileiras, a partir da década de 1960. Posteriormente, ocorreu a criação de: habilitação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia; Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Linhas de Pesquisa em PPGEs, Grupos de Pesquisa, Cursos de Graduação em Educação Especial; criação de Revistas especializadas, Grupo de Trabalho em Associações Científicas, associações científicas específicas, eventos especializados e criação de redes de pesquisa.

Os marcos principais da institucionalização da Educação Especial como campo acadêmico são os seguintes:

- a) A partir da década de 1960, a UFSM passou a formar recursos humanos para atuação na Educação Especial, por meio da oferta cursos de extensão (1962) e de estudos adicionais (1964);
- b) Na década de 1970 surgiram as habilitações em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia: Na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, em 1972, e na UFSM, em 1974;
- c) Também na década de 1970, o Ministério da Educação passou a dispensar atenção à Educação Especial, com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP);
- d) Em 1978, ocorreu a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEs) da UFSCar, com a oferta de Mestrado até o ano de 1999 e, após, passou a ofertar Doutorado;
- e) Em 1982 surgiu o Curso de Graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena com Habilitação em Deficientes Mentais e da Audiocomunicação na UFSM; A partir de 1984, os ingressantes passaram a escolher entre habilitação em Deficientes Mentais ou da Audiocomunicação;
- f) Data de 1985 o primeiro Grupo de Pesquisa em Educação Especial sob coordenação da pesquisadora Dra. Maria Piedade Resende da Costa;
- g) No ano de 1987 foi criada a Revista Educação Especial e depois: a Revista Brasileira de Educação Especial (1992), Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2014) e Educação Especial em Debate (2016);

- h) Criação do GT15 da ANPEd (GT Educação Especial), em 1989;
- i) Criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE), em 1993;
- j) Oferta de disciplinas relacionadas à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva⁵;
- k) Criação de redes de pesquisa: ONEESP (2011); ObEE (2012); Repeems (2014) e FINEESP (s/d).

Nos estudos sobre campo acadêmico (STREMEL, 2016, 2017; TELLO, 2013), tem sido feita uma distinção entre campo teórico e campo acadêmico. O campo teórico refere-se aos estudos, pesquisas, publicações sobre um campo específico, que antecede à institucionalização desse mesmo campo como acadêmico propriamente dito. A institucionalização de um campo acadêmico caracteriza-se pela criação e divulgação de bens acadêmicos, como por exemplo, pela criação de Departamentos, disciplinas, Cursos de Graduação e/ou de Pós-Graduação, Linhas e Grupos de Pesquisa, periódicos especializados, associações/entidades científicas, eventos especializados. Apesar de emergirem em momentos distintos, os dois campos, de modo geral, passam a se desenvolver de modo articulado.

O campo acadêmico da Educação Especial foi precedido pelo desenvolvimento do seu campo teórico. As primeiras publicações que abordavam temáticas que hoje são consideradas da Educação Especial, surgiram a partir de 1903. Uma evidência disso são as publicações da Revista de Ensino (a partir de 1893); da Revista Escolar (a partir de 1925); da Revista Educação (a partir de 1927); da Revista do Professor (1935); da Revista Atualidades Pedagógicas (a partir de 1934) e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (em publicações a partir de 1947). Nesses estudos iniciais, a deficiência era tratada a partir da vertente médico-clínica, com o uso dos termos “anormal”, “idiota”, “doente mental”, dentre outros. Nelas, havia discursos que reiteravam a segregação das pessoas com deficiência, com alegação de que, ao comungarem do mesmo espaço, prejudicariam a aprendizagem das crianças “normais”, apontando o atendimento especializado como solução plausível. No entanto, havia também algumas publicações que defendiam a educação para todos, dando indícios de um tratamento

⁵ Em 2005 foi determinada obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Não há obrigatoriedade no caso das disciplinas de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

mais igualitário, porém, com tendência à defesa do atendimento educacional em sistema de ensino paralelo. Os textos analisados foram classificados em dois tipos: 1. Textos de expressão de ideais políticos e particulares e 2. Textos de expressão científica de abordagem empírico-analítica.

A análise da emergência e desenvolvimento do campo da Educação Especial demanda levar em consideração que esse campo possui interface com outras áreas, tais como: Medicina, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, dentre outras. No entanto, o foco desta tese é a emergência e o desenvolvimento desse campo no contexto da área de Educação.

O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil caracteriza-se como um campo abrangente e em expansão, mas com paradoxos evidentes. Ao mesmo tempo em que pode ser qualificado como abrangente, é insuficiente para a dimensão do País. O campo da Educação Especial está presente, com diferentes intensidades, em todas as regiões do Brasil. Por outro lado, restringe-se a cursos de Graduação e Pós-Graduação em poucas IES públicas (UFSCar, UFF, UFRB e UFRN). Apresenta uma expansão significativa no âmbito da pesquisa e publicação, mas com um crescimento ainda considerado lento, no que se refere à formação de recursos humanos na Graduação e na Pós-Graduação, que, somente depois de 35 anos da criação do Mestrado em Educação Especial na UFSCar em 1978, foi criado o Programa de Mestrado Profissional na UFF, no ano de 2013, porém, com temática mais abrangente. Houve uma expansão intermediária mais significativa do campo acadêmico, em produções compartilhadas com outras áreas do conhecimento, o que promoveu o aumento no número de Grupos e Linhas de Pesquisa, em virtude da interface histórica com as áreas de saúde e educação e uma expansão rápida na rede privada, por exemplo, por meio da criação de cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização), na modalidade a distância. Em termos regionais, há uma concentração nas regiões Sudeste e Sul.

A concentração de bens acadêmicos da Educação Especial, em algumas regiões, e a expansão na rede privada de ensino reproduzem as diferenças regionais e as características do fomento à pesquisa e à Pós-Graduação, demonstrando a pouca atenção que a Educação Especial ainda recebe em nosso País. Diante da realidade econômica, política, sociocultural e educacional brasileira, indubitavelmente, o investimento no campo da Educação Especial (pesquisa, formação de professores, Pós-Graduação) é muito aquém do necessário. Alterar esse quadro de concentração e pouca valorização é complexo, pois a luta pela Educação Especial deve ocorrer paralelamente à luta pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada em todas as áreas.

A emergência do campo acadêmico da Educação Especial está relacionada ao contexto histórico, econômico, político e sociocultural brasileiro. Seu desenvolvimento deu-se por meio da: oferta de cursos de formação docente por meio de cursos de extensão e adicionais; criação de habilitação em Educação Especial em Cursos de Pedagogia; Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação Especial; expansão das Linhas e Grupos de Pesquisa em Educação Especial nos cursos de Pós-Graduação em Educação; criação de periódicos especializados; Grupo de Trabalho na ANPED; Criação de Associação científica de pesquisadores; inserção de disciplinas específicas nos currículos de Cursos Superiores; realização de Eventos Científicos específicos esurgimento de Redes de Pesquisa; e também pela intervenção constante de pesquisadores na proposição e formulação de políticas neste campo. De modo geral, é um campo consistente, mas ainda restrito, para dar conta dos desafios da Educação Especial e da dimensão da população brasileira.

Elaborada com base nas contribuições de Bourdieu, observou-se nesta tese, que os pesquisadores do campo acadêmico atuam como agentes, que, caracterizados por *habitus*⁶ específicos, utilizam-se dos capitais científico, universitário e acadêmico (autoridade científica, verdade acadêmica e reconhecimento dos pares) para produção, manutenção e gerenciamento dos bens acadêmicos, travando uma verdadeira luta concorrencial. No campo acadêmico, há o desenvolvimento de estratégias de jogo que viabilizam o destaque e a permanência desses agentes no campo, por meio da maior produção e concentração de bens acadêmicos (publicações em periódicos especializados, organização e participação em eventos, organização e coordenação de Grupos e Linhas de pesquisa, coordenação de Redes de Pesquisa, etc.). As estratégias voltadas à elaboração desses bens facilitam o acúmulo de capital, não só científico, universitário e acadêmico, mas capital social e cultural, viabilizando a mobilidade dos agentes no campo. Consideramos que a luta concorrencial auxilia na promoção e expansão, bem como na qualidade e fortalecimento do campo.

A fim de evidenciarmos a emergência e o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial, apresentamos na sequência, a estruturação da pesquisa.

A presente tese está dividida em quatro capítulos.

⁶Defendemos que há uma tendência de organização coletiva entre agentes com *habitus* em comum, formando subgrupos dentro do campo, podendo divergir uns dos outros em relação a aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos. Sobre isso, apontamos a necessidade de pesquisas futuras.

O Capítulo 1 trata, especificamente, dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Nele explicitamos o referencial teórico adotado, a revisão de literatura e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa: tipos, abordagem, fontes, coleta, organização e análise dos dados.

No Capítulo 2, apresentam-se os fundamentos teóricos para análise da constituição do campo acadêmico da Educação Especial. Apresentamos a definição dos termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão. Na sequência, exploramos o referencial teórico de Pierre Bourdieu, com ênfase aos termos campo, *habitus*, capital, campo científico, e campo universitário. A fim de possibilitar a compreensão do contexto que levou à produção do campo acadêmico, tratamos do contexto histórico-político, onde destacamos os principais marcos históricos e aspectos da legislação voltada à Educação Especial.

O Capítulo 3 apresenta os elementos que antecederam a institucionalização do campo acadêmico, demonstrando indícios do campo teórico da Educação Especial em revistas brasileiras de Educação (1893 a 1967). Tratamos da formação de professores para atuação com a Educação Especial e finalizamos o capítulo, apresentando uma análise realizada na RBEP⁷ (1944 a 2018), a fim de verificar produções sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

No Capítulo 4 apresentamos os elementos de análise que evidenciam a emergência e o desenvolvimento do campo acadêmico em Educação Especial: Formação de professores para atuação em Educação Especial por meio de cursos de extensão e adicionais no âmbito da Educação Superior; Habilitação em Educação Especial nos Cursos de Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Educação e Linhas de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão e Educação Inclusiva; Pós-Graduação em Educação Especial; Graduação em Educação Especial; Linhas e Grupos de pesquisa; Periódicos especializados; Associações científicas (ABPEE, ANPEd); Eventos especializados; Disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão; e Redes de pesquisa (ONEESP, ObEE, Repeems, FINEESP). O texto final do capítulo 4, intitulado “Considerações sobre o campo acadêmico da Educação Especial à luz de Pierre Bourdieu”, visou realizar um exercício de aproximação dos conceitos desse autor com o campo acadêmico da Educação Especial.

Nas considerações finais, retomamos os resultados e buscamos embasá-los no referencial teórico bourdieusiano, apontando possibilidades de pesquisas futuras a partir dos resultados obtidos.

⁷A RBEP foi escolhida por ser o mais antigo periódico de educação em circulação no Brasil. Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Santos (2012). Souza (2012) também faz levantamento temático da revista.

O Quadro 1 a seguir sintetiza a pesquisa em três momentos: 1. Antecedentes da constituição do campo acadêmico da Educação Especial; 2. A institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial e 3. Expansão do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil a partir de 1990.

Quadro 1- Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(continua)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
1. Antecedentes da constituição do campo acadêmico da Educação Especial			
De 1789 a 1817	Tentativas de Institucionalização		Brasil Colônia (1500-1815) Brasil Império (1822) Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817)
De 1854 a 1857	Marcos da Institucionalização da Educação Especial no Brasil. Fundação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Imperial dos Meninos Surdos (1857). Primeiros profissionais (Álvares de Azevedo e Édouard Huet) a atuarem no ensino de pessoas com deficiência sensorial.		Brasil Império (1822-1888)
De 1900 a 1926	1900	Apresentação do estudo “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”, pelo médico Carlos Fernandes Eiras. Realização do IV Congresso de Medicina e Cirurgia.	Primeira República (1889-1930) Período de reformas educacionais que, nesta época, não contemplaram a Educação Especial.
	1911	Formação de professores por meio de Curso Normal	
	1915	Publicação de três trabalhos de referência em Educação Especial: 1. A educação da infância anormal da inteligência no Brasil de Clemente Guaglio; 2. Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e 3. A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina, de Basílio de Magalhães.	
	1920	Publicação do livro Infância retardatária, de Norberto de Souza Pinto.	
	1926	Fundação do Instituto Pestalozzi: instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental	

Quadro 1- Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(continuação)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
Década de 1930	1930	Sociedade civil passa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência.	Golpe de 1930
	1930	Criação de escolas junto a hospitais e ao ensino regular.	
	1937	Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).	Estado Novo (1937-1945)
Década de 1940	1944	Criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).	
Década de 1950	1951	Instituto Pestalozzi realizava curso de férias para professores de alunos “excepcionais”.	Governo de regime democrático (1946-1964) O Brasil passa pelo processo de modernização da Educação, de perspectiva técnico-científica.
	1954	Fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).	
	1955	O governo de São Paulo autorizou o primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial, Curso de Especialização para o Ensino de Cegos, no Instituto Caetano de Campos.	
	1957	Governo passa a assumir o atendimento educacional dos “excepcionais”, por meio de Campanhas. A primeira, foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.	
2. A Institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial			
Década de 1960	1961	Instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.	Governo de regime democrático (1946-1964) Instauração do Regime Militar (1964-1985), com grandes impactos na educação.
	1962	Início dos cursos de formação de professores de deficientes auditivos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de dois cursos de extensão.	
	1964	Expansão das campanhas governamentais, para cegos e deficientes mentais. A UFSM passou a oferecer formação de professores para deficientes auditivos, por meio de estudos adicionais e convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac.	
	1965	Resolução 977/1965 inicia a instituição da Pós-Graduação no Brasil.	
Década de 1970	1970	Desenvolvimento de pesquisas (dissertações e teses) sobre Educação Especial a partir dos PPGes.	
	1972	Primeiro curso de Pedagogia com Habilitação em Educação de Excepcionais Deficientes Mentais, da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia.	

Quadro 1- Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(continuação)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
	1973	Colégio Universitário da Universidade Mackenzie, de São Paulo, cria Habilitação com duração plena “Habilitação em Magistério de Deficientes Mentais”, depois “Magistério de Deficientes Mentais”.	
	1974	Implantado, na UFSM, o Curso de Pedagogia com Habilitação específica em Deficientes da Audiocomunicação.	
	1975	O Centro de Educação da UFSM iniciou a oferta da Habilitação específica em Deficientes Mentais e, com base na Indicação de nº 71 de 1976 e do Parecer nº 552 do mesmo ano, reestruturou essa habilitação, transformando-a em Curso de Licenciatura Curta. Pontifícia Universidade Católica de Campinas oferta Curso de Pedagogia com Habilitação em “Magistério para Deficiência Mental”.	
	1977	O Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ofertou seu primeiro curso de extensão para professores de alunos com deficiência intelectual da cidade de São Carlos e região. Ano em que a UFSM passou a ofertar Licenciatura Curta, com Habilitação em Deficientes Mentais.	
	1978	Fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com oferta de Mestrado (área de concentração em Deficiência Mental).	
	1979	A UFSM passou a ofertar Licenciatura Plena com Habilitação em Deficientes Mentais. O Curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação com base no Parecer de nº 1.308/80.	
Década de 1980	1982	Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial com Habilitação em deficientes mentais na UFSM, que passou a ofertar o Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, com Habilitação em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação.	
	1984	Os ingressantes passaram a frequentar o Curso de Educação Especial na Habilitação Deficientes Mentais ou na Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação da UFSM.	

Quadro 1- Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(continuação)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
	1985	Surgimento, na UFSCar, do primeiro Grupo de Pesquisas, denominado “Educação Especial”, sob liderança da pesquisadora Maria da Piedade Resende da Costa.	
	1987	Criação da Revista de Educação Especial da UFSM.	
	1988	Promulgação da Constituição Federal da República. Destaque para o Artigo 206: O ensino será ministrado com base no princípio: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Artigo 208: Garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.	
	1989	Criação do Grupo de Trabalho GT 15 da ANPEd. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).	
3. Expansão do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil – a partir de 1990			
Década de 1990	1990	Período que dá início ao movimento Educação para Todos e pró-inclusão. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 em seu Artigo 55 determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.	Reformas educacionais de cunho neoliberal. Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) Declaração de Salamanca (1994) dá início ao movimento inclusivo, estabelecendo o paradigma da Educação Inclusiva. Presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.
	1992	Criação da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).	
	1993	Criação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação.	
	1994	Publicada a Política Nacional de Educação Especial.	
	1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96	
	1999	Publicado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar passa a ofertar Doutorado. Crianção da “Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos” (cuja atividades encerraram em 2008).	
Década de 2000	2000	Consolidação das pesquisas em Educação Especial nos PPGes.	

Quadro 1 - Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(continuação)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
	2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com NEEs. O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destacou o dever de produzir uma escola inclusiva.	
	2002	Resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define atenção à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEEs. A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.	
	2003	I Congresso Brasileiro de Educação Especial / I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.	
	2005	Credenciamento da modalidade EaD e autorização do Curso de Graduação a distância em Educação Especial na UFSM. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 obriga a inserção da disciplina de Libras na nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia.	
	2006	Extinção das habilitações, por meio da Resolução do CNE nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.	
	2008	Curso de Licenciatura presencial em Educação Especial da UFSCar. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI).	
Década de 2010	2010	Criação, na UFSM, do Curso de Educação Especial na modalidade EaD. A rede de pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) inicia suas atividades.	

Quadro 1- Demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial

(conclusão)

Período	Aspectos que influenciaram na constituição do campo		Contexto histórico-político brasileiro
	2011	Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2011-2020 - Meta 4: universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.	
	2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Governo Temer (2016-2019)
	2014	Criação da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	
	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.	
	2016	Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016 - Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 - Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Criação da Revista Educação Especial em Debate	
	2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não trata especificamente da Educação Especial/Educação Inclusiva.	
	2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define a Formação de Professores para Educação Básica. Não trata especificamente da Educação Especial/Educação Inclusiva.	
Década de 2020	2020	A minuta denominada “Política de Educação Especial de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida” ⁸ está sendo analisada pelo CNE.	Governo Bolsonaro (2019-2022)

Fonte: Adaptado do metodológico de Stremel (2016), no referencial teórico: Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Silva (2018); UFSM (2019a) e UFSCar (2012, 2019) e na legislação⁹ voltada ao campo acadêmico da Educação Especial.

Nota: Informações organizadas pela autora

⁸ Sobre o assunto sugerimos o vídeo intitulado “Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial” <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs&t=5s>.

⁹ Brasil (1961, 1988, 1989, 1994, 1999, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 200c, 2008, 2011b, 2011c, 2012, 2015, 2016a, 2016b, 2019, 2020).

O primeiro momento intitulado “Antecedentes da constituição do campo acadêmico da Educação Especial”, aponta o período anterior à sua institucionalização, impulsionado por alguns acontecimentos históricos ocorridos na época do Brasil colônia. Os primeiros estudos sobre o tema iniciaram na década de 1900 e se expandiram com a criação de instituições de cunho educacional.

O segundo momento “A Institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial”, comprova o processo de institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial, tendo como marco o início da formação de professores de deficientes auditivos na UFSCar, por meio de projetos de extensão (1962-1964). A década de 1970 marcou o surgimento das habilitações em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia. Esse período ficou marcado pelo surgimento, em 1973, da primeira estrutura de Educação Especial, no âmbito governamental federal: o CENESP. Em 1978, ocorreu a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar com oferta de Mestrado, tendo como área de concentração a deficiência mental, e a criação do Grupo de Trabalho em Educação Especial da ANPEd, o GT 15.

O terceiro momento, de expansão do campo acadêmico da Educação Especial a partir da década de 1990, é marcada pelo movimento mundial pró-inclusão, especialmente com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), trazendo consigo um novo paradigma¹⁰, o da Educação Inclusiva. Tal expansão evidencia-se nas produções do campo acadêmico, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação e suas Linhas de Pesquisa voltadas a Educação Especial. A década de 2000 incrementa o campo, com: o advento de legislação própria para a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva: PNEPEI (BRASIL, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); a aprovação e expansão de cursos de Graduação e Pós-Graduação (Especialização) em Educação Especial nas modalidades EaD e presencial; o surgimento de novos periódicos especializados; o desenvolvimento de inúmeros eventos no campo, com destaque para o Congresso Nacional de Educação Especial; a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos currículos desde o Ensino Médio (Magistério) ao Ensino Superior (Fonaudiologia) à expansão das disciplinas de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos Cursos de Licenciatura, em especial, Pedagogia e o surgimento de redes de pesquisa.

¹⁰ Concordamos com Skliar (2006, p.18) quando afirma que “ [...] mais do que uma questão de paradigma, trata-se de uma verdadeira disputa, consciente ou não, que tenta resolver a seguinte ambigüidade e/ou paradoxo: a perpetuação, a demolição daquilo que chamamos de Educação Especial ‘tradicional’, de seus modos teóricos, de suas práticas e de seus discursos educacionais”.

As etapas de emergência e desenvolvimento da Educação Especial apresentadas geram implicações de referência para desdobramentos de pesquisas futuras que possam explorar as dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas dos elementos antecedentes e constituintes do campo.

Para além da comprovação e caracterização, esta pesquisa demonstra a importância do fortalecimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, pois esse pode ser considerado um importante instrumento na produção e publicação de bens acadêmicos, atuando contra a invisibilidade e o menosprezo histórico às pessoas com deficiência e na luta por uma Educação Especial Inclusiva no âmbito de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos da tese, que possui como objeto de estudo o campo acadêmico da Educação Especial. Considerando o rigor epistemológico como premissa fundamental, Mainardes (2017, p. 2), ao citar Gringer; Barusch e Cambron (2013), enfatiza que

as orientações epistemológicas formam e determinam a visão particular dos pesquisadores sobre o mundo e a realidade, oferecendo-lhes princípios orientadores sobre os quais fundamentam suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões.

No processo de pesquisa, o pesquisador toma um posicionamento e uma visão de mundo, que influenciam cada etapa de seu trabalho científico. A produção do conhecimento passa por concepções paradigmáticas, das quais fazem parte elementos como a epistemologia, a ontologia, a metodologia e a axiologia (GUBA; LINCOLN apud MAINARDES, 2017). Explicitar o engajamento epistemológico faz parte do rigor necessário à pesquisa de cunho qualitativo (MARSHALL; ROSMAN, 2006; ANASTASIA, 2004 apud MAINARDES, 2017).

Com base nos elementos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE)¹¹ esta tese fundamentou-se na perspectiva epistemológica estruturalista, posicionamento analítico-crítico e se estruturou na medida em que se desenvolveram suas diretrizes, embasadas na escolha, levantamento e desenvolvimento do referencial teórico, na revisão sistemática da literatura e demais elementos que serviram de fundamento. Concordamos com as concepções de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), ao considerarem que o objeto de estudo se desenvolve em paralelo com o próprio estudo.

No encaminhamento desta pesquisa, consideramos importante o aspecto de interesse intrínseco na característica do próprio campo, ou seja, não existe uma constituição de campo que seja desinteressada, determinada apenas do ponto de vista cognitivo. Sua construção é determinada por relações de poder que se entrelaçam e constituem o campo. A constituição do campo acadêmico, portanto, é revestido de relações de poder, em especial, advindos dos campos político e econômico. (MANZON, 2011).

¹¹ O EEPE é considerado “um enfoque que permite estender aos pesquisadores do campo um esquema analítico que se opõe ao modelo ateuórico e meramente descritivo da pesquisa em política educacional. O EEPE se constitui a partir de três componentes: a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemometodológico”. (TELLO; MAINARDES, 2015, p.156).

Quanto à abordagem, este trabalho caracterizou-se como qualitativo, do tipo pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental requer busca minuciosa e exaustiva pelas fontes (CELLARD, 2008) que servirão de base para atingir o objetivo da pesquisa e atender ao processo investigativo de forma satisfatória. A pesquisa bibliográfica identifica contribuições científicas na literatura disponível sobre o tema, comparando e confrontando os resultados (MALHEIROS, 2011).

Por meio de delineamento de pesquisa qualitativa, baseada na *Grounded Theory* (CORBIN; STRAUSS, 1990), utilizamos para análise de dados, a análise relacional de Pierre Bourdieu. A *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada em Dados (TFD)

[...] instiga o pesquisador a revisar ou buscar novos métodos ou ferramentas de coleta de dados quando ocorrem dúvidas, assim como dá liberdade para definir os participantes e o tipo de ambiente para coletar dados. Para isso, devem ser considerados os pressupostos contextuais e a perspectivas disciplinares que orientarão a construção dos tópicos e dos conceitos de pesquisa, podendo estes ser redefinidos conforme ocorrem o desenvolvimento do estudo dos dados e o exame dos diversos níveis de análise realizados sucessivamente. (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 7).

A TFD possui encaminhamentos e procedimentos específicos para coleta e análise de dados, que consideram: a) a inter-relação entre coleta e análise dos dados; b) a utilização de comparações e relações constantes; c) a incorporação do processo à teoria; e d) a análise de condições estruturais mais amplas, sem menosprezar a pesquisa microscópica (CORBIN; STRAUSS, 1990).

Destacamos a aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UEPG, por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado pelo parecer consubstanciado número 3.282.926, em 24 de abril de 2019.

A estrutura metodológica desta pesquisa foi adaptada a partir da proposta de Stremel (2016, 2017), que desenvolveu seus estudos sobre o campo acadêmico da Política Educacional no Brasil.

Para composição da tese, foram utilizadas diversas fontes de pesquisa documental e bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio de:

- a) acesso a CDs das reuniões da ANPEd;
- b) documentos impressos: artigos diversos, números da RBEP a partir de 1944;
- c) documentos da *internet*: sites de todas as IES públicas brasileiras, acesso aos PPPs e Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia; artigos, teses, dissertações; fontes documentais do Repositório da UFSC; sites: dos Grupos de Pesquisa (ONEESP, ObEE; Repeems e FINEESP); Associação de pesquisadores (ABEE); Reuniões da Anped; Eventos especializados;

Plataforma Lattes a fim de coletar dados dos pesquisadores; de órgãos governamentais (MEC, e-MEC, Plataforma Sucupira, CNPq, Capes, Inep) e *E-mails* de coordenadores de projetos, grupos e redes de pesquisa.

Para organização e sistematização dos dados, foi usado o editor de planilhas Microsoft Excel do Sistema Operacional *Microsoft Windows* e ferramentas do *Acrobat Reader DC*.

A análise dos dados foi realizada levando-se em conta a “sensibilidade teórica¹²” e por meio dos processos de codificação aberta e axial da TDF, combinada a análise relacional e a noção de “campos abertos¹³” (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU; WACQUANT, 1992). A codificação aberta permitiu a identificação de conceitos a partir das ideias centrais contidas nos dados, sendo examinados, comparados por similaridades e diferenças e categorizados. A codificação axial consistiu na relação das categorias às subcategorias, reorganização e redução dos dados, na busca pela ideia central, segundo Corbin e Strauss (1990).

No que se refere à perspectiva de análise relacional, Bourdieu (1989) deixou claro que o significado de relacional está atrelado à filosofia da ciência, que atribui primazia às relações estabelecidas entre os agentes. A perspectiva relacional se impõe ao senso comum e a perspectiva substancial da realidade. Para Bourdieu (1989, p. 6), o “real é relacional”, e essa afirmação previne leituras substancialistas, isto é, leituras em si e por si mesmas, daí a necessidade de que a análise dos dados seja realizada a partir do seu contexto sócio histórico, político, econômico, cultural e educacional.

Na sequência, procederemos à descrição dos procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento dos Capítulos 2, 3 e 4.

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (CAPÍTULO 2)

O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica da pesquisa e as seguintes seções:

- a) definição dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva;
- b) conceito de campo, *habitus*, capital, campos científico e universitário;
- c) fundamentos histórico-políticos da Educação Especial;

¹² Gil (2016) afirma que “o mais importante nos dados é atribuir-lhes sentido” (2016, p. 145-146).

¹³ A noção de campo de Bourdieu, bem como o conceito de “campos abertos” ou “*open concepts*”, assegura uma compreensão relacional do objeto de estudo, diferindo-se do positivismo. (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

d) fontes de pesquisa sobre o campo acadêmico da Educação Especial (APÊNDICE C).

Os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva foram elaborados com base nos autores: Mazzotta (1996, 2011); Rodrigues (2003, 2006a, 2006b, 2011); Mendes (2006, 2013); Skliar (2006, 2008); Carvalho (2004); Glat (2013); Mantoan (2015, 2017); em documentos oficiais (BRASIL, 1994, 2008, 2015); e da UNESCO (2019).

A composição do referencial teórico constituiu-se de uma contextualização epistemológica da concepção estruturalista (VALE, 2007) e da concepção sociológica de Bourdieu, na qual estão implícitos os conceitos de campo, *habitus* e capital, campos científico e universitário (BOURDIEU, 1975, 1986, 2003, 2004a, 2004b; e BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Foram utilizados autores comentadores das obras de Bourdieu (ORTIZ, 1983; CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; VASCONCELOS, 2002; BONNEWITZ, 2003; THIRY-CHERQUES, 2006; GREENFEEL; BAILEY, 2007; WACQUANT, 2007; BRANDÃO, 2010; CATANI, 2017; LAHIRE, 2017; MAUGER, 2017; RAGOUET, 2017; LEBARON, 2017; GREENFELD, 2018). Em relação aos aspectos teórico-metodológicos¹⁴ do campo acadêmico, utilizamos o referencial de Hey (2008a; 2008b) e Stremel (2016, 2017).

Tratamos da fundamentação histórico-política da Educação Especial, levando-se em conta o contexto histórico da pessoa com deficiência e da Educação Especial (TEIXEIRA, 1968; JANNUZZI, 1985, 2004, 2006; KIRK; GALLAGHER, 1987; MAZZOTTA, 1994, 1996, 2011; BUENO, 2004; SASSAKI, 1997; RAMPELLOTO, 2004; GLAT e FERNANDES, 2005; NOGUEIRA, 2017; GLAT, 2007, 1995; ROMERO, 2006), desde o Brasil colônia até os tempos atuais (BRASIL, 1961, 1988, 1989, 1994, 1996, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2019).

A revisão de literatura foi realizada com base em estudos nacionais que tratavam do conceito de campo na Educação Especial, do conceito de campo na língua inglesa e de campo acadêmico em outras áreas do conhecimento.

Foram realizadas buscas nos repositórios: SCIELO; BDTD; *Crossref* e Catálogo de teses e dissertações Capes; e por meio do uso dos descritores: “campo acadêmico”; “educação especial”; “campo”; “educação especial”; “campo acadêmico”; “campo”; “*academic field*”; “*special education*”; e “*academic field*”.

¹⁴Hey (2008a, 2008b, 2017) desenvolveu estudos sobre o campo acadêmico do Ensino Superior e Stremel (2016, 2017) voltou suas pesquisas ao campo acadêmico das Políticas Educacionais. Adaptamos a base teórico-metodológica das referidas autoras ao campo da Educação Especial.

Como critérios para elencar as produções, estabelecemos: a) presença dos termos no título; b) presença dos termos no resumo; e c) presença do termo no corpo do texto, quando necessário. Foram analisadas as produções primárias e primárias estrangeiras quanto a: a) autores e referência ao termo campo; b) período; c) objeto das pesquisas em relação ao campo; d) uso de referencial bourdieusiano referente a campo. As pesquisas classificadas como fontes primárias têm relação direta com o campo da Educação Especial, assim como as primárias estrangeiras, só que essas pertencem a pesquisas em língua inglesa. As fontes secundárias são as pesquisas com relação direta com o campo acadêmico, porém, voltadas a outras áreas do conhecimento específico, como, por exemplo, comunicação, política educacional, entre outras.

Foram selecionadas 59 produções denominadas, respectivamente: a) fontes primárias (APÊNDICE D), b) fontes primárias estrangeiras e c) fontes secundárias¹⁵. As pesquisas classificadas como fontes primárias têm relação direta com o campo da Educação Especial, assim como as primárias estrangeiras, só que essas pertencem a pesquisas em língua inglesa. As fontes secundárias são as pesquisas com relação direta com o campo acadêmico, porém, voltadas a outras áreas do conhecimento específico, como, por exemplo, comunicação, política educacional, entre outras.

Em relação às fontes primárias e secundárias, para realização de categorização dos termos utilizados, a fim de ampliar a discussão sobre o campo acadêmico da Educação Especial, foram selecionados os autores: Norwich (1999); Pollock (2000); Brizolla (2000); Preater (2002); Mcleskey (2004); Evans (2007); Bernardinho (2007); Silva (2011); Manzini; Glat (2014); Coppede (2014); Costa (2014); Possa (2016); Smith; Basham e Hall (2016); Santos (2017); Souza (2018); Bueno (2018).

1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANTECEDENTES DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (CAPÍTULO 3)

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o Capítulo 3 foi organizado com os seguintes tópicos:

a) levantamento de elementos do campo teórico por meio de textos publicados em revistas brasileiras que circularam no período de 1893 a 1967;

¹⁵ Por não serem objeto deste estudo, as pesquisas secundárias, cujos títulos apresentavam o termo “campo acadêmico”, foram desconsideradas.

b) histórico da formação de professores em Educação Especial, como elemento antecedente a instituição do campo acadêmico;

c) análise do documento “Bibliografia Pedagógica Brasileira” desde 1812 até 1900; (APÊNDICE E);

d) análise de produções na RBEP¹⁶ de 1944 a 2018. (APÊNDICE F).

Antes da institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial, observamos a existência de produções no campo teórico da Educação Especial. Para constatar essa afirmação, recorreremos ao *site* do Repositório Institucional da UFSC¹⁷, a fim de verificarmos, nos arquivos das publicações de Revistas na área de Educação, textos relacionados à Educação Especial. Foi utilizada como referência para análise do campo teórico da Educação Especial, a concepção de campo teórico de Tello (2013). Realizamos leitura e análise dos textos, no período de 1894 a 1967, sendo encontradas produções voltadas à pessoa com deficiência e à Educação Especial, no período de 1903 a 1960.

Foram catalogados 20 títulos de revistas correspondendo a 368 edições, das quais 60 foram lidas integralmente e 308 apenas os sumários. Foram encontradas 20 produções referentes à pessoa com deficiência, publicadas no período de 1903 a 1960, a saber: Puigarrí (1903); Poiry (1925); Doria (1927); Rabello (1928); Souza Pinto (1933, 1935a, 1935b, 1935c, 1937, 1954, 1959); Carvalho (1946); Ciulla (1947); Plata (1948); Pourchet (1956); Filho e Costa (1957); Okoniewski (1957); Menucci (1960); e Castiglioni (1960). Foi realizado um resumo crítico dos textos desses autores, a fim de se compreender as temáticas e as concepções presentes nas produções.

Em relação à formação de professores para atuação na Educação Especial, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica em livros e artigos dos autores Mazzotta (1992); Almeida (2004); Jannuzzi (2012); Benites (2010); Oliveira; França (2019); além de fonte documental (RIBEIRO, 1942). Foi utilizada também legislação específica. (BRASIL, 1996, 2006, 2001a, 2015, 2019).

Com o objetivo de verificarmos a existência de encaminhamentos políticos antecedentes ao campo acadêmico da Educação Especial, realizamos uma busca no documento “Bibliografia Pedagógica Brasileira”, desde 1812 até 1900.

A fim de ampliarmos a compreensão acerca das produções científicas sobre campo e campo acadêmico da Educação Especial, foi realizada busca e análise das produções da RBEP, no período de 1944 a 2018 (do nº 01 v.1 ao nº 99 v. 253), sendo selecionados 37 textos. Os

¹⁶ Sugerimo assunto, sugerimos a leitura de Bontempi (2012).

¹⁷ Encontrado a partir de uma busca assistemática na Internet.

dados foram organizados e sistematizados conforme ano, volume, número, título, área e autores. Algumas edições da revista estavam indisponíveis *online*, sendo necessário realizar uma pesquisa no material físico, obtido por meio de acervo pessoal cedido pelo orientador. Após organização dos dados da RBEP, foi feita a leitura dos títulos e, quando necessário, do texto, a fim de identificar correspondência com os temas. Os critérios elencados para seleção das publicações foi a presença dos termos “excepcional”; “anormal”; “portador de deficiência”; “portador de deficiência física”, “portador de deficiência visual”; “portador de deficiência auditiva”; “inclusão”; “política de deficiência”; e “política de inclusão”.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ELEMENTOS CONSTITUINTES DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (CAPÍTULO 4)

O Capítulo 4 explora evidências do processo de institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, ou seja:

- a) a formação de professores em Educação Especial como elemento constituinte do campo acadêmico;
- b) os Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e suas Linhas de Pesquisa¹⁸;
- c) os Programas de Pós-Graduação em Educação e suas Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. (APÊNDICES H, I e J);
- d) os Grupos de Pesquisas sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva - CNPq (2018). (APÊNDICE K);
- e) a criação de Grupos de trabalho e Associações científicas de Educação Especial (GT 15 da ANPEd e ABPEE);
- f) os periódicos especializados em Educação Especial no Brasil;
- g) a RBEE e suas seções (APÊNDICES L e M);
- h) os eventos especializados e Congresso Nacional de Educação Especial;
- i) as disciplinas de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia. (APÊNDICE N).
- j) as redes de Pesquisa sobre Educação Especial: ONEESP, ObEE, Repeems e FINEESP;

¹⁸ Para acesso a descrição dos nomes dos orientadores (as) dos Programas de Pós-Graduação Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, vide APÊNDICE G.

Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, foi abordado o histórico de formação de professores para atuação na Educação Especial, desde a formação por meio de cursos provenientes de projetos de extensão e cursos adicionais, habilitação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia até o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Linhas de Pesquisa de Educação Especial em Programas de Pós em Educação. Foi tratado um breve histórico do Curso de Pedagogia, pois representa importante elemento constituinte do campo acadêmico da Educação Especial. Foram acessados dados do Inep (2019) sobre o Censo Escolar da Educação Especial. Abordou-se também a criação dos Cursos de Graduação em Educação Especial da UFSM e UFSCar.

Os Grupos de Pesquisa em Educação Especial foram selecionados a partir de busca realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq), nos meses de agosto a outubro de 2019. Foi realizada consulta parametrizada com o termo de busca exata “Educação Especial” e coletado estes dados: a) nome(s) do (s) líder(es); b) nome do grupo; c) ano de formação; d) orientações de mestrado e doutorado; e) nomes e quantidade de pesquisadores, estudantes, técnicos e colaboradores estrangeiros; e) repercussões do grupo; f) instituições parceiras; g) linhas de pesquisa; h) redes de pesquisa; e i) recursos humanos (Mestrado, Doutorado, Mestrado Profissional, Especialização, Graduação, Ensino Médio e outros). Durante a análise dos dados obtidos, notamos a ocorrência expressiva de grupos com os termos “Educação Inclusiva” e “Inclusão”, tanto nos títulos quanto nos demais resultados, fato que demandou a busca por referencial teórico específico sobre Inclusão e Educação Inclusiva.

A partir da consideração da presença desses termos, realizamos levantamento sistematizado¹⁹, e tratamos de modo separado os dados referentes à presença, ausência e concomitância dos termos nos títulos, Linhas de Pesquisa e repercussão dos Grupos de Pesquisa.

Foram organizados e sistematizados dados referentes a parceria dos Grupos de Pesquisa com instituições de ensino, bem como sua participação em redes de pesquisa. Finalmente, foi realizada a análise dos níveis de consolidação dos grupos, por meio destes critérios:

- a) tempo de existência, a partir da análise do ano de formação do grupo;
- b) participantes do grupo: número de pesquisadores, estudantes, técnicos e colaboradores estrangeiros;
- c) impacto na formação de pesquisadores, por meio da análise da quantidade de orientações de mestrado e doutorado;

¹⁹ Para realização do levantamento foi utilizada a ferramenta “Filtro” do Excel, que permitiu cruzamento de variáveis de dados, por meio de fórmula de agrupamento para obtenção dos percentuais resultantes.

d) produção acadêmica, a partir da análise da repercussão dos grupos de pesquisa,

e) A partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados, foram classificados quatro níveis de consolidação dos grupos de pesquisa em Educação Especial no Brasil: a) Iniciantes; b) Em consolidação; c) Consolidados; e d) Atípicos. Estabelecemos como parâmetro para os grupos iniciantes o ano de 2015. Para os grupos em consolidação; foram consideradas as variações existentes entre o tempo de existência, o número de participantes, a quantidade de orientações de Mestrado e Doutorado, a repercussão e os recursos humanos. Os grupos consolidados foram verificados com os mesmos critérios usados para os grupos em consolidação, com a diferença entre os grupos com mais tempo de formação, o maior número de participantes e recursos humanos, além do aspecto qualitativo em relação à repercussão. Os grupos atípicos foram assim classificados em razão da existência de incoerências entre o tempo de existência e o número de orientações de mestrado e doutorado, repercussão, número de participantes e recursos humanos.

Foi realizada uma busca na Plataforma Sucupira, por Cursos Avaliados e Reconhecidos em Educação em todas as IES, onde estavam descritos os Programas de Pós-Graduação em Educação Especial. Ao verificar a existência de Programa de Pós-Graduação, realizamos busca no site da IES. Pudemos levantar a oferta de um Programa específico de Mestrado e Doutorado em Educação Especial e quatro Programas de Mestrado Profissional em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, sobre os quais foram descritos: a) nome/Sigla; b) histórico; c) ano de oferta; d) equipe de coordenação e orientadores (as).

Optamos também por realizar uma busca sobre as Linhas de pesquisa sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nos anos²⁰ de 2007, 2012 e 2018, com base nos dados disponíveis no Caderno de Indicadores, Plataforma Sucupira e *sites* das Instituições de Ensino Superior. Foram coletados os seguintes dados: IES; Nome do Programa; Descrição da Linha de Pesquisa sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

Foram considerados os Cursos de Graduação e de Especialização (*lato sensu*) em Educação Especial, nas modalidades presencial e a distância (EaD), os quais foram acessados por meio da Plataforma e-Mec, utilizando-se o filtro consulta avançada em: Instituição de Ensino Superior - Categoria pública - Credenciamento presencial e EaD - situação ativa. Foram descritos os históricos dos Cursos de Graduação ofertados pelas IES: UFSM e UFSCar.

²⁰ Escolhemos essas demarcações históricas devido a sua conjuntura histórico-política, considerando que a década de 2000 foi profícua para o campo acadêmico da Educação Especial (Vide Quadro 1).

Realizou-se também uma pesquisa sobre Educação Especial na modalidade EaD, nos repositórios: Google Acadêmico, SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Capes, com uso dos descritores “Educação Especial EaD” e “Educação Especial Ensino a distância”. Foram catalogados trabalhos dos autores Bagetti (2007); Martins (2007); Manoel et al (2015); Correa; Quiles (2016); Claudino-Hamazaki; Capellini; Oliveira; Pedro (2017); Sartori et al (2017); Carneiro et al (2018); Broetto (2019); e Lisboa; Rendeiro (2019). Foi realizado levantamento²¹ em 18 volumes da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, contendo 169 produções científicas, no período de 2002 a 2020, sendo encontradas apenas duas produções voltadas à Educação Especial no EaD (MARTINS; MIRANDA; SPANHOL, 2007; MOREIRA, 2012; LISBOA; RENDEIRO, 2019).

Por meio de busca na Plataforma Sucupira, foram selecionados periódicos especializados em Educação Especial, sendo esses agrupados conforme Qualis e ano de criação. Desses, selecionamos a RBEE²² para uma análise pormenorizada de suas produções no período de 1992 a 2018. A RBEE foi selecionada por estar atrelada a ABEE (também objeto de análise desta pesquisa) e possuir Qualis A1.

O estudo da RBEE teve o objetivo de analisar a caracterização de sua produção e a relação com a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Na constituição do texto, foram consideradas as contribuições de diversos autores (GÓMES CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; BONNEVITZ, 2003; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007; STREMEL, 2017; BOURDIEU, 2003; GRENFELL, 2008; HEY, 2008a, 2008b; PLETSH, 2018; BUENO; SOUZA, 2018; BUZETI; BARBOSA; COSTA, 2018; e HAYASHI; GONÇALVES, 2018).

Foi realizada análise das publicações da RBEE, por meio do acesso ao *site* da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que aloja os arquivos das produções científicas da revista até o ano de 2005, e da SciELO, cujos arquivos encontram-se disponíveis a partir do ano de 2005. Foram organizados e analisados os seguintes indicadores: título, tema, autoria e co-autoria, nome da instituição, número de publicações, frequência de publicações, região do país e área de formação do autor/coautor.

No total foram analisadas 660 publicações, de 1.340 autores. Optamos em realizar uma busca pelos autores que apresentavam maior número de publicações no periódico, escolhendo como critério, o número de publicações igual ou maior a 4. Foram catalogados 39 autores com

²¹ Durante o mês de abril de 2020.

²² Vide Apêndice G.

número de publicações no periódico ≥ 4 , com 227 produções, considerando a autoria e coautoria.

No tocante à existência de Associações ligadas à Educação Especial, foi realizada busca do histórico e das contribuições das associações científicas sobre Educação Especial no Brasil: ANPEd – GT 15 e ABPEE. Foram elencados artigos que tratavam de dados referentes à ANPEd e ao grupo de trabalho – GT 15 da Educação Especial, além de levantamento de todas as reuniões disponíveis realizadas, com uso de Cds, material impresso e no *site* da Anped e ABPEE.

Também foram levantados os dados referentes a Redes de Pesquisa em Educação Especial, com destaque para seu histórico, seus participantes e contribuições, por meio de sites (ONEESP, Repeems e FINEESP) e informações obtidas por *E-mails* com os coordenadores (ObEE e outro)²³.

Foi realizada busca na legislação referente a Educação Especial, a fim de comprovar a obrigatoriedade de inserção curricular de disciplinas em cursos na área de educação. Para obter informações sobre as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais e Estaduais, foi feito um levantamento em todas as IES Federais e Estaduais por meio da plataforma e-MEC, busca avançada. Por meio do site das IES selecionadas, foram acessados os PPPs e/ou as Matrizes Curriculares dos cursos, realizada leitura e coleta de dados do nome da disciplina, carga horária, IES e região. Os *sites* das IES que estavam indisponíveis também foram catalogados.

Conforme o exposto, verifica-se que o percurso metodológico adotado teve como objetivo a organização, sistematização e a caracterização dos dados referentes ao campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Foi necessário sistematizar o processo de leitura, levantamento e análise de dados com a necessária análise relacional a partir da teorização dos resultados obtidos por meio da Teoria Fundamentada em Dados, cujas etapas foram reduzidas, considerando-se o volume de dados relacionados à pesquisa documental, sendo mais significativa que os dados quantitativos.

A presente pesquisa caracterizou-se por apresentar uma abordagem qualitativa, deste modo, considerou a complexidade dos dados e sua relação com o contexto histórico, político, econômico e sociocultural. Na sequência, o Capítulo 2 contemplará os fundamentos teóricos que permitirão a contextualização e articulação relacional deste estudo.

²³ Não denominado como rede, mas que desenvolve ações correspondentes.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ABORDAGEM DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial e os fundamentos teóricos que servirão de base para a análise do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Inicialmente, apresentamos a definição dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Em seguida, exploramos os conceitos de campo, *habitus*, campos científico e universitário na teoria de Bourdieu, os fundamentos histórico-políticos da Educação Especial no Brasil e, finalmente, as fontes de pesquisa sobre o campo da Educação Especial.

2.1 DEFINIÇÕES DOS TERMOS EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde o surgimento do movimento de educação para todos e, conseqüentemente, de Inclusão e da perspectiva da Educação Inclusiva, nota-se que os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva têm sido tratados de forma recorrente como sinônimos. Entretanto, é importante considerar que cada um deles possui sua própria delimitação histórico-política e tratamento terminológico.

Sendo assim, pretendemos elencar alguns princípios teóricos e conceituais dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, a fim de considerar suas relações com o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Verificamos que os referidos termos apresentam interface e inter-relação nas pesquisas em Educação Especial, muitas vezes de forma descontextualizada, ou seja, desvinculado de suas vertentes histórico-políticas.

A Educação Especial pode ser definida como uma modalidade de ensino caracterizada por oferecer um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados de forma a suplementar, apoiar, e até mesmo substituir os serviços educacionais ditos comuns. Seu objetivo é garantir a educação formal dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais diferentes da maior parte das crianças e jovens, pois essas “necessidades educacionais especiais são decorrentes das condições do aluno em confronto com a educação ofertada”. (MAZZOTTA, 2011, p. 11-12).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI²⁴ conceitua Educação Especial como uma modalidade de ensino que

perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Se de um lado a Educação Especial caracterizou-se como um sistema segregado e paralelo de ensino, que privilegiava o atendimento especializado, por outro, nas últimas décadas, as mudanças nas demandas sociais, somadas aos avanços científicos e tecnológicos, incentivaram mudanças de perspectiva na busca por novas formas de educar, por meio de alternativas menos excludentes. (GLAT, 2013).

A Educação Especial abarca a história da pessoa com deficiência, tendo como marcos: a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e, em 1857, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos, bem como o surgimento do CENESP, em 1973. Seu surgimento marca a necessidade de atendimento às pessoas com deficiência, mas este acaba objetivando-se no âmbito de uma proposta paralela ao sistema de ensino regular, por meio de instituições especializadas públicas e privadas, representando o que se compreende como um cenário de segregação. Entendemos que a segregação foi propiciada pelo sistema político, no momento em que as Instituições que surgiram, nesse período, assumiram a responsabilidade pelo atendimento à pessoa com deficiência na falta de encaminhamentos políticos.

As mudanças de paradigmas da Educação Especial: modelo médico-clínico, modelo educacional, integração e Educação Inclusiva, não representam necessariamente uma evolução, mas caracterizam-se por movimentos de atenção à pessoa com deficiência e seu processo de participação no espaço educacional, negligenciado historicamente. A grosso modo, podemos apontar, por ordem cronológica de surgimento: 1. Educação Especial; 2. Inclusão e 3. Educação Inclusiva.

A Educação Especial iniciou sua trajetória no século XVI, com alguns médicos e pedagogos que desafiaram os conceitos vigentes na época, acreditando nas possibilidades de indivíduos, sobre os quais não se confiava na possibilidade de serem educados. (MENDES, 2006).

²⁴ Reportagem no Jornal Gazeta do Povo, datada de 11 de fevereiro de 2019, anunciava mudanças na PNEEPEI para o ano de 2020: Fonte: Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Até o momento, todavia, não houve aprovação de mudanças na referida política.

O movimento inclusivo que ocorria, inicialmente na Europa, depois nos Estados Unidos, Canadá e demais países do mundo, demonstrava uma preocupação em sistematizar o atendimento à pessoa com deficiência, com a publicação de obras na área, embora pautada em atenção médica. Esse movimento influenciou sobremaneira o movimento político brasileiro (MAZZOTTA, 1996).

A Inclusão ganha destaque no Brasil na década de 1990, a partir de movimentos mundiais, cujo marco foi a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Nela, preconizam-se

as providências que devem ser tomadas para que todas as crianças sejam acolhidas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 17).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO²⁵, 2019, p. 13) define inclusão como “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes”. O termo passa a ser utilizado no Brasil em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que resultou na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento que gerou um grande impacto na compreensão e no direcionamento da concepção inclusiva no âmbito da Educação Especial no Brasil.

Dentre os impactos gerados no Brasil com a Declaração de Salamanca, podemos citar: a) a inclusão como um campo de pesquisa da Educação Especial; b) o uso do termo Necessidades Educacionais Especiais²⁶ para se referir às pessoas com deficiência; c) aumento significativo no número de matrículas em classes comuns na Educação Básica; c) o estímulo ao surgimento de grupos e Linhas de pesquisa em Educação Especial e Inclusão em diversos cursos

²⁵ Agência responsável pela liderança e coordenação da Agenda 2030, “que se configura como parte de um movimento global para a erradicação da pobreza por meio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A Educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem o seu próprio objetivo dedicado (Objetivo 4), o qual pretende ‘garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos’ O Marco de Ação para a Educação 2030 fornece orientações para a implementação deste ambicioso objetivo e comprometermos” (UNESCO, 2019, p. 2).

²⁶ Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), surgiu o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o qual passou a ser utilizado amplamente no Brasil. “O conceito de Necessidade Educacional Especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade, como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. “[...] As NEEs são apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento, com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais, e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas) e com altas habilidades. [...] Não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico [...]. É a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida. (MENDES, 2013, p. 26).

na área de educação e saúde; e d) o surgimento de eventos específicos sobre Inclusão, fomentando a produção científica e a discussão no campo.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) constituiu-se, como já apontado, um dos principais documentos sobre inclusão no Brasil. Entretanto, a tradução brasileira tem algumas diferenças da versão original que devem ser consideradas, assim como seu conteúdo e público-alvo que devem ser, cuidadosamente, tratados, a fim de não suscitar mais dúvidas e contradições. É preciso estar claro que a Educação Inclusiva abrange as pessoas com deficiência, mas, não, exclusivamente. Breitenbach (2016, p. 359) chama a atenção, portanto, a respeito das

alterações aparentemente desprezíveis [...] e a miscelânea de conceitos e definições sobre as pessoas denominadas público-alvo da educação inclusiva e da Educação Especial podem ter causado confusões conceituais e, certamente, conduzido o rumo da história das políticas e pesquisas sobre essas temáticas no Brasil.

Para a UNESCO (2019), o contexto da inclusão está diretamente relacionado ao termo equidade, que significa a garantia de que “[...] existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância” (p. 13). A Inclusão

[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’ (MITTLER, 2003, p. 16).

Mantoan (2015) é enfática ao defender a presença de todos na escola comum, indistintamente. Em seu livro “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? ”, a autora argumenta que houve progressos referentes à Inclusão de crianças nas escolas comuns, entretanto, não significou, necessariamente, direito ao acesso a uma educação de qualidade, haja vista as mudanças insuficientes nos sistemas de ensino. No artigo intitulado “Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições”, conclui que

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades e a liberdade de se fazer na diferença. (MANTOAN, 2017, p. 45).

Diversos autores, entre eles Rodrigues (2003, 2006a, 2006b, 2011) e Skliar (2006, 2008) tratam do tema Inclusão. Sobre isso, Rodrigues (2006) indica a importância de se considerar duas dimensões com tempos de implementação e metodologias de atuação distintos: Inclusão essencial e Inclusão eletiva. A Inclusão essencial assegura a “todos os cidadãos de cada sociedade, acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis de serviço [...] e pressupõe que ninguém deve ser discriminado por causa de uma condição pessoal” (p.11). Está relacionada aos direitos humanos e a aceitação básica de justiça social. A Inclusão eletiva “assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função de seus interesses”. (RODRIGUES, 2006, p.11). Para o autor, as duas dimensões de Inclusão se complementam, sendo a Inclusão essencial a base para que se possa falar em uma Inclusão eletiva real.

Skliar (2006) chama a atenção para a necessidade de mudanças de concepção em relação a Inclusão a partir da “comunidade educativa”. Enfatiza que “não se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas [...]” (p.32). O autor sugere que, na vontade de incluir o outro, não nos percamos nos “labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados” (p.33).

Em relação a Educação Inclusiva, seu surgimento é proveniente dos ideais inclusivos da década de 1990. Atualmente é considerada o mais recente paradigma da Educação Especial, como um novo modelo de escola, onde se possibilite a permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos que selecionam e discriminam pela identificação e a remoção das barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem. (GLAT, 2013). Influenciada por movimentos internacionais, a Educação Inclusiva, derivada do movimento de Inclusão, por vezes reproduz a “exclusão por dentro”. A proposta de educação para todos, se não promover mudanças radicais que envolvam transformações culturais, estruturais e pedagógicas, poderá resultar em processo de pseudoinclusão.

A PNEEPEI conceitua Educação Inclusiva como

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Por ser considerado um paradigma educacional, a proposta da Educação Inclusiva pressupõe uma mudança radical na cultura escolar, de modo a atender todos os alunos, independentemente de sua condição biológica, social, cultural e econômica, o que implica “num

sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. (CARVALHO, 2004, p. 29).

Importante destacar que, com o advento da PNEEPEI (BRASIL, 2008), houve um entendimento equivocado no sentido da substituição da Educação Especial pela Educação Inclusiva, ou a extinção da Educação Especial para dar lugar à Educação Inclusiva. A Educação Especial, numa perspectiva da Educação Inclusiva, significa afirmar a importância do suporte²⁷, das pesquisas nas mais diversas áreas com a qual faz interface, e também na parceria entre os profissionais que atuam nas escolas e os demais profissionais que prestam atendimento às pessoas com deficiência.

Vale enfatizar [...] a importância do profissional especializado para suporte da escola regular. [...] No entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios, no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alguns alunos com necessidades educacionais especiais. Ao pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se tratar com cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional – antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo – nem sempre é sustentável. (GLAT, 2013, p. 32).

No ano de 2015 foi instituída no Brasil a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, p.1), cabendo destacar alguns pontos importantes: 1.A lei é “destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direito e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”; 2. Conceito de pessoa com deficiência como sendo “aquela que tem impedimento de natureza física, mental, intelectual, sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1); e 3. O Capítulo IV do direito à educação, em seu Artigo 27, afirma que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 6).

Em termos gerais, podemos definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino capaz de fornecer subsídios teóricos, didáticos e metodológicos de ensino para a educação das pessoas com deficiência. Já a Inclusão surgiu por meio de uma perspectiva

²⁷ Dentre os aspectos que compõem o caminho para escolas inclusivas está “a utilização dos professores das classes especiais como professores de métodos e recursos atuando como consultores de apoio”. (AINSCOW, PORTER, WANG, 1977 citados por CARVALHO, 2004, p. 29).

mundial e ampla relacionada aos direitos humanos, e, filosoficamente, deriva outros termos como Inclusão social e Inclusão escolar, que, embora sendo diferentes em relação ao espaço social em que se concretizam, possuem em comum a perspectiva de pertencimento a esses espaços, seja na sociedade, comunidade ou escola. A Educação inclusiva é derivada da Inclusão e refere-se ao acolhimento de todas as crianças na escola, inclusive as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial.

Podemos afirmar que a Educação Especial abarcou novos termos e objetivos, a partir da incorporação do novo paradigma denominado Educação Inclusiva, que, a partir da década de 1990, passa a integrar e caracterizar os bens acadêmicos produzidos pelo seu campo acadêmico, assim como das áreas de saúde e educação com as quais mantém interface.

Destacamos a importância da compreensão e diferenciação entre os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. A seguir, trataremos de conceitos bourdieusianos de interesse, os quais subsidiarão a análise relacional desta pesquisa.

2.2 CONCEITOS DE CAMPO, *HABITUS* E CAPITAL, CAMPOS CIENTÍFICO E UNIVERSITÁRIO DE PIERRE BOURDIEU

Com base na afirmação de que uma teoria não se elabora no vazio social, mas no contexto que modela as problemáticas (BONNEWITZ, 2003), fundamentamos teoricamente esta pesquisa por meio das contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu, tendo consciência da amplitude de sua obra e relevância de sua teoria da prática, que gerou inúmeros conceitos, não devendo esses serem utilizados de modo isolado e descontextualizado, mas no contexto relacional.

Bourdieu acompanhou acontecimentos sociopolíticos marcantes a nível nacional e internacional, como o stalinismo e a guerra fria, a oposição entre o capitalismo e o socialismo, na década de 1950, e movimentos de descolonização derivados de reivindicações generalizadas. Esse cenário social, político e econômico foi o pano de fundo que delineou a construção de um referencial amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento. (VALLE, 2007).

Inicialmente, trataremos do contexto epistemológico relacionado ao enfoque filosófico, que levou o autor a aproximar-se da perspectiva estruturalista e, posteriormente, das concepções de campo que caracterizam o interesse desta pesquisa.

Na década de 1950, a fenomenologia destacou-se como enfoque filosófico dominante, representada por Husserl (1859-1938) e, de modo indireto, por outros autores, como Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961). Ainda nessa década, o

Estruturalismo²⁸ chegava ao ápice, assim como a influência do marxismo. Sartre tentou, sem sucesso, fundar o “marxismo existencialista” e Althusser propôs um “marxismo estruturalista”.

O referido cenário científico influenciou as reflexões de Bourdieu sobre antropologia e em seus princípios do Estruturalismo, cujo movimento passou também a criticar. Na obra “Coisas Ditas”, o autor destacou que, se tivesse que caracterizar seu trabalho, como quem aplica um rótulo, ele o caracterizaria como *constructivist structuralism* ou *structuralist construtivism*²⁹. Nesse sentido, Estruturalismo ou Estruturalista refere-se à existência, no mundo social e nos sistemas simbólicos, de “estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações”. Construtivismo advém do entendimento da existência de uma “gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação, que são constitutivos” do que chamou de *habitus* [...] e, “de outro lado das estruturas sociais, os [...] campos e grupos, e particularmente, do que se costuma chamar de classes sociais”. (BOURDIEU, 2004b, p. 151).

O conceitos e perspectivas bourdieusianos são baseados no aspecto crítico e questionador, visíveis a partir do uso de autores como Marx, Weber e Durkheim, com os quais manteve relações “muito pragmáticas”, recorrendo a eles como “companheiros”, no sentido da tradição artesanal, ou seja, a quem se pode pedir uma ajuda diante de situações difíceis. “[...] Bourdieu se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social, [...] à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28).

A obra sociofilosófica de Bourdieu caracteriza-se como uma teoria das estruturas sociais que parte de conceitos-chave, sobre a qual não desenvolveu um método original, mas um “sistema de hábitos intelectuais que rejeita algumas ideias enquanto absorve outras das escolas de pensamento que fizeram fortuna na segunda metade do século passado”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28). Um exemplo de “ideia” rejeitada pelo sistema de hábitos intelectuais é o senso comum³⁰, e de “ideia” absorvida, a necessidade de construção do fato social, conquistado, construído e constatado. Construir o objeto consiste em recortar um setor

²⁸ Filosofia comum a três ciências: linguística geral, antropologia e psicanálise, o Estruturalismo refere-se a um “movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais amplo do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa” (DOSSE, 2007, p. 12). O Estruturalismo teve como principais representantes, na década de 1960: Michel Foucault, Louis Althusser, Roland Barthes, Jacques Lacan e Claude Lévi-Strauss.

²⁹ Estruturalismo Construtivista ou Construtivismo Estruturalista (Tradução nossa).

³⁰ “Pode ser definido como o conjunto das opiniões ou crenças admitidas no seio de uma determinada sociedade ou de grupos sociais particulares, que são consideradas como impostas a todo espírito racional”. (BONNEWITZ, 2003, p. 28).

da realidade, selecionar certos elementos dessa realidade multiforme e “descobrir, por trás das aparências, um sistema de relação próprio ao setor estudado”. (BONNEWITZ, 2003, p. 35).

A análise macrossocial da sociedade, considerada por Bourdieu como um “conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, atravessados por lutas entre classes”, (BONNEWITZ, 2003, p. 59) permitiu a elaboração, por meio da combinação teórica de Durkheim e Weber, de uma teoria da prática permeada pelo conceito de campo como sendo

[...] uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Estas posições são objetivamente definidas, na sua existência e na determinação que impõem sobre seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse comanda o acesso aos elementos específicos que estão em jogo no campo, bem como por sua relação objetiva com outras posições (dominação, subordinação homologia, etc.). (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, grifo do autor, tradução nossa)³¹.

Na obra “Os usos sociais da ciência”, publicada a partir de uma Conferência e debate, em evento organizado pelo grupo *Science in Question* do *Institut National de La Recherches – INRA*, em 1997, Bourdieu (2004a) expôs a gênese de sua noção de campo, que surge como uma “condição para uma reflexão combativa” (p. 19), acerca de algumas questões que ele suscita: Quais os usos sociais da ciência?; É possível fazer uma ciência da ciência?; Uma ciência social da produção da ciência, capaz de descrever e orientar os usos sociais da ciência? Para ele, tudo que é produzido culturalmente, como a filosofia, a história, a arte, a literatura, etc., caracterizam-se como objetos de análise com pretensões científicas, para os quais há uma história. Em todos esses campos, existe a mesma oposição ou antagonismo entre as interpretações internalistas e externalistas. (BOURDIEU, 2004b).

Sua hipótese consiste em supor que existe um universo intermediário, que pode ser chamado de campo literário, campo artístico, campo jurídico, campo científico, ou seja, “há um universo onde estão os agentes e as instituições que produzem ou difundem essas produções culturais, sendo que esse universo é um mundo social, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2003, p. 20). Nesse contexto, refina o conceito de campo como sendo “o espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias” (p. 20), representado

³¹Citação no original: “In analytic terms, a field may be defined as a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.).”(BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, grifo do autor).

[...] como espaço estruturado de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 2003, p. 119).

O conceito de campo em Bourdieu demanda uma ampla compreensão das características que o constituem. Cada campo possui regras próprias do jogo e seus desafios, possuindo um espaço estruturado, no qual as posições são ocupadas por diferentes agentes do campo que desenvolvem suas estratégias, podendo ser de conservação (as dos dominantes) e de subversão (as dos dominados).

O campo é caracterizado por um espaço de luta, onde os agentes concorrem e competem pela ocupação das posições, cujo objetivo é a apropriação do capital do campo ou a redefinição desse capital específico. O capital é distribuído no campo entre dominantes e dominados, mas de forma desigual, o que determina a estrutura do campo por meio da relação de forças históricas em oposição e confronto no campo.

Embora existam lutas entre os agentes no campo, existe a manutenção de uma cumplicidade objetiva que vai além das lutas que os mantêm em oposição. Cada campo possui um *habitus* (sistema de disposições incorporadas), que é próprio e característico de cada campo, onde somente os agentes que o tiverem incorporado estarão em condições de disputar e acreditar na importância do jogo. Por fim, o campo tem autonomia relativa, isto é, as lutas possuem uma lógica específica, mesmo estando inseridas no espaço social e recebendo as influências das lutas econômicas, sociais, políticas, entre outras. (WACQUANT, 2002, 2017; LAHIRE, 2017).

A autonomia é um dos conceitos fundamentais da teoria de campo de Bourdieu, assim de como o conceito homologia. O grau de autonomia dos campos dá-se na medida em que as leis, que são próprias de cada campo, são mais ou menos influenciadas pelo macrocosmo (BOURDIEU, 2004).

O grau de autonomia de um campo pode ser avaliado pela importância do ‘efeito de retradução ou de refração’ que sua lógica específica impõe às influências ou aos comandos externos, pelo rigor das sanções negativas infligidas às práticas heterônomas, pelo vigor dos incentivos positivos à resistência contra a intrusão dos poderes associados a um campo no funcionamento de outro campo, pelo grau ao qual o princípio de hierarquização interna está subordinado a princípios de hierarquização externos. (MAUGER, 2017, p. 46).

A autonomia (relativa) dos campos surgiu do conceito de divisão social do trabalho de Durkheim e da diferenciação das atividades sociais de Weber. Os campos considerados mais autônomos são aqueles que definiram sua lógica própria, independente à de outros campos,

ativando uma “*illusio*³²” específica, ou seja, “reconhecimento tácito do valor dos interesses envolvidos no campo” (MAUGER, 2017, p. 46). Pertencer ao campo pressupõe dominar suas regras e regularidades, ter senso do jogo e suas implicações (*habitus* específico) e dominar os recursos eficientes do campo, ou seja, o capital específico, uma arma nas lutas travadas no seu interior. (MAUGER, 2017).

A homologia possui uma dupla função na análise das estruturas internas dos diferentes campos de produção simbólica, quer seja: a) a relação entre espaço de posições e de tomada de posições é de homologia estrutural e b) a homologia estrutural entre o espaço dos produtores e dos consumidores proporciona o ajuste inintencional entre a oferta e a demanda. A homologia também permite a análise das relações entre os campos, regulando as circulações entre os diferentes campos e o campo do poder³³, o deslocamento dos agentes entre os diferentes campos e a autorização das transferências racionais de esquemas de um campo a outro. As homologias entre os campos “permitem explicar não só solidariedades parciais e alianças de fato entre dominados ou entre dominantes de diferentes campos, mas também a lógica dos atos aí concorrentes, culminando em um duplo resultado” (MAUGER, 2017, p. 48). Por exemplo, um agente pertencente ao campo intelectual satisfaz seus interesses de intelectual, mas sob o pretexto de servir, no campo das classes sociais, interesses da classe proletária.

Por ocasião de uma palestra proferida em novembro de 1976, na *École normale Supérieure* a um grupo de filólogos e historiadores de literatura, Bourdieu (2003) explicou que campos, mesmos bem diferentes, como, por exemplo, o campo da filosofia e o campo da política, possuem leis de funcionamento invariantes. Cada vez que se estuda um novo campo, depara-se com propriedades específicas, características próprias e particulares, mas auxiliares no progresso do conhecimento e desvelamento de mecanismos universais que se especificam em função de variáveis secundárias. Qualquer campo possui suas lutas, especialmente entre o novo, que adentra o campo e o dominante que busca defender o monopólio e impedir/excluir a concorrência. Um campo se caracteriza também por paradas em jogo, interesses específicos e,

³²Bourdieu adotou esse termo a partir da década de 1990, em seus trabalhos *Réponses* (1990), *Raisons pratiques* (1994) e *Meditations pascaliennes* (1997). “[...] reflete, como interesse em um campo, uma cumplicidade e o ajustamento entre as estruturas mentais dos sujeitos [...] e as estruturas objetivas. É essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Compartilhar da mesma *illusio* significa ter em comum sistemas de expectativas, de esperanças, princípios de classificação, avaliação, enfim, disposições, que se adequam e se ajustam às regularidades de um universo social específico [...]”. (GRÜN, 2017, p. 231-232).

³³ Expressão usada “como sinônimo da expressão ‘classe dominante’”. Enquanto objeto empírico, esta se revela, de fato, suficientemente diferenciada para ser analisada como um campo, isto é, um espaço de posições estruturado por uma distribuição desigual de capitais, cujo acúmulo constitui um conflito de poder [...]”. (DENORD, 2017, p.75).

para que o campo de fato seja funcional, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas para jogá-lo, dotadas de *habitus*.³⁴

Bourdieu (2003, p. 125) conceitua *habitus* como sendo um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem de modo implícito ou explícito” e que funciona como um sistema de “esquemas geradores de estratégias que podem estar relacionadas com os interesses objetivos de quem o desenvolve, mas sem terem sido necessariamente concebidas com essa finalidade”. O *habitus* constitui-se como produto e funcionamento propriamente dito do campo, em que atuam os agentes, de modo não mecânico e determinado, mas manifestando ações por meio das experiências, podendo ceder ou atender as regras do jogo, mas também podendo desenvolver estratégias ou lances infinitos adaptados a “uma infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever (BOURDIEU, 2004b, p. 21).

A construção da noção de *habitus* começa com a intenção de Bourdieu em reagir, criticamente, ao Estruturalismo e ao que chamou de “estranha filosofia da acção”, de Levi-Strauss, e à concepção reduzida do agente ao papel de suporte da estrutura, de Althusser. Bourdieu (1989) aproxima seu posicionamento teórico de Chomsky, evidenciando as capacidades “criadoras, activas, inventivas, do *habitus* e do agente” (p. 61), [...] “saíndo da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construção de objetos”. Há preocupação com a superação da percepção de condição passiva do agente na medida em que este pode decidir suas ações (experiência prática) sem necessariamente recorrer a razão, mas construindo uma noção de *habitus*

como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias, de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da acção.[...] O agente social na sua verdade de operador da prática de construção de objetos (BOURDIEU, 2004, p. 26).

O sistema de esquemas ou disposições que o agente adquire depende da posição que ocupa no campo e, de modo especial, da espécie e do volume de capital que possui, o que

³⁴ Segundo aponta Bourdieu (2003, p. 24-25), “a noção de *habitus* já foi objeto de inúmeros usos anteriores, por autores tão diferentes quanto Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, mas de uma forma metódica”. A noção de *habitus* surge da filosofia antiga, do pensamento aristotélico de *hexis*³⁴, sendo o termo traduzido para o latim, no Século XIII, por Tomás de Aquino, passando a ser adotado por Husserl, na fenomenologia, e, após, por Alfred Schütz, tratado como “conhecimento habitual”, noção que se equipara a de Merleau-Ponty³⁴. Norbert Elias também utiliza o termo, tomado como “*habitus* psíquico das pessoas civilizadas”. O conceito de *habitus* passa a ganhar um novo delineamento teórico com Bourdieu, que transcende a oposição entre objetivismo e subjetivismo: *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (WACQUANT, 2017, p. 213).

também permitirá desenvolver estratégias de jogo. Lebaron (2017, p. 101) conceitua capital como

um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado.

Bourdieu apontou a existência de quatro principais tipos de capital, sendo: 1) capital econômico³⁵ (terra, bens imobiliários, automóvel, equipamentos, posses diversas, poupança – capital financeiro tido como componente do capital econômico, ou seja, bens financeiros e riqueza material); 2) capital cultural (bens simbólicos, habilidades, títulos – por exemplo, domínio da língua, do cálculo, etc); 3) capital social (rede de contatos – recursos possuídos por uma pessoa ou uma família); e 4) capital simbólico (efeito das demais formas de capital, relacionado com a apreensão simbólica em uma relação de conhecimento e reconhecimento social).(BONNEWITZ, 2003).

O conceito de campo de Bourdieu, em que estão circunscritos os conceitos de *habitus* e os tipos de capital, é um ponto essencial desta pesquisa, que optou em uma possível aproximação com a Educação Especial.

Na sequência, serão tratados os campos científico e universitário, necessários à complementação teórica que subsidiará a relação do referido aporte teórico bourdieusiano e a Educação Especial.

2.2.1 Campos científico e universitário

Um aspecto importante no construto teórico de Bourdieu é a possibilidade de “universalização”³⁶ do conceito de campo, para o qual o autor instituiu elementos fundamentais e relativamente invariantes (LAHIRE, 2017). Concordamos com Brandão (2010) quando afirma que o instrumental teórico-conceitual de Bourdieu, ao ser aplicado a objetos empíricos, mostra-se como um grande desafio aos pesquisadores que investem em objetos de pesquisa equivalentes, mas em contextos espaciais e temporais diferentes.

³⁵ Corresponde a uma “extensão da noção de patrimônio, podendo ser avaliado em unidades monetárias ou a bens físicos” (LEBARON, 2017, p. 101).

³⁶ No sentido de seus elementos centrais (agente, estrutura, estratégias, *habitus* e capital) serem aplicáveis independentemente do campo tratado.

No Brasil, a apropriação das ideias de Bourdieu iniciou com as traduções de suas obras na década de 1970³⁷ (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). Entre os conceitos mais disseminados da sua extensa obra estão: campo, *habitus* e capital. Antes de considerar, especificamente, o campo científico, retomamos a concepção de campo em Bourdieu, por meio da explicação de Thiry-Cherques (2006, p. 36): “os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo. Como tal, cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.) e o seu princípio de compreensão”. É possível estabelecer pontos de referência gerais na constituição dos campos, sendo eles: agente, estrutura, estratégias, *habitus* e capital.

O conceito de campo científico surgiu no ano de 1975, como uma forma de expressão crítica à sociologia da ciência, desenvolvida pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton³⁸, podendo ser compreendido como um “espaço concorrencial e, ao mesmo tempo, como um espaço de integração social” (RAGOUET, 2017, p. 68). Enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, o campo científico “é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (ORTIZ, 1983, p. 123). O campo científico é tratado por Bourdieu (1975) como

[...] o lugar (isto é, o espaço de jogo) de uma luta de competição cuja questão específica é o monopólio da autoridade científica, inseparavelmente definida como capacidade técnica e poder social ou, se preferir, o monopólio da competência científica, entendido no sentido da capacidade de falar e agir de forma legítima (ou seja, de forma autorizada e com autoridade) no campo da ciência que é reconhecido socialmente por um agente particular (p. 91-92, tradução nossa)³⁹.

Ortiz (1983), na obra “A sociologia de Pierre Bourdieu”, reproduzida de Bourdieu *Le champs scientifique: actes de la recherche en sciences sociales*, de 1976, reforça o conceito de campo científico enquanto “sistemas de relações objetivas entre posições adquiridas [...], sendo

³⁷Os primeiros textos de Bourdieu traduzidos no Brasil foram dois artigos que apareceram em coletâneas publicadas em 1968 (Problemas do Estruturalismo, organizada por Jean Pouillon, e Sociologia da juventude, organizada por Sulamita de Britto, ambas publicadas pela editora Zahar). No entanto, ele começaria a ser mais extensivamente lido em meados da década de 1970, quando outros artigos de sua autoria surgiram em “A economia das trocas simbólicas”, antologia organizada em 1974 por Sergio Miceli, e, em 1975, quando da primeira edição brasileira de “A Reprodução”. (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65).

³⁸ Conforme descreve Boaventura de Sousa Santos, no texto “Da Sociologia da ciência à política científica” (1978), a sociologia da ciência defendida por Merton caracterizou-se como uma concepção positivista da ciência. O autor destaca que “numa apreciação crítica desta teoria ressalta desde logo o facto de se tratar de uma sociologia normativa que pouco ou nada diz sobre a prática científica real” (SANTOS, 1978, p. 20).

³⁹ Citação original: [...] est le lieu (cest-à-dire l’ espace de jeu) d’une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l’autorité scientifique inséparablement définie comme capacite technique et comme pouvoir social ou si l’on prefere, le monopole de la compétence scientifique, entendue au sens de capacite de parler et d’agir légitimement (cest-a-dire de manière autorissé at avec autorité) em matière de Science, qui est socialmente reconnue à um agente déterminé (BOURDIEU, 1975, p. 91-92).

o espaço de uma luta concorrencial, estando em jogo o monopólio da autoridade científica”. (p. 122).

Embora existam elementos universais que permitem caracterizar quaisquer campos, cada um deles possui suas especificidades, considerando sua gênese histórica e suas características intrínsecas.

Consideraremos as principais características específicas do campo científico como sendo: a) espaço de luta concorrencial, estando em jogo o monopólio da autoridade científica; b) autoridade científica como espécie de capital, sendo este existente sob duas formas: capital temporal e capital científico; c) interesse na posição que o pesquisador ocupa nas hierarquias constituídas; d) impossibilidade de distinguir o interesse intrínseco e extrínseco, ou seja, entre o que é importante para o pesquisador e o que é importante para os outros pesquisadores; e) presença de estratégias políticas de investimento orientadas para aumento do lucro científico, ou seja, a obtenção do reconhecimento dos seus pares concorrentes; f) acumulação do capital científico, estando em jogo o poder de impor uma definição de ciência; g) existência de dominantes e dominados; h) presença de disputas por reputação, prestígio, credibilidade e visibilidade no campo; i) existência de mercado científico; j) campo estruturado por meio das relações de força entre os protagonistas em luta; k) presença de estratégias de subversão ou conservação; e l) investimento de capital científico. (ORTIZ, 1983).

Importante destacar que a autoridade científica é uma espécie de capital do campo científico, que pode ser “acumulado, transmitido e até mesmo em certas condições reconvertido em outras espécies” de capital (ORTIZ, 1983, p. 130). Deste modo, a luta pela autoridade científica deve [...] “a maioria de suas características ao fato de que os produtores tendem a ter outros clientes possíveis do que seus concorrentes (tanto mais quanto o campo é mais autônomo) [...]”⁴⁰. (BOURDIEU, 1975, p. 95, tradução nossa).

Bourdieu considerava qualquer campo social como campo de concorrência estruturada e permeada por desafios e interesses e, nesse contexto, os agentes se distribuem tendo em vista o volume e a estrutura de capitais detidos e que constituem os recursos da ação. (BOURDIEU, 1986). A forma de interesse no campo científico está diretamente relacionada à concepção de ciência reforçada pela mobilização do capital científico (RAGOUET, 2017). Nesse contexto, como se define a estrutura do campo científico? Para Bourdieu (1975, p. 100), ela é definida pela “condição da relação de forças entre os protagonistas da luta, agentes ou instituições”, isto

⁴⁰ Citação original: [...] “l’essentiel de ses caractéristiques au fait que les producteurs tendent à n’avoir d’autres clients possibles que leurs concurrents (cela d’autant plus que le champ est plus autonome)” [...] (BOURDIEU, 1975, p. 95).

é, [...] “pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que é objetivado em instituições e disposições e que controla as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições nas lutas [...]”⁴¹. (BOURDIEU, 2017, p. 100).

Existem duas formas de capital no campo científico, o capital temporal e o científico. O temporal refere-se ao poder institucional sobre os meios de produção e reprodução, e o científico tem relação com o reconhecimento dos pares, sendo menos institucionalizado e mais susceptível à contestação. Os diferentes capitais conhecem leis de acúmulo, sendo adquiridas, de um lado pela produção de contribuições relacionadas ao progresso da ciência, de outro obtém-se por meio da estratégia política e institucional. (ROGOUET, 2017). A existência do capital temporal e científico demonstram o caráter relativo da autonomia do campo científico, sendo que o capital temporal é um indicativo da dominação burocrática (ministérios, administração da pesquisa, instituições econômicas, mídia, etc) dos poderes sobre esse campo. Rogouet (2017, p. 68) explica que “a autonomia relativa de um campo depende do grau de diferenciação da hierarquia segundo a distribuição do capital temporal”.

Sendo o campo científico um campo de lutas, os agentes do campo devem engajar-se para impor o valor de seus produtos e também a sua autoridade de produtor legítimo (ORTIZ, 1983). As estratégias de competição científica no campo científico são tipificadas de acordo com as categorias de pesquisadores, os dominantes e os recém-chegados. Os dominantes desenvolvem estratégias de conservação, e os recém-chegados, precariamente dotados de capital temporal e científico, de conservação.

Em todo o campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo [...] os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados [...] que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (ORTIZ, 1983, p. 136-137).

No campo científico, como todo o campo, há luta e objetos de disputa, que são, na verdade, condições inerentes à constituição do campo, como explica Bourdieu (1974, p. 89):

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos destinados assim a

⁴¹ Citação original: [...] par la structure de la distribution der capital specifique, resultat des lutttes antérieures que si trouve objectivé dans des institutions et des dispositions et qui commande les stratégies et les chances objectives des differents agents ou institutions dans les lutttes [...]. (BOURDIEU, 1975, p. 100).

serem percebidos como absurdos, insensatos ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.

O estudo do campo científico aqui apresentado se justifica na medida que permite considerar concepções e conceitos como: a) o de autoridade científica como capital específico; b) interesse na posição que o pesquisador ocupa nas hierarquias constituídas; c) acumulação do capital científico, estando em jogo o poder de impor uma definição de ciência; e d) existência de dominantes e dominados, e presença de disputas por reputação, prestígio, credibilidade e visibilidade no campo.

Na sequência trataremos do campo universitário, seus conceitos e especificidades, por se tratar de um conceito que auxiliará na concepção de campo acadêmico, campo esse não tratado por Bourdieu. O campo universitário também auxiliará na compreensão e análise do local de onde emergiu o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

O campo universitário desenvolveu-se a partir da publicação, em 1984, do livro *Homo Academicus* e da obra *La noblesse d'État: Grandes Écoles et esprit de corps*, publicada em 1989. Por meio dessas obras, Bourdieu dedicou vinte anos de estudo sobre a expansão do sistema de ensino superior da França até a década de 1970. (CATANI, 2001). Para Wacquant (2007, p. 46):

O objeto imediato, concreto, de *La Noblesse d'État* é a estrutura e o funcionamento do patamar mais elevado do sistema francês de ensino superior e respectivas ligações à burguesia e grandes empresas do país. Seu objetivo mais profundo, teórico, é o de elaborar, no próprio movimento em que desvenda empiricamente uma das suas concretizações históricas, um modelo da divisão social do trabalho de dominação em sociedades avançadas em que diversas formas de poder coexistem e competem pela supremacia.

O livro *Homo Academicus* custou a Bourdieu tempo, reflexão, redação e pesquisa, mas acima de tudo rendeu-lhe muitas críticas e inimizades com colegas de profissão, já que estava desvelando seu próprio mundo. “Na obra *Homo academicus*, Bourdieu estuda os professores das universidades, mostrando a organização do espaço universitário, a luta entre as várias disciplinas e o academismo do corpo professoral” (VASCONCELOS, 2002, p. 83).

Para a análise do campo universitário, Bourdieu embasou-se nos acontecimentos e posicionamentos ocorridos durante e após o movimento de maio de 1968, na França (VALLE, 2007). O mês de maio de 1968⁴² representa para a França o apogeu dessa época, entrando nos

⁴² Sobre isso ler Grenfell e Bailey (2007).

livros de história como a maior revolução francesa contemporânea⁴³, sendo o contexto histórico que serviu de molde para o trabalho de Bourdieu (GRENFELL e BAILEY, 2007).

Em *Homo academicus*, Bourdieu dedicou-se como epistemólogo da sociologia, investigando seu funcionamento, princípios e fundamentos, expondo sua “vocação científica” e testando sua vigilância epistemológica (VALLE, 2017). Para Bourdieu,

O campo universitário é o espaço social específico onde se trava uma luta encarni ada para estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, espaço esse marcado por contínuas controvérsias com relação ao sentido do mundo e desse próprio mundo. Todavia, esse campo possui forte particularidade: seus veredictos estão entre os mais poderosos socialmente [...]. Constitui-se em um *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir políticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada.   um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, nos sistemas estruturados das práticas e expressões dos agentes (CATANI, 2013, p. 74-75).

Notamos que o campo universitário, a exemplo do campo científico, segue os elementos essenciais do conceito de campo de Bourdieu, configurando-se em um espaço de lutas. Nesse campo, estão os mais importantes veredictos sociais, já que adv m de um lugar onde os protagonistas produzem e gerem as políticas universitárias. Nele, a luta travada se concentra na classificação do que constitui ou não pertencimento ao campo, onde seus agentes se posicionam por meio de práticas e expressões. O capital do campo se constitui por meio de: escolas que os indivíduos frequentam; títulos que obt m; premiações; projetos de pesquisa; financiamentos; participação em comitês editoriais de revistas científicas; índices de citação; publicações relevantes; currículo internacionalizado; orientações de doutorado; tomadas de posições e decisões políticas; relacionamento midiático; e as relações que os pesquisadores mant m com as instituições que pertencem ao campo de poder. (BOURDIEU, 2002; CATANI, 2017).

Importante destacar que no campo universitário, considerando o contexto brasileiro, as comissões, agências e setores voltados à educação são orientadas pelas políticas do Ministério da Educação, que escolhem e posicionam os agentes em locais estratégicos e

⁴³Tradu  o original [...] May 1968 represents for France the apogee of this era. It has entered into the history books as perhaps the last ‘revolution’ of contemporary France (GRENFELL; BAILEY, 2007, p. 119).

[...] Representam uma forma tipicamente burocrática de consulta, em que os agentes do estado têm condições de impor nomes que referendem suas posições conservando monopólio da preparação das decisões coletivas, sua ação e avaliação dos resultados. (CATANI, 2017, p. 97).

Pode-se considerar que as concepções críticas de Bourdieu, em especial sobre as instituições educacionais, tiveram uma relação direta com sua vida simples de camponês rural. Seu pai era funcionário dos correios, um homem iletrado, e sua mãe estudou até os dezesseis anos (GRENFELL, 2018). Esse contexto simples, mas de alguém que teve acesso aos bens científicos, pode tê-lo conduzido a sua abordagem de cunho crítico e atento às características de disputa e lutas do campo. Ao imergir como sociólogo epistemólogo em seu próprio universo social, Bourdieu desvela seus sistemas ocultos de distinção e violência simbólica⁴⁴.

Através do uso da noção de violência simbólica, ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002 8 1 de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

O campo universitário é tratado de forma dramática por Bourdieu que, ao escrever a obra *Homo academicus*, fez uma imersão em seu espaço social e, por meio de extensa pesquisa quantitativa e qualitativa, afirmou os elementos essenciais do campo, destacando-o como espaço de lutas, conflitos, interesses e violência simbólica.

Bourdieu não conceituou ou tratou do campo acadêmico, especificamente. Percebemos de modo indireto o campo acadêmico por meio da compreensão campo universitário, tratado na obra *Homo Academicus* (BOURDIEU, 2017). No campo universitário, os agentes produzem os bens acadêmicos, que são elementos do campo acadêmico.

Há poucos trabalhos sobre campo acadêmico no Brasil, sendo uma das representantes desses estudos a autora Hey (2008a, p.217), que conceitua campo acadêmico como sendo “lôcus de práticas sociais distintas, relacionadas basicamente à produção e à circulação dos bens acadêmicos” e que

refere-se ao uso de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos. No Brasil esse aparato envolve as universidades e as agências financiadoras – em especial a CAPES e o CNPq, uma vez que com o apoio delas, foi possível, entre outras, criar as

44 “[...] é uma violência oculta que opera prioritariamente na e pela linguagem, e, mais geralmente na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida [...]”. (MAUGER, 2017, p. 360).

associações de pós-graduação e pesquisa em diversas áreas do conhecimento, produzir periódicos científicos e eventos no país, tanto para os pesquisadores nacionais quanto para os estrangeiros, formar centros e grupos de pesquisa e celebrar acordos institucionais para intercâmbios científicos com centros internacionais” (HEY, 2008b, p. 16).

A autora trata desse conceito, relacionando-o ao conceito de campo e produção simbólica de Bourdieu (2004c). Uma característica típica do campo acadêmico é o fato de que nenhuma obra científica ou acadêmica e nenhum produtor dessas obras, seja ele cientista ou acadêmico, relacionam-se com a sociedade global e até mesmo diretamente com seu próprio ambiente de origem e pertencimento, a não ser por intermédio do campo científico ou acadêmico (ALTAMIRANO, 2002 citado por HEY, 2008a).

Podemos considerar, segundo as concepções de Bourdieu, que o conjunto das produções culturais caracterizam-se objetos de análise com pretensões científicas, e estas estão sujeitas a interpretações internas e externas do campo (HEY, 2008a; 2008b).

De modo mais amplo, podemos considerar o campo acadêmico um lugar de

relações que tem como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal. Nesta extensão, composta e delimitada por uma espécie de prática e por agentes específicos, instala-se uma batalha para classificar o que será pertencente ou não a esse mundo e onde se produzem distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo estão materializadas nas tomadas de posição, ou melhor, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. (HEY, 2008a, p. 221).

Hey (2008a,) faz uma distinção entre campo acadêmico e campo científico, justificando que no Brasil “está mais presente a concepção de academia (de Platão), sendo cada área do conhecimento uma espécie de sociedade de caráter científico e com membros próprios, mas que tem um *ethos* comum global” (p. 220), enquanto que o campo acadêmico é entendido como “o lócus em que ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve, sobretudo, a ideia de universidade” (p. 221). Desse modo, podemos inferir, considerando as colocações de Hey (2008a) quando relaciona e aproxima o campo acadêmico do campo universitário, que os ambos possuem características que os colocam em um ponto comum.

Assinalamos, a seguir, algumas das características específicas do campo acadêmico: a) os agentes são responsáveis pela produção de conhecimento acadêmico; b) o conhecimento acadêmico é produzido e legitimado na e pela Universidade e agências financiadoras (Capes, CNPq, Fapesp, Finep), tidas como aparato institucional referente ao campo; c) espaço onde se

instala uma batalha pela classificação do que será pertencente ou não a este campo; d) não é isento de condicionantes e determinações de ordem social; e) no campo estão em jogo os discursos acadêmicos e o capital simbólico (representado pela concepção de sujeito construído, ou seja, o nome do pesquisador que, ao se constituir, determina sua posição na estrutura e na distribuição de capital cultural no campo); f) os agentes que possuem capital simbólico terão mais chances de acumulá-lo e também de utilizar os proveitos simbólicos; e g) o reconhecimento pelos pares é o que caracteriza o campo acadêmico. (HEY, 2008a; 2008b).

Compreendemos que é possível estender a caracterização do campo acadêmico aos campos científico e universitário, especialmente no tocante aos agentes (pesquisadores, comunidade científica, aqueles que delegam, gerem e produzem leis universitárias e aqueles responsáveis pela produção de conhecimento acadêmico), aos capitais específicos (autoridade acadêmica e/ou verdade acadêmica e/ou reconhecimento pelos pares) e ao *habitus* (produção e gerenciamento de bens acadêmicos).

Compreender, do ponto de vista teórico-epistemológico, as semelhanças, relações e diferenças entre os campos científico, universitário e acadêmico e situá-los dentro de suas especificidades, permite tratá-los com maior rigor científico, constituindo-se importante aporte para o desenvolvimento de trabalhos voltados a esses temas, além de auxiliar na compreensão dos conceitos, possibilitando reconhecer as especificidades desses campos, cada qual com suas características (contextualização histórica e elementos essenciais: agente, estrutura, estratégias, *habitus* e capital). O quadro a seguir buscou sintetizar, sem menosprezar a complexidade de cada termo, os campos e algumas de suas características.

Quadro 2 - Características dos campos científico, universitário e acadêmico

Campo	Agente	Estrutura⁴⁵	Estratégias	Habitus	Capital
Campo científico: sistema de relações objetivas entre posições adquiridas por meio de luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica.	Pesquisadores; Comunidade científica;	Social; Mental Espaço de luta concorrencial	-Estratégias políticas de investimento, orientadas para aumento do lucro científico, ou seja, a obtenção do reconhecimento dos seus pares concorrentes; -Acumulação do capital científico; -Estratégias de subversão ou conservação.	O conhecimento e o reconhecimento das leis do jogo e dos objetos de disputa.	Autoridade científica (capital temporal e científico)
Campo universitário: espaço social específico onde se trava uma luta a fim de se estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária.	Comunidade científica universitária. Aqueles que delegam, gerem e produzem leis universitárias.	Social; Mental Espaço de luta concorrencial marcado por controvérsias relacionadas ao sentido do mundo e desse próprio mundo.	- Espaço de lutas onde estão os mais importantes veredictos sociais, pois advém de um lugar onde os protagonistas produzem e gerem as políticas universitárias. - A luta travada se concentra na classificação do que constitui ou não pertencimento ao campo;	Produção, gerenciamento de bens acadêmicos.	Verdade acadêmica ou universitária
Campo acadêmico: refere-se ao uso de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos.	Aqueles responsáveis pela produção de conhecimento acadêmico.	Social; Mental Espaço de luta concorrencial	- Discursos acadêmicos e capital simbólico (representado pela concepção de sujeito construído, ou seja, o nome do pesquisador, que ao se constituir, determina sua posição na estrutura e na distribuição de capital cultural no campo).	A produção e gerenciamento de bens acadêmicos.	Reconhecimento pelos pares.

Fonte: Bourdieu (1974, 2003, 2004); Bonnewitz (2003); Catani (2017) e Hey (2008a; 2008b).

Nota: Informações organizadas pela autora

⁴⁵Hey (2017, p. 191-192) aponta os conceitos de Estrutura Social e Mental em Bourdieu: “Ao evocar a relação entre estruturas social/objetiva e estrutura social/cognitiva, o autor traz à tona a constituição dos esquemas geradores de classificações e de práticas classificatórias que funcionam em estado prático por serem produtos da incorporação de uma posição social. Como máquinas cognitivas, os agentes não são simplesmente o efeito de uma estrutura, pois estão engendrados na construção de um espaço amalgamado resultante de percepções e ações anteriores”.

Verificar, caracterizar e analisar o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil pressupõe também compreender o percurso histórico-político que o configurou, de modo a possibilitar uma visão mais ampla acerca do objeto de pesquisa investigado. É o que trataremos na seção a seguir.

2.3 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De modo geral, a história da pessoa com deficiência e da Educação Especial desenvolveu-se no movimento sucessivo das estruturas e decisões políticas ocorridas no exterior, com repercussão no Brasil. Sobre elas, trataremos no texto a seguir, mas antes, destacamos períodos históricos nacionais onde a Educação Especial se constituiu: a) Brasil Colônia (1500 -1815); b) Brasil Império (1822 -1888); c) Primeira República (1889 -1930); d) Revolução de 1930; e) Estado Novo (1937-1945); f) Regime Democrático (1946 -1964); g) Regime Militar (1964 – 1985); e as Reformas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso (de 01/01/1995 a 01/01/2003) , Luiz Inácio Lula da Silva (de 01/01/2003 a 01/01/2011), Dilma Vana Rousseff (01/01/2011 a 31/08/2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (31/08/2016 a 01/01/2019).

A história da Educação Especial no Brasil aponta para a influência de interesses políticos, tendo como pano de fundo concepções antagônicas de normalidade/anormalidade que fecundaram sistemas de educação paralelos de ensino para pessoas consideradas normais e pessoas com deficiência. Seu surgimento foi motivado por meio de reivindicações de movimentos sociais, representados por profissionais e pessoas interessadas em direcionar a atenção àquelas relegadas à margem da sociedade. Partimos da compreensão de que os movimentos sociais que estimularam o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil foram essenciais para o estabelecimento da atenção de âmbito político, independente das contradições que possam ter gerado, pois tinham como intenção inicial assegurar seu atendimento.

Em relação a aspectos políticos iniciais, por meio de busca no documento “Bibliografia Pedagógica Brasileira⁴⁶” (INEP, 1944), realizamos uma análise dos documentos publicados entre 1812 e 1900 e encontramos três referências à pessoa com deficiência, relacionados a surdez e cegueira, comprovando o momento inicial de uma tênue atenção política voltada a pessoas com essas deficiências sensoriais: 1) um projeto de lei apresentado à Câmara das

⁴⁶ Vide APÊNDICE E

Deputados na sessão de 18 de agosto de 1873, sobre a organização do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854; 2) no ano de 1881, o documento “Compêndios para o ensino dos surdos-mudos”, e 3) em 1897, o documento “Guia prático para o ensino da leitura aos cegos”. Como bem argumenta Jannuzzi (2004), a educação popular e a educação das pessoas com deficiência obedecem a princípios de interesse do sistema dominante, aqui entendido como Estado, “nome que damos aos princípios ocultos [...] da ordem social, e ao mesmo tempo da dominação tanto física como simbólica, assim como da violência física e simbólica” [...], ou seja, o Estado é uma instituição que reivindica o monopólio da violência física e simbólica legítima no âmbito de um território”. (BOURDIEU, 2014, p. 39). É o que se pode observar no documento intitulado “Constituição Política no Império do Brasil”, de 24 de março de 1824, mesmo com a promessa política de uma “instrução primária e gratuita **a todos**”, “a sociedade brasileira se protegia juridicamente do adulto deficiente (título II, artigo 8º, item 1º)” (JANNUZZI, 1985, p. 21, grifo nosso). A própria Constituição restringia o acesso ao direito político das pessoas com deficiência física e “moral”, o que se configura como violência simbólica.

Antes do processo de institucionalização, propriamente dito, da Educação Especial no Brasil, houve “tentativas de institucionalização”

no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência. Foi um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, considerada a mão-de-obra viável enquanto não se acentuou a imigração européia. De qualquer forma, foi um liberalismo que lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, se opôs à interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada ‘ (VIOTTI DA COSTA, 1979, p. 108) ’. Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada. Assim, também na educação essa elite concretizou as suas aspirações, que em parte correspondiam às das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os poucos postos da burocracia estatal. A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembléia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento. (JANNUZZI, 2004, p. 6).

A partir de estudos realizados em países da Europa e América do Norte, foram identificados quatro estágios de atendimento às pessoas que apresentam deficiências (KIRK; GALLAGHER, 1987; MENDES, 1995; SASSAKI, 1997): 1ª) Fase de negligência, onde prevaleceu a ausência de atendimento, com predomínio do abandono, perseguição e eliminação

das pessoas em condições consideradas desviantes ou atípicas; 2ª) Fase de Institucionalização, que perdurou entre o século XVIII e meados do século XIX. As pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade, em geral, mantidas em instituições residenciais; 3ª) Final do Século XIX e meados do século XX, com o desenvolvimento de escolas e classes especiais nas escolas públicas e a oferta de uma educação paralela ao sistema de educação regular; e 4ª) Surgimento do movimento de Integração, no final do século XX.

Os estágios descritos são reflexos da estrutura política, econômica, religiosa e social dessas épocas, nas quais verificamos em comum movimentos de segregação e exclusão, especialmente voltados à pessoa com deficiência. Tais movimentos foram compartilhados não só pela estrutura política, mas reforçados e aceitos pela maior parte da sociedade. Em cada momento ou estágio, nota-se o *habitus* dos agentes que compunham o espaço social, dotado de sua “subjetividade socializada” e [...] “espontaneidade condicionada e limitada” (BOURDIEU, 2008, p. 47- 48). As percepções do mundo social, influenciadas por determinantes dos campos de maior poder de influência no espaço social, são também incorporadas pelos agentes⁴⁷, ao mesmo tempo em que são compartilhadas coletivamente, facilitando a normalização da exclusão.

A história da Educação Especial no Brasil surge no século XIX, tendo como marco de institucionalização a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no ano de 1857. (JANNUZZI, 2004, 2012; RAMPELLOTO, 2004; MAZZOTTA, 2011). Sobre isso, Teixeira (1968. p. 71) comenta que

Nada [...] parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

É importante nos atermos, mesmo que de modo breve, a uma consideração acerca do que se considera “marco da institucionalização” da Educação Especial, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854. As circunstâncias que levaram a fundação do

⁴⁷ “O uso recorrente do termo ‘agente’ por Bourdieu não se justifica [...] por uma simples referencia pessoal do autor. O termo marca, por um lado, a distância que Bourdieu quer estabelecer em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar à simples descrição fenomenológica do universo subjetivo em busca de suas condições objetivas de possibilidades”. [...] O termo põe em relevo a dimensão concreta da ação, o modo como os indivíduos efetivamente agem em situações efetivas, modo esse que [...] seria muito diferente da obediência escrita de um conjunto de regras” (NOGUEIRA, 2017, p. 27).

referido Imperial, mais tarde denominado de Instituto Benjamin Constant, mostram que não foi produto da necessidade social das pessoas com cegueira, ou resultado de algum movimento ou mobilização social em prol das pessoas com deficiência. Sua origem está relacionada diretamente a tradução e publicação da obra “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris”, por um brasileiro cego chamado José Alvares de Azevedo, que, após estudar em Paris, no lugar que inspirou o título do livro, retorna ao Brasil, onde percebe o descaso com as pessoas cegas. Em aqui retornando, chamou a atenção do médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega chamada Adèle Marie Louise, resultando no convite a José Alvarez de Azevedo para que a alfabetizasse, segundo os métodos aprendidos em Paris. Nesse ínterim, o convite do médico, por ser considerado uma pessoa influente, despertou interesse de Luís Pereira do Couto Ferraz - deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886 – o qual encaminhou o projeto para fundação da instituição no Brasil. (JANNUZZI, 2004).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos funcionava em regime de internato, daí podemos inferir, que o local, marco da institucionalização da Educação Especial, já segregava as pessoas com deficiência. Nele, eram ensinadas a educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalho manual. Consideramos que o referido modelo, não em sua totalidade, acabou influenciando algumas instituições que mais tarde atenderam as pessoas com deficiência em regime particular e/ou filantrópico⁴⁸.

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de ‘se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos’. (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

Jannuzzi (1992) identificou duas vertentes na Educação Especial que marcaram sua trajetória histórica inicial: 1. A vertente médico-pedagógica, sendo subordinada à figura médica, em relação à determinação do diagnóstico e também ao âmbito das práticas escolares; e 2. Vertente psicopedagógica, que não dependia diretamente da figura médica, mas enfatizava os princípios psicológicos. (JANNUZZI, 1992, p. 59). Ambas receberam forte influência da

⁴⁸Apontamos como de grande valia a contribuição das Instituições particulares e filantrópicas de atendimento à pessoa com deficiência, que acolheram e lhes prestaram atendimento, em meio ao descaso político.

área da saúde, tendo em vista que as primeiras preocupações com as pessoas com deficiência vieram de profissionais médicos, psicólogos e outras pessoas interessadas no atendimento a essas pessoas, marginalizadas pela sociedade.

Embora a abordagem médica ou clínica que caracterizou o paradigma inicial da Educação Especial no Brasil seja criticada, é preciso considerar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência, que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente, no caso da deficiência mental⁴⁹.

Glat (2007) indica os paradigmas da Educação Especial vigentes em cada época, sendo: 1. Médico ou clínico; 2. Educacional; 3. Integração; e 4. Educação Inclusiva. O modelo médico ou clínico caracterizou-se por contar com profissionais da área da saúde no atendimento à pessoa com deficiência, sendo eles: médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Boa parte da produção científica no Brasil é derivada dessas áreas de conhecimento, que possuem uma evidente interface com a educação, caracterizando um perfil específico do campo acadêmico da Educação Especial.

A mudança de paradigma do modelo Médico ou clínico para o modelo Educacional surgiu por meio do desenvolvimento de novas metodologias e técnicas, a partir da perspectiva de que “a pessoa com deficiência pode aprender”. A ênfase não era mais na deficiência inerente à pessoa com deficiência, mas nas condições do meio em adequar recursos para promoção e desenvolvimento da aprendizagem (GLAT, 2007).

O movimento mundial pela normalização⁵⁰ alcançou importância no Brasil, por meio da concepção da compreensão do direito de acesso dessas pessoas às condições de vida comuns ou normais na comunidade, de modo a participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que as demais pessoas (GLAT, 1995; GLAT e FERNANDES, 2005).

A mudança no “olhar” sobre a pessoa com deficiência, proveniente de uma nova perspectiva mundial de que ela poderia ser integrada na sociedade, somado ao processo de

⁴⁹A trajetória histórica da pessoa com deficiência mental foi talvez a mais difícil. Sobre esse assunto, indicamos a leitura de PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

⁵⁰“O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes”. (MENDES, 2006, p. 389).

redemocratização no País, possibilitou o surgimento do paradigma da Integração⁵¹ no Brasil, cuja proposta foi a oferta de ambientes menos restritivos, possível às pessoas com deficiência. O modelo de Integração⁵² visava preparar os alunos das classes e escolas especiais para ingressarem no ensino regular, de modo que continuassem recebendo atendimento paralelo necessário em salas de recursos ou em outros espaços especializados. (GLAT, 2007). Esse modelo foi muito criticado em razão de exigir uma preparação prévia do aluno para ingresso no ensino regular, e por centralizar as limitações inerentes à deficiência no aluno, eximindo a escola da responsabilidade de preparar-se para integrá-lo.

O paradigma da Integração foi substituído pelo paradigma da Educação Inclusiva, na medida que recebeu muitas críticas por não dar conta de oferecer uma educação às pessoas com deficiência de modo efetivo. Muda-se a perspectiva de adaptação do aluno com deficiência na escola regular, para a necessidade da escola adaptar-se aos alunos, não só com deficiência, já que, com o advento da Educação Inclusiva, o público-alvo da Educação Especial⁵³ passa a ser apenas uma parte do alunado para os quais a escola deveria estar apta a receber.

A prática de estudos no exterior e a vinda de estudiosos estrangeiros ao Brasil facilitou a circulação e apreensão de concepções internacionais na educação e na Educação Especial, influenciando no seu direcionamento. Citamos como exemplo, no século XX, quando a educação do deficiente recebia atenção exclusivamente médica, sendo substituída, a partir de 1930, pela influência da psicologia, em especial devido à vinda da russa Helena Antipoff ao Brasil, a fim de proferir cursos de formação aos professores, por meio da Sociedade Pestalozzi, trazendo consigo conhecimentos voltados à educação dos mais dotados. (JANNUZZI, 2012).

Cogita-se a década de 1950 como princípio da atenção política voltada à Educação Especial no Brasil, com o incremento de redes sociais e escolas filantrópicas, cujo objetivo era acolher as pessoas que ficavam à margem da sociedade, já que o governo não dispensava atenção necessária e os recursos eram escassos (MENDES, 2006).

⁵¹“Uma medida política que parece ter causado muito impacto na área de educação especial foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos (USA, 1977), que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*. Tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização”. (MENDES, 2006, p. 389).

⁵² O termo Integração usado no Brasil é a tradução do termo em inglês *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal).

⁵³ Conforme o Decreto nº. 7.611 de 17/11/2011: “[...] estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Nessa época, influenciado pelo surgimento de Associações para acolher pessoas deficientes nos Estados Unidos, surge, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. (JANNUZZI, 2012). Também, nesse período, o governo passou a realizar campanhas de expressão, como a Campanha para educação do surdo, em 1957; dos cegos, em 1958; e dos deficientes mentais, em 1960. (JANNUZZI, 2006).

Podia-se verificar, de um lado, o assistencialismo e filantropia direcionado às pessoas deficientes oriundas das camadas populares; do outro, o atendimento especializado particular desenvolvendo-se, na via da prestação de serviços às pessoas deficientes de camadas socioeconômicas mais favorecidas (ROMERO, 2006). O governo não sinalizava interesse na escolarização das pessoas com deficiência, cabendo, portanto, às instituições especializadas a oferta de serviços, com base em atendimento voltado ao modelo médico-pedagógico. Devido à representatividade social dessas instituições, passaram a receber ajuda financeira do governo.

Nota-se que a atenção política voltada às pessoas com deficiência decorreu de iniciativas particulares para depois alcançarem as esferas políticas. Importante frisar que a trajetória da Educação Especial foi se configurando de modo moroso e burocrático, à medida que, numa perspectiva política e econômica, a população deficiente não se configurava como de interesse.

Na década de 1960, a história da Educação Especial e do atendimento especializado a pessoas com deficiência foi marcada pela criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que objetivava a promoção da “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52). Nesse período também houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que declarava em seu Artigo 88⁵⁴: “a educação de ‘excepcionais’ deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Este período da história da Educação Especial representou a expansão das instituições especializadas.

Em 1964, instalou-se a primeira unidade assistencial da APAE no Brasil, o Centro Ocupacional Helena Antipoff, tendo como objetivo oferecer habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino. A primeira unidade multidisciplinar

⁵⁴ Revogado pela Lei nº 9.394 de 1996.

integrada para prestação de assistência a deficientes mentais e formação de pessoal técnico especializado foi o Centro de Habilitação de Excepcionais, inaugurado no dia 22 de maio de 1971, na APAE de São Paulo (MAZZOTTA, 1996). Na década de 1960 houve o início da formação a nível superior, que ocorreu por meio de cursos de extensão para formação de professores de deficientes auditivos na UFSM, no período de 1962 a 1964.

Em termos políticos estruturais, o governo passou realmente a dispensar atenção à Educação Especial apenas a partir da década de 1970⁵⁵, cujo marco foi a criação, no ano de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). (MAZZOTTA, 1994; JANUZZI, 2004; MENDES, 2006). A partir desse período, as leis educacionais de âmbito geral e as leis relacionadas à Educação Especial expandiram-se, porém, com visível distanciamento entre teoria e prática, sendo marcadas por polêmicas e dissensos na comunidade acadêmica. Dentre essas leis, destacamos: Constituição Federal de 1988, que especifica em seu Artigo 208, Inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes 2011 e Bases da Educação - LDBN - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (BRASIL, 2008); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial; Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), em que está inserto o documento Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Nota técnica n. 4, de 2014, com orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; e a lei nº 14.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos

⁵⁵ Elaboramos um Quadro com as principais leis referentes à Educação Especial, de 1970 a 2018.

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

Em 2016 houve a publicação de uma Portaria nº 243, de 15 de abril, a qual estabelecia os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestassem atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Atualmente está sendo discutida no CNE, a “atualização” da Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e ao longo do tempo” (BRASIL, 2018).

Consideramos que a trajetória das pessoas com deficiência e a Educação Especial no Brasil foi marcada por influências do campo do poder, ou seja, das classes dominantes que ocupavam um espaço estruturado de posições, marcado pela distribuição desigual de capitais, cujo acúmulo constituiu-se em conflitos de poder. Para Denord (2017, p. 75), podemos definir campo do poder como “espaço em que se estabelece o valor relativo dos diferentes tipos de capitais que proporcionam um poder sobre o funcionamento dos diferentes campos”. Historicamente, as pessoas com deficiência foram colocadas em condições de inferioridade pela classe dominante. A escassez de capitais para desenvolverem estratégias do jogo permitiu o estabelecimento de uma imposição pelos dominantes, legitimada pelos dominados. Quer seja na escola regular quer sejam nas escolas especializadas, sendo elas públicas ou privadas, não podemos negar também a existência da “exclusão por dentro”⁵⁶.

O contexto histórico da Educação Especial foi marcado por mudanças de paradigmas, decorrentes de movimentos internacionais e nacionais, em busca de atendimento educacional à pessoa com deficiência. Tais mudanças trouxeram consigo novos termos e objetivos relacionados à Educação Especial.

Na sequência, serão tratadas as fontes de pesquisa que constituem indicadores importantes para consideração da Educação Especial enquanto campo acadêmico.

2.4. FONTES DE PESQUISA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A investigação dos indícios do campo teórico da Educação Especial permitiu caracterizá-lo como múltiplo e multidimensional, apontando para a complexidade presente no

⁵⁶Sobre o assunto, sugerimos a leitura de: BEZERRA, G.F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, 2017, v. 22, n.69, p. 475-497.

processo de investigação e análise do campo acadêmico. Passamos, agora, a resgatar o conceito e as características de campo de Pierre Bourdieu, na busca por fontes de pesquisa que indiquem a existência de pesquisas sobre campo e campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, por meio de uma revisão de literatura.

Um campo constrói sua autonomia e legitimidade por meio de processos de institucionalização (STREMEL, 2017), que, na concepção de Suasnabar e Palamidessi (2007, p. 41), pode ser definida como os “[...] processos pelos quais certas práticas se recortam como específicas, se regularizam, sancionam e constroem sua autonomia e legitimidade”. O grau de diferenciação e de especialização de saberes, de agentes, de instituições, de funções ou de divisões institucionais que expressa os momentos do campo pode ser analisado como “processos de institucionalização”. (SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007, p. 41).

Uma das preocupações presentes na teoria bourdieusiana é a superação/ruptura com o senso comum, sendo a produção científica a principal forma de superação. O estudo de um campo novo pressupõe deparar-se com propriedades que são características próprias, específicas, contribuindo, dessa forma, como progresso do conhecimento (BOURDIEU, 2003). Todo o campo possui características universais, como agentes, estrutura, estratégias, *habitus* e capital.

A partir do conceito de campo acadêmico, proposto por Hey (2008a; 2008b), como local onde se estabelecem as práticas institucionalizadas referentes à produção do conhecimento, por meio de reconhecimento pelos pares, é possível considerar as fontes de pesquisa como elementos constituintes do campo acadêmico da Educação Especial.

As fontes de pesquisa são elementos que possibilitam a compreensão da Educação Especial como campo acadêmico, na medida em que são produzidas por agentes (pesquisadores e comunidade acadêmica), cujas produções científicas são específicas deste campo.

O conjunto de pesquisadores em Educação Especial caracteriza uma rede de produção com relações objetivas entre si, na qual se evidencia um espaço de concorrência e competição pelo capital específico do campo. Nesse caso, é importante considerar os campos científico e universitário como campos interligados ao campo acadêmico, na medida que possuem como capital, reciprocamente, a autoridade científica, títulos acadêmicos, projetos de pesquisa, participação em comitês editoriais de revistas científicas e publicações relevantes.

Importante destacar que, embora seja um espaço de lutas, o campo acadêmico da Educação Especial mantém uma cumplicidade objetiva, que perpassa as lutas e mantém os

agentes em oposição. Essas lutas inerentes ao campo apresentam uma lógica particular, mesmo recebendo influências diretas dos campos econômico, social e político. Por meio do campo acadêmico, os agentes confirmam seu pertencimento e a circulação de seus bens acadêmicos.

Buscamos elencar as produções sobre campo e campo acadêmico, considerando as fontes de pesquisa como elementos, ao mesmo tempo constituintes e constitutivos do campo acadêmico da Educação Especial. A partir de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, realizamos uma busca em 6.263 publicações acadêmicas (APÊNDICE C). Desse total, foram selecionadas 60 produções, sendo 11 relacionadas ao campo da Educação Especial, 5, ao referencial estrangeiro (língua inglesa) e 44, ao campo acadêmico de outras áreas do conhecimento. A Tabela a seguir sistematizou os repositórios de pesquisa, o total de produções encontradas, filtradas e selecionadas.

Tabela 1- Repositórios e total de produções encontradas, filtradas e selecionadas

Repositório	Total de produções encontradas	Total de produções filtradas após análise preliminar	Total de produções selecionadas
Google acadêmico	52.531	1.635	45
SciELO	10	10	01
BDTD	04	04	04
Crossref	2.810.093	1.000	05
Capes	3.614	3.614	05
Total	2.866.252	6.263	60

Fonte: Repositórios descritos

Nota: Dados organizados pela autora

Em relação às pesquisas primárias, foram encontradas publicações sobre o campo da Educação Especial, circunscritas no período de 2000 a 2018, referentes a objetos de pesquisa diversos. Dentre as produções analisadas, não foi encontrado nenhum resultado sobre “campo acadêmico da Educação Especial”, motivo pelo qual focalizamos a análise do termo “campo” na Educação Especial, demonstrando a importância da realização e expansão de pesquisas nessa área.

Tabela 2 - Classificação das pesquisas, período e pesquisas encontradas

Classificação das pesquisas	Período da realização das pesquisas	Número de pesquisas encontradas
Primárias	2000 a 2018	11
Primárias estrangeiras	1999 a 2016	05
Secundárias	1996 a 2018	44
Total	-	60

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa

As pesquisas secundárias encontradas foram categorizadas quanto aos objetos de pesquisa e ao uso do termo “campo acadêmico”. Publicadas no período de 1996 a 2018, referem-se especificamente ao campo acadêmico de outras áreas do conhecimento, sendo: em Comunicação (sete pesquisas) e Educação Física (cinco pesquisas); seguidas de outras áreas diversas com menor número de pesquisas⁵⁷ (política educacional, negócios internacionais, agroindústria e agrobusiness, letramento e alfabetização).

O uso do termo “campo” na Educação Especial se expressa de várias formas, sendo, em sua maioria, seguido de áreas ou subáreas do conhecimento. Como a Educação Especial possui uma íntima relação histórica com a área da saúde, são comuns as produções científicas entrelaçadas entre essas áreas. Das dez produções primárias encontradas no período de 2000 a 2018, sete utilizaram o termo “campo da Educação Especial”, o que indica a necessidade de um aprofundamento teórico no uso do termo.

Consideramos importante destacar os objetivos das produções primárias, sendo que, em apenas uma delas (SOUZA, 2018), o objetivo referia-se à análise do campo acadêmico e ao campo científico, utilizando referência bourdieusiana para compor seu trabalho. As demais produções não apresentavam objetivo específico voltado ao campo acadêmico, embora fossem relacionadas à Educação Especial. O Quadro 3 a seguir, mostra os termos utilizados pelos autores da Educação Especial:

Quadro 3 - Autores da Educação Especial e referência ao termo Campo

(continua)

Autor (a)	Referência ao termo Campo
Brizolla (2000)	Campo educacional. Campo da educação. Campo da Educação Especial . Campo da saúde. Campo da deficiência auditiva. Campo psicológico. Campo da reabilitação. Campo da Antropologia. Campo das Ciências Sociais.
Evans (2007)	Campo interdisciplinar. Campo empírico. Campo teórico. Campo da bioética.
Bernardino (2007)	Campo da Educação Especial
Silva (2011)	Campo da história do currículo. Campo da Educação Especial . Campo pedagógico. Campo social.
Manzini; Glat (2014)	Campo educacional. Campo da Educação Especial .

⁵⁷ Optamos em não especificar as pesquisas secundárias encontradas, já que não se referem ao objeto desta pesquisa.

Quadro 3 - Autores da Educação Especial e referência ao termo Campo

(conclusão)

Autor (a)	Referência ao termo Campo
Coppede (2014)	Campo de conhecimento. Campo científico da terapia ocupacional. Campo da inclusão escolar. Campo educacional. Campo da Educação Especial.
Possa (2016)	Campo do conhecimento. Campo do saber.
Santos (2017)	Campo da legislação. Campo educacional: Campo da didática. Campo político. Campo da normalização. Campo curricular. Campo das deficiências.
Souza (2018)	Campo do conhecimento. Campo acadêmico-científico. Campo da Educação Especial. Campo político. Campo acadêmico: Campo intelectual.
Bueno (2018a; 2018b)	Campo da Educação Especial. Campo acadêmico. Campo de investigação. Campo científico. Campo de conhecimento. Campo da produção cultural. Campo artístico. Campo de produção. Campo profissional. Campo de saúde. Campo político. Campo da medicina. Campo pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência os artigos dos autores citados

Embora os autores usem o termo campo, nem todos o utilizam numa concepção bourdieusiana. Das produções encontradas sobre campo e Educação Especial, os autores Garcia (2004); Silva (2011); Costa (2014); Santos (2017); Souza (2018); e Bueno (2018a; 2018b) utilizaram referências de Bourdieu em suas pesquisas. As produções secundárias utilizaram, com maior frequência, referencial de Bourdieu em suas produções⁵⁸.

Em relação ao referencial estrangeiro pesquisado, descrito no Quadro a seguir, restrito à língua inglesa, foram encontradas cinco produções, sendo que em nenhuma delas evidenciou-se o objeto de estudo relacionado ao campo acadêmico da Educação Especial, mas, sim, referências ao campo da Educação Especial; campo das necessidades educacionais especiais; campo de experiências e campo da educação *online*. O termo “campo da Educação Especial” não demonstrou viés e/ou aprofundamento teórico.

⁵⁸Bracht (1996); Fadul (1998); Meditsch (1999); Ferreira (1998); Diniz-Pereira (1999); Capparelli (2001); Campos (2003); Bolaño (2008); Santos (2009; 2014); Oliveira (2010); Lazzarotti Filho (2011, 2012); Helal (2011, 2012); Pinto (2011); Senna (2012); Goellner (2013); Lopes (2013); Machado (2013); Caregnato (2014); Salvini (2014); Perez (2014); Ferreira (2014); Lobato (2015); Kunsch (2016); Guimarães (2016); Baumworcel (2016); Silva (2016); Moraes (2016); Acom (2017); Bagueti (2017); Barcelos (2017); Cortella (2017); Santos (2009; 2017); Moerbeck (2017); Catellani (2018); Galak (2018).

Quadro 4 - Referências estrangeiras ao termo *Field*⁵⁹

Autor(a)	Referência ao termo	Objetivo(s) da pesquisa
Norwich (1999)	Field of Special Needs Education. Field of Special Education.	Discutir formas em que a rotulagem pode afetar as atitudes e provisão para os alunos com necessidades educacionais especiais.
Polloway (2000)	Field of Special Education.	Apresentar uma lista de nomes de pesquisadores influentes no Campo da Educação Especial e suas contribuições.
Preater (2002)	Special Education Field. Education field experiences. Field experiences. Field of Special Education. The field placements. Education field placements.	Avaliar programas de preparação para professores de Educação Especial e suas relações com as escolas em termos de experiências de Campo para professores.
Mcleskey (2004)	Field of Special Education.	Analisar artigos que moldaram o Campo da Educação Especial de 1960 a 1996.
Smith; Basham; Hall (2016)	Field of online education.	Destacar os artigos presentes no Centro de Aprendizagem online de Alunos com Deficiências.

Fonte: Referências dos artigos estrangeiros citados

Nota: Informações organizadas pela autora

Sobre os objetivos propostos nas pesquisas estrangeiras encontradas, pode-se observar que não estão relacionados ao campo acadêmico, especificamente. Notamos a inexistência de pesquisas sobre campo acadêmico da Educação Especial não só em língua inglesa, mas também nas pesquisas no Brasil sendo o uso dos termos “campo” e “campo da Educação Especial” recorrentes, mas relacionado a outros sinônimos e sem uma fundamentação teórica rigorosa. Aponta-se para a necessidade do uso mais coerente dos termos campo e campo acadêmico, bem como para a ampliação da fundamentação e das discussões teóricas sobre os termos campo científico e universitário, já que estes auxiliam na compreensão do campo acadêmico.

Recentemente foi lançado o *E-book* intitulado “A produção do conhecimento no campo da Educação Especial”, organizado por Bueno, Braghini, Munakata e Meletti (2018), contendo cinco partes: Parte 1: Educação Especial como objeto de pesquisa histórica (dois capítulos); Parte 2: Pesquisas sobre o campo pedagógico (três capítulos); Parte 3: Deficiências, políticas e meio social (três capítulos); Parte 4: Pesquisas com base em dados estatísticos oficiais (cinco capítulos); e Parte 5: Pesquisas com base em dados estatísticos oficiais (cinco capítulos). Esta produção reúne trabalhos (derivados de teses e dissertações), em sua maioria, do grupo de pesquisas “Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural” da PUC-SP. Nesse *E-book*, embora os autores apresentem pesquisas que contemplem áreas da Educação

⁵⁹ Tradução: Campo

Especial, referindo-se a pesquisas que fazem parte do campo acadêmico, não o tratam especifica e profundamente.

Há 30 anos, Bueno desenvolve pesquisas sobre Educação Especial, demonstrando preocupação com a divulgação das publicações do seu campo acadêmico, embora não o tratando especificamente por essa denominação. Sua produção⁶⁰ colabora diretamente com o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, com destaque para a pesquisa sobre o “Estado da Arte da produção acadêmica em Educação Especial no Brasil” (BUENO, 2018) na qual coletou dados dos acervos de livros com o descritor “Educação Especial” de seis Universidades, dos Estados de São Paulo (USP, PUC-SP e UNIFESP); Paraná (UEL, PUC-PR); e Santa Catarina (UFSC), possibilitando a criação de um Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias Brasileiras (www.lieeb.com.br). O referido repositório tem o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nesse campo e para a visibilidade dos trabalhos efetuados pelos pesquisadores (LIEEB, 2019).

Levando em conta os aspectos teórico, conceitual, histórico e político do campo, este capítulo desenvolveu a fundamentação teórica da pesquisa, importante para contextualização e articulação relacional com os resultados obtidos. Na sequência, serão apresentados os elementos que antecederam a constituição do campo acadêmico da Educação Especial.

⁶⁰BUENO, 2006, 2007a; FERREIRA e BUENO, 2011; MARIN; BUENO e PENNA, 2011; BUENO, 2012; BUENO e OLIVEIRA, 2013; BUENO, 2014; BUENO, 2018a; BUENO et al, 2018b.

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS ANTECEDENTES DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar os antecedentes da constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, por meio da análise do campo teórico.

A análise do campo teórico baseou-se nas seguintes fontes: textos publicados nas revistas de Educação (1903 a 1960); análise da trajetória inicial da formação de professores para atuação com a Educação Especial; e análise do histórico do Inep e da RBEP (textos selecionados a partir de revistas de Educação, que circulavam no Brasil no período de 1893 a 1967).

Inicialmente buscamos mapear indícios do campo teórico da Educação Especial, por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Posteriormente realizamos uma análise dos textos encontrados nas Revistas que circulavam no Brasil no início do Século XX, os quais retratam a concepção de deficiência da época, revelando preconceito, descaso e desatenção, bem como a predominância do discurso político indireto, mas também indicando algumas concepções contrárias.

Veremos que a formação de professores para atuação na Educação Especial iniciou tardiamente e de forma precarizada, inicialmente atendendo apenas uma parcela das deficiências (auditiva e visual) e desenvolvendo-se lentamente.

Finalizamos o capítulo abordando a RBEP, seu breve histórico e caracterização das produções relacionadas a Educação Especial.

Um campo acadêmico não se estabelece ao acaso, mas por sucessivas etapas não lineares de aquisição, estruturação e publicação de seus bens acadêmicos. O momento que antecede a institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial pode ser caracterizado como preparatório, de acordo com a relativa consistência que ele adquiriu em sua trajetória. Buscamos explorar esses momentos, expostos nos tópicos que seguem.

3.1 INDÍCIOS DO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO (1903 a 1960)

Inicialmente é importante destacar que as produções relativas à pessoa com deficiência antecedem as pesquisas sobre a Educação Especial. Entendemos que a produção escrita, não necessariamente científico-acadêmica, sobre a pessoa com deficiência, antecede ao que se denominou mais tarde de Educação Especial. Conceituada como modalidade de ensino, elasurgiu na intenção de suprir as necessidades educacionais especiais das pessoas consideradas, historicamente, como “infelizes”, “idiotas”, “anormais”, “retardadas”, “débeis mentais” e, hoje, denominadas “pessoas com deficiência”⁶¹.

A pesquisa em educação no Brasil vem se desenvolvendo desde o início do século XX, porém, estudos mais sistemáticos surgem apenas no final da década de 1930, com a instituição do regime universitário, por meio do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras. Antes de 1930, o que havia, em termos de Educação Superior, eram tentativas, que até essa data não se concretizaram por conta do desinteresse do sistema político vigente. A implementação da Pós-Graduação, na década de 1960⁶², gerou um grande impacto na produção de pesquisas em todas as áreas do conhecimento. (SAVIANI, 2000).

A primeira produção no mundo a tratar da educação da pessoa com deficiência foi editada na França, por Jean-Paul Bonet, no ano de 1620, com o título “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. (MAZZOTTA, 2011, p. 18). No Brasil, as produções sobre o assunto surgiram, em boa parte, por intermédio de pessoas que foram estudar no exterior e abarcaram concepções estrangeiras, as quais se propagaram no cenário educacional brasileiro. Mazzotta (2011), ao pesquisar os primeiros trabalhos técnico-científicos publicados no Brasil sobre a educação das pessoas com deficiência, destaca a produção, em 1900, de uma monografia de autoria de Carlos Eiras, apresentada por ocasião do 4º Congresso Brasileiro de

⁶¹ Adotamos o termo “pessoas com deficiências”. O termo foi aprovado por meio de Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017 e, no momento, está em tramitação na Câmara dos Deputados. Utilizaremos os termos específicos referentes a cada período histórico.

⁶² “Com o ‘Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, que teve como objeto a conceituação da Pós-Graduação. Data também desse ano o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1969 o mesmo conselheiro foi o relator do parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da Pós-Graduação no Brasil e, também nesse ano, é instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”. (SAVIANI, 2000, p. 4-5).

Medicina e Cirurgia, intitulada “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”. A publicação sinalizava que as produções iniciais do campo advêm da área da saúde, nesse caso, da Medicina, mas o destaque do referido trabalho abarca concepções pedagógicas.

Encontramos no Repositório Institucional da UFSC, especificamente na Revista de Ensino, o texto de autoria de Romão Puigarrí, intitulado “Cegos e surdos mudos”, do ano de 1903. Por volta de 1915, foram publicadas três obras⁶³ consideradas referências sobre a educação de deficientes mentais no Brasil: a) “A educação da infância normal da inteligência no Brasil”, de autoria do professor Clementino Quaglio⁶⁴; e b) “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência” e “A educação da infância normal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”, ambas de Basílio de Magalhães⁶⁵, do Rio de Janeiro. Em 1927, outra referência importante foi a publicação do livro “Infância retardatária”, de Norberto de Souza Pinto. (MAZZOTTA, 2011).

A fim de buscar produções no campo teórico sobre a pessoa com deficiência, analisamos um total de 368 edições de revistas brasileiras da área de Educação, alocadas no Repositório da UFSC, com produções que circularam no período de 1893 a 1967, estando descritas na Tabela 3, a seguir.

⁶³ Consideradas obras raras, não foram encontradas disponíveis na internet.

⁶⁴ Clemente Quaglio nasceu em 7 de junho de 1872, em Villa d'Adige, província de Rovigo, Itália, e faleceu em 16 de maio 1948, em São Paulo, Brasil. Ao chegar ao nosso país, em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, SP; em 1891, aceitou a grande naturalização instituída pelo Governo Provisório da República, liderado por Deodoro da Fonseca. Intelectual autodidata, Quaglio não dispôs de títulos acadêmicos de qualquer espécie, foi nomeado, em 1895, professor primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra; na sequência, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar Rangel Pestana, no município de Amparo, São Paulo. (MONARCHA, 2007).

⁶⁵ Nasceu em São João del Rei, MG, em 17 de junho de 1874, e faleceu em Lambari, em 14 de dezembro de 1957. Filho de Antônio Inácio Raposo e Francisca de Jesus Raposo, deram-lhe o sobrenome, que tanto honrou, em homenagem a seu padrinho, o fazendeiro português Ladislau Artur de Magalhães. Coursou a escola primária João dos Santos e o Externato Público (curso propedêutico). Para cursar Direito, foi para SP em 1892, limitou-se a trabalhar como jornalista e professor particular, tendo sido, entretanto, advogado no foro de Campinas (mediante exame e provisão do Tribunal de Justiça). Trabalhou como tipógrafo e auxiliar da redação em A Gazeta Mineira (órgão monarquista) e A Pátria (órgão republicano), de S. João del Rei, onde fundou, com Altivo Sette, a Locomotiva (1891/92). (IHGB, 2020).

Tabela 3 - Revistas brasileiras que apontam o campo teórico da Educação Especial

Nome da Revista	Período	Quantidade de Edições de Revistas encontradas no período
Revista Pedagógica ⁶⁶	1893	01
A Eschola Pública	1893-1897	19
Revista de Ensino	1905-1918	69
Revista da Escola Normal de São Carlos	1916-1923	12
Revista da Escola Remington de São Paulo	1923	03
Revista do Brasil	1916-1938	05
Revista de Educação	1921-1961	39
Revista Nacional	1921-1922	07
Revista da Sociedade de Educação	1923-1924	08
Revista Educação	1927-1946	43
Revista Escolar Infantil	1928	03
Revista Escola Nova	1931	06
Revista Arquivos do Instituto de Educação	1935	01
Revista do Professor	1935-1965	40
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1944-1959	33
Revista Atualidades Pedagógicas	1950-1961	35
Revista do Magistério	1952-1960	05
Revista de Pedagogia	1955-1967	11
Total	-	368

Fonte: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Nota: Dados organizados pela autora

Das 368 edições das revistas, foram encontrados 20 textos relacionados a deficiência. Apontamos alguns elementos que buscaram reconhecer, nos 20 textos publicados sobre deficiência no Brasil no período de 1903 a 1960, os discursos que antecederam à institucionalização da pesquisa em Educação Especial, destacando-se seus objetivos: a) reconhecer os temas referentes à pessoa com deficiência tratados nas revistas; e b) investigar os autores dos textos e sua relação com o campo teórico da Educação Especial, bem como descrever o conteúdo encontrado, a fim de relacionar com o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

Os textos analisados caracterizaram-se como campo teórico, no sentido de “homologado ao campo acadêmico [...], enquanto a partir desse campo é produzido conhecimento (pesquisa), [...] circulação de conhecimento [...] e uso ou aplicação desse conhecimento” (TELLO, 2013, p. 66), ou seja, os conhecimentos anteriores ao estabelecimento do campo acadêmico são responsáveis pela circulação do conhecimento, o que conduzirá e influenciará na dinâmica teórico-prática, determinando o modo como serão aplicados no contexto.

⁶⁶ Revista mais antiga encontrada. Sobre ela: “publica-se regularmente em fascículos, compreendendo parte oficial, seção de Pedagogia, chronica do interior e do exterior”. (UFSC, 2018, s/p).

Com base na proposição de análise do campo teórico de Tello (2013), podemos afirmar que o campo acadêmico da Educação Especial também pode ser caracterizado como múltiplo e multidimensional. Os textos referentes à pessoa com deficiência e à Educação Especial refletem o entrelaçamento dos campos político, econômico, religioso e educacional do País, envolvidos com as perspectivas pessoais dos autores, que Tello (2013, p. 13) denomina de “posição epistemológica do pesquisador”. Como “modo de nomeação do campo teórico”, entendemos que o uso dos termos “anormal” e “anormalidade” refletem uma perspectiva histórica que levava em conta a falta de ajustamento da pessoa com deficiência na sociedade, também pautada por valores econômicos, políticos, culturais e religiosos, que identificavam o “normal” como superior e o “anormal” como inferior.

O modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo. (JANNUZZI, 2004, p. 1).

No Quadro 5, a seguir, estão descritos os textos referentes à educação da pessoa com deficiência:

Quadro 5 - Textos⁶⁷ sobre Educação Especial nas Revistas Brasileiras (1903 a 1960)

(continua)

	Ano	Revista, Ano, Número, Mês e Local	Autor (a)	Tema do texto/artigo
	1903	Revista de Ensino Anno I, n. 06, fev. . SP	Romão Puiggari	Cegos e surdos mudos
2	1925	Revista Escolar 1925, Anno I, n. 1, jan., SP.	J. Poiry (tradução)	O estudo experimental da criança
3	1927	Revista Educação, 1927, n.1, vol. I, out, SP	Antôniodo Sampaio Doria	A finalidade educativa (normalidade e anormalidade)
4	1928	Revista Educação, 1928, n.1, vol. V, out/dez, SP.	Sylvio Rabello	Problemas dos supernormaes
5	1933	Revista de Educação, 1933, v. III, n. 3, set. SP.	Norberto de Souza Pinto	O Ensino dos anormaes
6	1935	Revista do Professor, 1935, Ano II, n. 10, mar./abr., SP.	Norberto de Souza Pinto	A educação dos anormaes
7	1935	Revista do Professor, 1935, jul., SP.	Norberto de Souza Pinto	Os anormaes escolares
8	1935	Revista de Educação 1935, v. 11/12, n. 11/12, set./dez., SP.	Norberto de Souza Pinto	A educação dos anormaes e dos débeis mentais
9	1937	Revista do Professor, 1937, Ano IV, n. 19, maio, SP.	Norberto de Souza Pinto	Evolução histórica da educação dos anormaes (incompleto)
10	1946	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1946, v. VII, n. 19, jan., SP.	Irene da Silva Melo Carvalho	A sala ambiente de história na escola secundária para cegos
11	1947	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, v. X, n. 27, mar./abr., SP.	Luiz Ciulla	Menores anormaes do caráter
12	1948	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1948, v. XII, n. 34, set./dez., SP.	José Plata	A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial
13	1950	Revista do Professor, 1950, n. 4, maio, SP.	Norberto de Souza Pinto	Educação de crianças anormaes
14	1954	Revista do Professor, 1954, n. 20, maio, SP.	Alberto de Giúdice Norberto de Souza Pinto	Problemas escolares Infância retardatária escolar
15	1956	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1956, v. XXVI, n. 64, out./dez., SP.	Eunice Pourchet	Formação do professor para o ensino em classe especial
16	1957	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1957, v. XXVIII, n. 68, out./dez., SP.	José S. Rocha Filho Maria Irene Leite da Costa	Crianças bem-dotadas A seleção de alunos para as classes especiais

⁶⁷Podem ser acessados por meio do link: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174997>

Quadro 5 - Textos⁶⁸ sobre Educação Especial nas Revistas Brasileiras (1903 a 1960)

(conclusão)

	Ano	Revista, Ano, Número, Mês e Local	Autor (a)	Tema do texto/artigo
17	1957	Revista do Professor, 1957, n. 34, set./dez., SP.	Helena Aparecida Okoniewski	Educação de débeis mentais
18	1959	Revista do Professor, 1959, n. 44, mar., SP.	Norberto de Souza Pinto	O Ensino para débeis mentais
19	1960	Revista do Professor, 1960, n. 51, fev., SP.	Sud Mennucci	A Infância retardatária
20	1960	Revista do Professor, 1960, n. 59, nov., SP.	Lucilla Barros Castiglioni	O problema da anormalidade na escola primária

Fonte: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Nota: Informações organizadas pela autora

⁶⁸Podem ser acessados por meio do link: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174997>

O texto mais remoto que analisamos, intitulado “Cegos e Surdos Mudos”, de Romão Puiggari⁶⁹, foi publicado em 1903, na Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, subsidiada pelo governo, da qual o autor era “Redactor-secretário”. Apresentado como “Nota de Viagem”, faz uma narrativa de uma viagem a Barcelona em visita a uma escola para cegos e surdos-mudos, os quais denominou de “infelizes”. Na ocasião, foi apresentado a métodos e técnicas de ensino pelo diretor Francisco de Assis Valls y Tronquillo e destacou como extraordinário o “método de pronunciação dos vocábulos pela imitação dos lábios do professor”. O autor demonstrou evidente relação com os gestores governamentais da época. Tendo vindo ao Brasil, firmou carreira e passou a desenvolver práticas de ensino, possivelmente alinhados aos desenvolvidos em seu país de origem.

O texto “O Estudo Experimental da Criança”, traduzido por J. Poiry, em 1925, sem identificar o autor, trata da “*Sciencia da infância*”, apontando para a necessidade de substituição das verdades tradicionais. Cita dois autores, Binet e Henri, que desenvolveram estudos experimentais com crianças por meio do uso de métodos rigorosos, nos quais pretendiam-se estabelecer as leis da “*fadiga intellectual*”. O texto enfatizava que o estudo experimental proposto referia-se tanto a criança retardatária em sua evolução, como à criança normal. Ao final, estabelecia conceito de normal e anormal e o objetivo da Educação Especial:

Deve-se considerar com normal todo sêr que póde adaptar-se às condições *normaes* da vida *commum*, e *anormaes* aquelles que não puderam adaptar-se a essas mesmas condições. A educação especial deve ter por objetivo faze-las passar à categoria de crianças *normaes*. (1925, p. 24, grifo do autor).

Destacamos ainda nesse texto: a) a busca por estabelecer métodos empíricos na pesquisa sobre a criança “anormal” e métodos de ensino; b) a perspectiva empírica de pesquisa; c) a circulação de perspectivas teóricas desenvolvidas em outros países, e no Brasil aceitas como corretas e indiscutíveis; c) a proposta de homogeneização da pessoa com deficiência. Fica evidente nos dois textos analisados, a influência internacional nas concepções iniciais sobre a deficiência e seus encaminhamentos no Brasil.

⁶⁹Romão Puiggari nasceu na Espanha, na cidade de Vigo, em 08 de abril de 1865. Começou os estudos em Barcelona, vindo para o Brasil em 1877, fixando-se na cidade de São Paulo. Iniciou carreira em Mogi Mirim, sendo nomeado como professor da Escola Normal Caetano de Campos. Foi diretor do primeiro grupo escolar do Brás, durante 2 anos. Foi prosador e poeta e reconhecido na sociedade da época. Morreu aos 39 anos.

O autor Antonio de Sampaio Doria⁷⁰, da Faculdade de Direito de São Paulo, publicou na Revista Educação, em 1927, o texto intitulado “Finalidade Educativa: normalidade e anormalidade”. Nele, debateu a finalidade da educação, considerando suas peculiaridades e afirmou que cada um (pais e educadores) educa a sua maneira, “*cada cabeça, cada sentença*”. Tratou os termos “normalidade” e “superioridade”, e sobre a normalidade, apontou a sinonimilização com a média e questiona: ⁷¹“[...] onde a prova da identidade entre a media das maiorias e normalidade? Onde a segurança de quenão sejam normaes precisamente os da minoria?” (DORIA, 1927, p. 5-6). Conceitua normalidade como “*capacidade de adaptação às leis da vida*” (p. 11).

Interessante destacar o que Doria (1927, p. 12) considerava no texto como o ideal educativo: “*o primeiro dever é não anormalizar os educandos, isto é, não os prejudicar*”. O segundo dever seria “*beneficial-os, isto é, normalizar e superiorizar, corrigindo as imperfeições, e ampliando as normalidades que os educandos tiverem*”. No texto, o autor usa pela primeira vez o que considerava “desdobramento da finalidade”, ou seja, uma Educação ao alcance de todos. Se “*desdobrarmos no maior número possível de propósitos inconfundíveis*”, que para ele representava: “*1.º a educação intelectual; 2.º educação moral; 3.º educação physica; 4.º educação profissional; 5.º educação econômica; e 6º educação cívica*”. (DORIA, 1927, p. 14). Um texto que se destaca pelo viés mais crítico em relação às concepções de normalidade e anormalidade e que aponta para uma educação voltada para todos, embora estabeleça um roteiro de educação que combina com a perspectiva tradicional de ensino da época.

Em 1928, foi publicado, na Revista Educação, o texto “Problemas dos Supernormaes”, escrito por Sylvio Rabello⁷². Chama a atenção a denominação dada na época “*supernormaes*” aos que se denominam hoje de pessoas com Altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011,

⁷⁰ Nasceu em Belo Monte, Alagoas, no dia 25 de março de 1883. Realizou seus estudos secundários no Colégio Silvio de Almeida. Em 1901 criou uma escola primária em Cerqueira Cesar, onde exerceu o magistério particular. Em 1914 foi nomeado professor catedrático de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, da Escola Normal Secundária da Capital. Exerceu as funções de diretor geral da Instrução pública, realizando uma reforma do ensino primário e promovendo em São Paulo, pela primeira vez, o recenseamento escolar. (LEME, 1965).

⁷¹ Optamos destacar a citação que utiliza gramática da época em Itálico.

⁷² Sylvio de Lyra Rabello nasceu no município pernambucano de Aliança, no dia 29 de novembro de 1899. Estudou no Colégio Alemão, da Ponte d’Uchoa, e no Ginásio Pernambucano, diplomando-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife, em 1922. Ocupou diversos cargos, entre os quais o de professor catedrático de Psicologia no Instituto de Educação de Pernambuco (1926) e da Faculdade de Filosofia da então Universidade do Recife, atual Federal de Pernambuco (1950); o de Diretor do Departamento de Educação de Pernambuco (1948); Secretário de Educação e Cultura de Pernambuco (1949-1950), no governo de Barbosa Lima Sobrinho, e de Diretor do Departamento de Psicologia Social do Instituto Joaquim Nabuco, hoje, Fundação Joaquim Nabuco (1966-1972). Foi autor de diversos livros sobre psicologia e pedagogia. (GASPAR, 2019).

p.3). “[...] É preciso amparar os escolares de aptidões privilegiadas. As escolas para os supernormais vieram preencher um vazio que as exigências da vida não suportavam”. (RABELLO, 1928, p. 8).

A partir da consideração da criança como centro de gravidade da escola, Rabello (1928) afirmava ser impossível “*enfeixar todas as crianças no molde invariável da escola empírica. Ellas não são adaptáveis às normas preestabelecidas*” [...]. “*Os methodos, sim, é que teem de ser adaptados á variedade dos typos*” (RABELLO, 1928, p. 3-4). Esse autor cita pesquisas acerca dos “supernormaes” e da necessidade de escolas próprias, a exemplo das existentes na Alemanha, Suíça, França, Áustria, Suécia e Bélgica, que proporcionavam adiantamento na escolaridade. De modo a considerar a utilidade da educação aos “supernormaes”, afirmava: “*é preciso que nos habituemos a crêr que não é na cinzenta mediana dos cidadãos que se encontra os elementos de valor*” (RABELLO, p.4). Continua afirmando, num gesto de defesa da segregação dos “anormaes” e “supernormaes”, que “*para a regular organização das escolas comuns é uma vantagem palpável segregar-se o elemento perturbador, constituído pelos anormaes*” (RABELLO, 1928, p. 5). O autor, concordando com outros autores estrangeiros, afirmou que “*nas escolas ordinárias, os anormaes são peso morto, consomem o tempo e quebram a integridade do regime escolar*”. É “[...] preciso o afastamento dos anormaes, educá-los tanto quanto as suas possibilidades mentaes o permitirem, em estabelecimentos construídos em condições especialíssimas” (p. 7). Rabello ainda declara:

Ao nosso ver essa segregação vale como meio de deixar mais fácil a tarefa das escolas comuns. Aproveita sobretudo aos normaes. Mas se tem levado essa educação dos anormaes a limites exaggerados. Pretende-se impor a essas crianças – á sua fraca organização- um complexo de noções que vão além de suas necessidades. Por maiores cuidados que se tenha com ellas – por mais engenhosos que sejam os methodos pedagógicos – pouco resultado se conseguirá com esse estafante trabalho. Os anormaes, em virtude de sua própria natureza, pouco representarão como valor social. (RABELLO, 1928, p. 7).

Possivelmente, o texto de Rabello (1928) tenha sido uma das primeiras iniciativas pela institucionalização das pessoas com deficiência em espaços especializados, juntamente com a circulação das ideias de Souza Pinto, pautados numa concepção de “normalidade” e “anormalidade” advindos da Biologia, Medicina e Psicologia, embora os dois autores tenham demonstrado diferenças significativas no tom de seus discursos.

As décadas de 1930 e 1940 representam um período de mudanças no panorama da educação nacional, como, por exemplo: o desenvolvimento do ensino primário e secundário; a

criação do Ministério da Educação e Saúde; a fundação da Universidade de São Paulo; além do crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério (MENDES, 2010). Um dos autores que mais publicou, nesse período, foi Souza Pinto⁷³, com oito dos 20 textos publicados nessa época, sendo: a) O Ensino dos anormais (1933); b) A educação dos anormais (1935); c) Os anormais escolares (1935); d) A educação dos anormais e dos débeis mentais⁷⁴ (1935); e). Evolução histórica da educação dos anormais (1937); f) Educação de crianças anormais (1950); g) Infância retardatária escolar (1954); e h) O ensino para débeis mentais (1959). Organizamos um resumo das características teóricas do autor, referidas nos textos:

- Uso recorrente dos termos “anormal”, “crianças retardatárias”, “débeis mentais”;
- Defesa da ineficiência de “normais” e “anormais” manterem-se num mesmo espaço de aprendizagem;
- Concepções com influência de autores estrangeiros da área de psicologia, pedagogia e medicina;
- Defesa da existência de classes diferenciadas ou especiais;
- Classificação “psico-pedagógica” na investigação das causas do retardamento das crianças “anormais”;
- Concebe que as causas do retardamento são múltiplas. Formas puras de retardamento são exceção;
- Afirmava que não é seguro colocar etiquetas nos “anormais”, como: preguiçosos, desatentos, mentirosos, instáveis;
- Apontava que o ensino e o tratamento dos “anormais” e “débeis mentais” são de responsabilidade dos poderes competentes e dos professores;

⁷³ “Nascido em Campinas-SP, em junho de 1895, Norberto Souza Pinto frequentou os últimos anos da Escola Normal Primária, hoje “E. E. P. S. G. Carlos Gomes”, onde diplomou-se professor normalista em 1917. Sempre com muitas dificuldades financeiras, teve seus estudos custeados pelo Bispo Dom João Batista Corrêa Nery e pelo médico Dr. Thomaz Alves. Antes de concluir o curso na Escola Normal, em 1916, foi designado pelo Governo do Estado para lecionar na Escola masculina do bairro do Frontão, hoje denominado Cambuí. No exercício do cargo para o qual fora nomeado, notou que dezenas de alunos repetentes da primeira série do primeiro grau, apresentavam como causas predominantes, deficiência alimentar, anormalidade psíquica, más condições de saúde e mudança freqüente de professores. Desse trabalho, originou-se a Escola Primária de Adaptação em de janeiro de 1917 para a infância deficitária escolar, sendo então a primeira fundada no Estado de São Paulo mediante ensino especializado. A nova escola de ortofrenopedia (educação de crianças anormais) continuou funcionando independentemente de qualquer auxílio financeiro por parte dos poderes públicos municipais, estaduais e federais. Exerceu atividades em instituições particulares e em órgãos públicos”. (PETTIROSSI e LOMBARDI, s/d, p. 126-127).

⁷⁴ O mesmo texto foi publicado no ano de 1935 em duas Revistas: Revista do Professor e Revista de Educação;

- Defendia que há uma categoria de crianças que não podem frequentar estabelecimentos ordinários de educação, por apresentarem inconveniente moral de efeito pernicioso da promiscuidade;
- Explicava que solução dos problemas das “crianças retardatárias” seria a abertura de classes diferenciais para os “retardados”;
- Defendia que crianças “anormais” tinham necessidade de receber uma Educação Especial sob influência de métodos médico-clínicos, o mesmo direto que as demais crianças, pois seus pais pagam os mesmos impostos ao País e são patriotas;
- O conceito de “anormal” era atribuído a todas aquelas crianças que se encontravam inadaptáveis ao meio social em que devem viver;
- Conceituou “retardação mental” como parada ou falta de diferenciação da função psíquica, sendo uma forma insuficiente de vida de relação superior, mas suscetível de ser melhorada pela educação e instrução técnica pedagógica;
- Afirmou que não bastava apenas o critério quantitativo para classificar as formas psicológicas, mas um critério qualitativo médico-pedagógico que permitisse apreciar a vida e os costumes dos indivíduos e ponderar suas aptidões, a fim de torná-los úteis;
- Concordou com Binet, sobre a classificação dos “anormais”: físicos, sensoriais e psíquicos (de hospício e de escola);
- Defendeu a necessária colaboração do professor e do médico;
- Comparou a situação desoladora da educação no Brasil com Alemanha, Bélgica e Estados Unidos. Lamentou não possuírmos as escolas especiais;
- Indicava que os menores anormais encontrassem uma escola de trabalho e de atividades constantes para que despertassem e desenvolvessem as faculdades intelectuais e morais insuficientes ou desviadas;
- Apontou que a solução boa ou má do problema da assistência à infância retardatária tem sido dada por particulares, com destaque para a primeira escola para crianças “anormais” fundada no Estado de São Paulo, fruto da iniciativa particular, em 1º de janeiro de 1916, na cidade de Campinas;
- Em relação ao atendimento médico, defendeu que deveria ser restrito a melhorar o estado somático e nervoso, cabendo a avaliação psíquico-pedagógica ao educador. As atividades dos médicos e professores

especializados em psicopedagogia deveriam ser complementares.

Souza Pinto possui, além dos textos elencados, outros que foram fonte de pesquisa sobre sua proposta educacional. (ROCHA, 2010; PETTIROSSI; LOMBARDI, s/d). Seus textos influenciaram na concepção de educação especializada, a qual julgava ser obrigação do governo. Para ele, o governo deveria assumir a responsabilidade sobre a educação especializada das crianças “anormais”. (ROCHA, 2010). Também demonstrou ser uma figura polêmica. De um lado, alguns estudiosos o defendem, considerando sua contribuição no contexto do atendimento especializado, por outro, apontam para

A apropriação do discurso de Souza Pinto pela classe dominante, para concretizar seus projetos institucionais, por um lado, reveste-o de ‘verdades científicas’, que lhe dão crédito para circular pela sociedade civil, por outro, o destitui de compreender as relações de dominação a que também está submetido. Na verdade, oculta-se, mascara-se por trás de discursos aparentemente inovadores e pioneiros, o fundo tradicional e conservador que carregam. De qualquer forma, visam apenas com outras cores, a perpetuação da sociedade de classes. [...] Norteados pelos princípios de disciplina, ordem e progresso, e higienização, da emergente classe dominante, Souza Pinto é absorvido por esse discurso moralizador, tornando-se um porta-voz das ideias dominantes, tão necessárias naquele momento para a consolidação da ordem social tão almejada e tão longe de ser alcançada. (PETTIROSSI; LOMBARDI, s/d, p. 132-133).

Até o ano de 1935, não houve um ensino eficiente para as pessoas com deficiências, sendo as denominações e classificações contraditórias e também imprecisas, as quais capturavam e incorporavam as determinações do cenário social dos momentos históricos que estavam em curso. Havia várias classificações para a deficiência mental, as quais englobavam os comportamentos divergentes das normas estabelecidas socialmente, que eram veiculadas nos espaços escolares, influenciadas pelos padrões internacionais, em especial, França, Europa e Estados Unidos. (JANNUZZI, 2012).

O texto de Irene da Silva Melo Carvalho⁷⁵, intitulado “A sala ambiente de história na escola secundária para cegos”, descreve o ensino de história para cegos, sobre a premissa que

O ensino de grau médio, quando ministrado a cegos, deve visar ainda mais o desenvolvimento pessoal e a integração social do que aquele que se destina aos normais da visão. Esses dois objetivos máximos de qualquer obra de educação e ensino avultam, quando consideramos o papel que a perda da visão representa para o

⁷⁵ Sobre a autora, sugerimos a leitura da dissertação CLARINO, J.M.S. **As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo de renovação do ensino secundário (1950 –1956)**: a experiência do Colégio Nova Friburgo (CNF)/RJ. Dissertação (Mestrado em História da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

desenvolvimento da personalidade e para a conduta social. (CARVALHO, 1946, p. 56).

Sobre Carvalho, Clarino (2017, p.88) explica que, além de se apropriar de modelos internacionais, cria um conjunto de documentos de aplicação na realidade nacional, “construindo vestígios históricos para enaltecer sua proposta e glorificar a instituição educacional da qual fazia parte”. A reprodução e adaptação de modelos de ensino internacionais, baseados no método da experimentação, a fim de promover melhorias no ensino nesse período, foram práticas comuns no Brasil, especificamente a partir do final da década de 1940 até o final da década de 1980.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou no ano de 1947 um texto intitulado “Menores anormais do caráter”, de autoria de Luiz Pinto Ciulla⁷⁶. Nele, o autor conceitua o termo “normal”, como sendo

tudo o que obedece a um determinado padrão, que tomamos como medida. ‘Anormal’ e ‘anormalidade’ significam ‘desvio do habitual, isto é, do tipo individual são e bem adaptado ao ambiente’, sendo que numa criança normal, ‘o desenvolvimento é progressivo e harmonioso’, enquanto que na criança anormal, o desenvolvimento ‘é irregular, e não confere as possibilidades próprias de uma idade cronológica. (CIULLA, 1947, p. 187).

Ciulla (1947) fez considerações sobre a anormalidade, tendo como referências autores estrangeiros que defendiam que as crianças com deficiência não podiam frequentar as escolas ordinárias. Dentre as razões, estava o fato de atrapalharem os alunos normais e que essas crianças não teriam capacidade de aprender como os demais. Entre outros assuntos, abordou: temperamento e caráter; vida afetiva da criança; reações efetivas da criança; a criança e o meio; tipos clínicos; anormais pedagógicos; hiperemotivos; histeria; esquizóides; instáveis; explosivos e epiléticos afetivos; paranóides; epiléticos; encefalíticos; e antissociais. Sob perspectivas biológica, psicológica e médica, o autor foi um exímio defensor de locais especializados para atendimento das crianças “anormais”.

A partir de 1948, aparecem textos cuja abordagem empírico-analítica se evidencia, como do autor José Plata⁷⁷, que escreveu para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 1948, um texto com o título “A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa

⁷⁶Nasceu em Porto Alegre, dia 21 de Junho de 1911. Médico atuante na área de Neurologia. Em 1946 fez especialização em Psiquiatria na Universidade de Colúmbia, Nova York. Escreveu diversos trabalhos na área de Psiquiatria.

⁷⁷ A biografia do autor não foi encontrada.

espacial”. Tratou-se de uma pesquisa empírica, realizada por meio de duas experiências, envolvendo mil e quinhentos indivíduos cegos e videntes. O objetivo foi comprovar a capacidade dos cegos para a tese mental de imagens de formas espaciais, adquiridas pelo tato, em comparação com a dos não cegos, para as imagens adquiridas pela visão. *“Tal capacidade é estimável em uns e em outros, porque é básica no desenvolvimento das diversas atividades individuais e sociais nas suas relações com o mundo físico”* (PLATA, 1948, p. 172). Nota-se uma maior sistematização dos textos, que passam a apresentar um carácter técnico- científico, com uso de dados estatísticos.

Em 1954 foram publicados dois textos na Revista do Professor, de autoria do professor Alberto de Giúdice⁷⁸ e Norberto de Souza Pinto, intitulados “Problemas escolares” e “A infância retardatária escolar”. No primeiro texto, o autor trata dos “débeis mentais e dos retardados pedagógicos”, alegando a “tendência quase que geral entre os docentes primários considerar débil todo aluno que apresenta dificuldades de uma ou outra disciplina” (GIÚDICE, 1948, p. 12).

Interessante destacar que esse autor considerava que a escola “patologizava” o aluno, enquanto culpabilizava os pais e os professores. Giúdice afirmava a responsabilidade da escola em assumir suas limitações de conhecimento e a necessidade de acolhimento às crianças com dificuldades/deficiências. *“Ainda há ‘educadores’ que consideram ‘tarado’ o aluno que furta; ‘demônio’ a criança turbulenta; ‘degenerada’ a criança que apresenta problemas de ordem sexual. Por outro lado, o aluno tímido, é apontado como protótipo do bom escolar”* (GIÚDICE, 1948, p. 12). Afirmava que tanto um quanto outro aluno mereciam e precisavam de tratamento. Apontou que, quem deveria atender os alunos “débeis” e “retardados”, deveria ser o especialista em ortofrenia, profissional com competência para realizar encaminhamentos em relação a esses alunos. *“Com um corpo especializado de psio-patologistas pedagogos, muito já teríamos conseguido no terreno da educação. [...] o reformatório é contra-indicado, pois ali a terapêutica é a chibata”* (GIÚDICE, 1948, p. 12). Para os “retardados mentais”, o autor recomendava tratamento especializado dos “mestres”.

Do exposto verifica-se a imprescindível necessidade da criação de institutos ortofrênicos e da criação de classes diferenciais nos Grupos Escolares. Em ambos, médicos e professores especializados em Ortofrenia acompanhariam de perto o desenvolvimento mental de cada internado, oferecendo-lhes ao mesmo tempo tratamento e tarefas específicas a cada caso. Com isso, estamos certos, não mais existiria o erroneamente chamado aluno problema, porque teríamos nós resolvido o problema do aluno. (GIÚDICE, 1948, p. 12).

⁷⁸ Professor do Grupo Escolar Frei Gaspar da Madre de Deus. Não foram encontradas informações adicionais.

Nota-se, no texto de Giúdice, a preocupação com a situação dos alunos classificados erroneamente como “débeis”, por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Enfatizava que, ao considerar a presença das pessoas com deficiência na escola, imputa-se a ela o fracasso no atendimento, para o qual sugeria atendimento especializado, a fim de suprir essa necessidade. Outro ponto a ser considerado em seu texto, é a responsabilização da escola e não do aluno pela sua dificuldade, o que se considera um avanço em termos de perspectiva, tendo em vista a época analisada.

O texto “A Infância Retardatária”, Souza Pinto (1954), constitui-se em uma referência em defesa da responsabilização da escola no acolhimento e atendimento às crianças não adaptadas. O autor questionava: *“A escola deve abandonar as crianças que não se adaptam à escola comum, encaminhando-as amanhã para um hospital, um manicômio ou a um cárcere”?* (p. 31). Defendia que a educação dos “anormais” era muito mais importante, uma vez que “é maior a necessidade de suprir, mediante uma assistência adequada, as deficiências que em parte derivam da natureza e em parte da negligência do ambiente doméstico e social”. (p. 31). Para o citado autor, os filhos do povo deveriam receber educação, indistintamente, sendo seu direito e dever da sociedade.

Eunice Pourchet⁷⁹ escreveu o texto “Formação do professor para classe especial”, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do ano de 1956. Nele, a autora especifica o estudo experimental realizado no Instituto Educacional do Distrito Federal. Discute o objetivo da Educação Especial e a necessidade de uma sistematização para a formação de professores para atuação em classes especiais, especificando os elementos constituintes num currículo com essa finalidade.

“Crianças bem-dotadas” é título de um dos dois textos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 1957. Nele, o autor José S. Rocha Filho faz considerações sobre a idade mental e a idade cronológica para, posteriormente, definir oligofrenia. Expõe também sua opinião sobre o atendimento às crianças “infranormais”, destacando a necessidade de receberem mais atenção do que a educação dos “normais” ou “supradotados” ou “bem dotados”. Argumenta que diversos profissionais vêm buscando sem sucesso e eficácia a educação dos “anormais”, em detrimento à educação dos normais e bem dotados, que, segundo ele, têm facilidade para aprender, mas por ser por demais fácil o que é proposto, ficam preguiçosos e fadigados.

⁷⁹ Biografia não encontrada

Da palestra pronunciada no Congresso Brasileiro de Educação, foi elaborado um texto e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, também no ano de 1957. Escrito por Maria Irene Leite da Costa, “A seleção de alunos para as classes especiais” trata da seleção de alunos para as classes especiais, expondo as dificuldades de alguns critérios para sugerir o sistema de Mannheim. Criado em 1900, esse sistema consiste em intercalar uma série entre as de crianças normais e das classes especiais: a das classes fracas ou de desenvolvimento. O referido sistema propôs: 1.º Classes normais; 2.º Classes fracas para alunos cujo desenvolvimento normal foi atrasado em razão de doenças; e 3.º Classes especiais para os atrasados, que são capazes de se desenvolver, mas incapazes de cumprir o plano normal dos estudos. O critério de divisão utilizado era o Q.I ou Quociente de Inteligência. A justificativa para a sugestão da seleção para classes especiais era que “*A criação das classes especiais para atrasados não resolveu o problema das crianças. Havia ainda crianças que, sem serem atrasadas mentais, devido a outras causas, não tinham rendimento escolar*”. (COSTA, 1957, p. 219). Ainda no ano de 1957, pela Revista do Professor, a autora de Campinas, Helena Aparecida Okoniewski⁸⁰ escreveu o texto “Educação de débeis mentais⁸¹”

No ano de 1960, Sud Mennucci⁸² escreveu um texto cujo título pertence ao livro de Souza Pinto “A infância retardatária: “revivendo um Rodapé de ‘O Estado de São Paulo’”. Nesse texto, o autor chama atenção para a falta de recenseamento da população de “crianças anormais”, enfatizando que “nunca se traçou mesmo uma divisão entre os diversos ramos e espécies e categorias e famílias desses perturbados”. (MENUCCI, 1960, p. 13). Também causava revolta o fato de as pessoas, que ele tratava de “infelizes seres postos à margem”, não contribuírem com impostos, pois, para ele, a maioria era educável e, portanto, produtiva.

⁸⁰ Biografia não encontrada

⁸¹ Não encontrava-se disponível na internet

⁸² Sud Mennucci, nasceu na cidade de Piracicaba em 20 de janeiro de 1892. Foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Em 1910 iniciou sua carreira no magistério, lecionando numa escola rural, e entre 1913 e 1914 reorganizou as Escolas de Aprendizes de Marinheiros de Belém do Pará, atuou como professor público em Porto Ferreira e fundou o Ginásio Paulistano, na capital. No ano de 1920, comandou o recenseamento escolar em São Paulo, a partir do qual foi possível localizar os núcleos de analfabetismo do Estado e dividir o território paulista em quinze delegacias regionais de ensino. Em seguida, assumiu a Chefia da Delegacia Regional de Ensino de Campinas. Entre 1925 e 1931, Sud Mennucci iniciou sua carreira como redator e crítico literário do jornal O Estado de S. Paulo. No mesmo ano, ele assumiu a Diretoria-Geral de Ensino de São Paulo. Entre suas atividades na administração do sistema paulista e como jornalista e escritor, Sud destacou-se no comando do Centro do Professorado Paulista, criado em 1930, e que atualmente é uma das principais associações docentes de São Paulo. Dá nome a uma cidade no interior de São Paulo, considerado defensor dos direitos dos professores e da melhoria da qualidade de ensino no país. Fonte: QUEM FOI SID MENUCCI. Disponível em: <http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/sud-mennucci/quem-foi-sud-mennucci>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Bastaria que houvesse um plano organizado, suficiente vasto e inteligente, empreendendo reajustá-los à exigência da comunidade. Êsse plano por certo, não poderia efetivar-se todo de uma vez [...]. Estamos convencidos de que as crianças de uma cidade industrial de São Paulo, tem decidida vocação pela agricultura de quintal e que ‘e esta forma de atividade, aque melhor convêm à regeneração dos costumes de menores pervertidos’”. (MENNUCCI, 1960, p. 14).

Do mesmo ano, 1960, o último texto encontrado foi de Lucilla Barros Castiglioni, com o título “O problema da anormalidade na escola primária”. Nele, a autora referiu ser o problema bem maior do que parece. Sugere classificações e conceitos para as crianças anormais:

1º. Normais: crianças, físico, moral e intelectualmente sadias, o que não constitui problema. 2º. Anormais: a) Defeito físico, puramente externo, sem afetar a inteligência, mas podendo acarretar à inteligência, mas podendo acarretar à criança complexos de inferioridade, dificultando o seu aprendizado e o seu comportamento. b) aparentemente normais, de constituição fraca, sistema nervoso deprimido ou exaltado, instável, emocional ou apática, crianças muitas vezes vítimas indefesas do ambiente familiar precário ou desajustado. c) Anormais: 1) – físicos, como a cegueira e a surdez – 2). Mentais: taras, consequência hereditária de sífilíticos, alcoólatras, loucos, etc. São crianças de sistema nervoso abalado congenitamente. (CASTIGLIONI, 1960, p. 39).

Depois de classificar e conceituar as crianças, Castiglioni (1960) questiona: - como ensinar por meio de uma mesma norma, a mentalidades tão desiguais? Sugere que seja feita uma seleção desde o jardim de infância, por meio de testes psicológicos, a fim de formar classes separadas, progressivamente (A, B, C, D), nas turmas seguintes, de modo que tornasse o indivíduo, aparentemente normal, um cidadão útil a si e a coletividade. Acrescenta também a formação dos professores, tendo como base a psicologia infantil. Para a autora, alguns professores não tinham o dom de ensinar, necessário à tarefa sublime de ensinar.

Pudemos concluir com a análise dos textos produzidos no período de 1903 a 1960, que:

- a) dois dos 20 textos eram traduções de línguas estrangeiras;
- b) oito textos continham as palavras “anormaes” ou “anormalidade” em seus títulos;
- c) os textos foram escritos por autores brasileiros que ocupavam espaço de destaque social; por estrangeiros que moravam no Brasil e por figuras ilustres, influentes da política, que ocupavam importantes cargos vinculados à educação;
- d) um texto foi escrito por um autor pertencente ao corpo editorial da revista;
- e) os textos foram elaborados tendo como pano de fundo o cenário político, econômico, religioso e educacional da época;

f) as revistas de educação eram veículos que serviam para propagação das ideias do sistema político vigente.

A análise crítica dos textos mostrou que as contradições, os discursos pró e contra a exclusão, estavam presentes e tinham em comum o tratamento preconceituoso, presente na denominação de “anormais” e “débeis mentais”, demarcando uma posição de inferioridade à pessoa com deficiência. Nota-se a influência dos países europeus e norte-americanos na trajetória histórica das pessoas com deficiência e da Educação Especial no Brasil, configurando-a como um campo complexo.

Os textos escritos e publicizados nas revistas refletem o contexto histórico de atendimento educacional da pessoa com deficiência, e comprovam os modelos, perspectivas e paradigmas voltados à Educação Especial pesquisados pelos autores Jannuzzi (1992; 2012); Mendes (2010) e Mazzotta (2011). Daí a importância de considerá-los no contexto histórico-político e como componentes relevantes do campo teórico, científico, universitário e acadêmico da Educação Especial no Brasil.

Em suma, podemos apontar dois tipos de textos no período analisado:

1. Textos de expressão de ideais políticos e particulares;
2. Textos de expressão científica de abordagem empírico-analítica.

Os textos não possuem uma linha de tempo contínua e de percepção generalista, mas se alternam entre: repudiar e defender as pessoas com deficiência; indicar tratamento especializado com finalidade segregacionista e a indicação de mecanismos de acolhimento; e entre culpabilizar a pessoa com deficiência por colocar em risco a aprendizagem dos “normais” e responsabilizar a família e ou o governo.

O campo teórico da Educação Especial no Brasil caracteriza-se por seu aspecto múltiplo e multidimensional, o que anuncia a complexidade do estabelecimento de um campo acadêmico que surge rodeado e atravessado por campos de maior influência, como os campos político e econômico. Consideramos o contexto das pesquisas do campo teórico uma demarcação que antecedeu, influenciou e forneceu conteúdo de análise para o campo acadêmico. Deste modo, partimos para a análise da literatura existente sobre campo e campo acadêmico da Educação Especial, a fim de buscarmos subsídios que indiquem o ponto de partida para a análise dos seus elementos constituintes.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ELEMENTO ANTECEDENTE DO CAMPO ACADÊMICO

Como tratado no histórico da Educação Especial no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência foi inicialmente médico, em abrigos e Santas Casas, que ofereciam alimentação e cuidados básicos. Por meio da análise do histórico de produções teóricas sobre Educação Especial no Brasil, no início do século XX até meados da década de 1960, constatamos que a atenção educacional voltada à Educação Especial surgiu como uma necessidade secundária, em meio a posicionamentos contrários que perduraram por um longo tempo no Brasil.

Inicialmente, a educação da pessoa com deficiência foi direcionada aos Surdos e Cegos, com forte influência internacional. Os primeiros professores de alunos com deficiência sensorial (surdez e cegueira) foram Álvares de Azevedo, brasileiro cego que desenvolveu seus estudos em Paris, e Édouard Huet, de naturalidade francesa e surdo, responsável pelo atendimento educacional ao primeiro grupo de alunos surdos no país. (JANNUZZI, 2012).

Álvares de Azevedo foi o primeiro professor de cegos e o primeiro a instituir o sistema Braille no Brasil, criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição de ensino direcionado a pessoas com deficiência, hoje considerado marco institucional da Educação Especial. Atualmente, com o nome de Instituto Benjamin Constant, atende crianças e adolescentes cegos, com baixa visão e deficiência múltipla, sendo um centro de referência nacional de pesquisas em Oftalmologia e em Educação Especial, com impressão de revistas em Braille. Até o ano de 2018, possuía dez grupos de pesquisa, um grupo de estudo, 15 pesquisas realizadas e 46 eventos especializados presenciais e a distância. (IBC, 2020).

Considerados marcos institucionais da Educação Especial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁸³ e o Instituto Imperial dos Meninos Surdos selecionavam seus alunos, que passavam, posteriormente, a professores. Importante destacar que o Imperial Instituto dos Meninos Surdos foi considerado, até o ano de 1881, um asilo para surdos mudos (RIBEIRO, 1942).

Tendo passado por diversas mudanças, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos instituiu, por meio do regimento de 1911, o Curso Normal direcionado a instrutores de surdos mudos e a criação do internato feminino. O Curso Normal já era prática utilizada em outros

⁸³ Mais tarde denominado de Instituto dos Surdos Mudos (ISM) e Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e a partir de 1957 denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 2012, p.23).

países, como, Estados Unidos, Argentina e Uruguai e destinado a habilitar professores na didática geral dos surdos mudos. O objetivo do Curso Normal instituído no Brasil foi

Estabelecer com bases sólidas a habilitação, por meio da preparação teórico-prática, de instrutores de surdos mudos que poderão exercer a sua profissão tanto no próprio Instituto como no magistério particular, ou em escolas oficiais que venham a ser criadas, principalmente no interior do Brasil, onde seja mais densa a população de crianças surdas mudas. Os professores diplomados pelo Curso podiam também incumbir-se da regência de classes especiais de surdos mudos, anexas às escolas primárias dos estados, onde possam receber educação adequada. [...]. (RIBEIRO, 1942, p.13).

Por meio desta breve contextualização histórica, podemos concluir que os primeiros professores na Educação Especial foram pessoas com deficiência (cegos e surdos), e que as instituições em que estes profissionais (formados no exterior) atuavam, como por exemplo o IBC, possibilitava aos alunos a função de “repetidores”, e depois de dois anos nessa função, adquiriam o direito de trabalhar como professores da instituição (JANNUZZI, 2012). Somente mais tarde (de 1854/1857 a 1911) houve a proposição de Curso Normal para instrutores de alunos surdos e cegos. Jannuzzi (2012, p. 23) destaca que o IBC e o Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM) “de certa forma foram sempre privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, quando se subordinaram ao CENESP, primeiro órgão de política educacional para a área”.

A formação de profissionais para trabalho docente na Educação Especial aconteceu de maneira tardia e lenta no Brasil, tendo “progredido” para especialização a nível médio somente na década de 1950, graças à preocupação dos mesmos institutos de cegos e surdos e outros de iniciativa privada.

A formação docente precária, sem incentivo do governo, antecedeu a institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial, tendo se desenvolvido, inicialmente, por meio de cursos ofertados a nível médio, com carga horária variadas. Esses cursos eram intensivos e reuniam professores de várias partes do Brasil, sendo ministrados nos Institutos Federais do Rio de Janeiro, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e Instituto Benjamin Constant – IBC e também por organizações não-governamentais, como o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, que ofertava curso de férias para professores de excepcionais, desde 1951. (MAZZOTTA, 1992).

Em relação ao planejamento e oferta, a formação de recursos humanos para atuação na Educação Especial não ocorreu de forma linear. Desenvolveu-se no Estado de São Paulo, em 1955, por meio de curso regular e, no Paraná, por meio de evento (Ciclo de Conferências)

realizado no ano de 1961. Esses cursos formavam professores normalistas especializados (ALMEIDA, 2004) e classificados em duas tendências distintas: a) Educacional (cursos para o ensino de Deficientes Visuais e Auditivos); e b) Clínica ou médico-pedagógica (cursos de especialização voltados aos deficientes físicos e mentais). (MAZZOTTA, 1992).

A obrigatoriedade da formação de professores de Educação Especial, a nível superior, ocorreu somente a partir de 1972, em São Paulo, com formação obrigatória em Pedagogia e habilitação em Educação Especial em área específica (Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Visual ou Deficiência Física). Nos outros Estados a formação em nível pós-normal prevalecia (ALMEIDA, 2004), até o advento das políticas de inclusão escolar, na década de 1990, e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A formação pós-normal mencionada refere-se ao Curso de Estudos Adicionais para a formação de profissionais para atuar com classes especiais, na época, designadas como deficiência mental e auditiva. Tratava-se de um curso com uma carga horária de 900 horas para professores que já haviam cursado o Magistério de 2º Grau. A oferta de cursos de “Estudos adicionais” durou até o ano de 1995, quando a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96 passou a exigir formação inicial de nível superior para atuar na Educação Básica (BENITES, 2010; OLIVEIR; FRANÇA, 2019).

A formação docente em Educação Especial caracterizou-se como heterogênea, por meio de formações diferenciadas: a) Formação inicial de nível médio (professores normalistas habilitados em áreas específicas e por meio de cursos de “especialização” a nível médio); b) Formação Inicial a nível superior em Pedagogia (professores habilitados em Educação Especial em determinadas áreas e professores licenciados em Educação Especial em IES públicas e particulares e professores especializados em cursos de especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado em cursos de áreas diversificadas do conhecimento). (ALMEIDA, 2004; MICHELS, 2017).

Atualmente, como veremos no Capítulo 4, a formação em Educação Especial no Brasil se dá por meio de cursos de Graduação presencial e a distância e Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização). Há ainda a oferta de Mestrado e Doutorado, entretanto, com o objetivo de formar o pesquisador para o campo da Educação Especial⁸⁴. Há necessidade de ampliação de pesquisas sobre formação docente na Educação Especial, como subsídio para compreensão das

⁸⁴ A partir de 2013 surgiram quatro Cursos de Mestrado Profissional em Educação Especial e áreas afins, ampliando as oportunidades de formação de recursos humanos para atuação na Educação Especial.

implicâncias dos modos de formação neste campo no Brasil. Não nos aprofundaremos neste assunto por não ser o foco desta pesquisa.

Assim como a formação profissional, a produção científica sobre Educação Especial, deficiências e temas correlatos, antecedeu a institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, sendo importante para sua consolidação. É o que trataremos a seguir, por meio da análise da RBEP, na qual encontramos publicações que antecederam o surgimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

3.3 A RBEP E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, fundada no ano de 1944, constitui-se um veículo de produção e publicação de conhecimento importante, tendo sido uma das pioneiras no campo da Educação no Brasil. Diversos pesquisadores⁸⁵ a têm usado como fonte para realização de levantamentos nas mais variadas áreas, e, por isso, consideramos elemento fundamental na constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, tendo em vista que os periódicos especializados no campo surgiram somente a partir da década de 1990.

Considerada, inicialmente, como um meio de propagação da estrutura que a gerou, a produção e o acesso às publicações da RBEP pelos agentes do campo acadêmico influenciaram e influenciam diretamente na constituição do *habitus* do campo acadêmico da Educação Especial. Sob a tutela do Inep, criado em 1937, e considerada publicação oficial do MEC, a partir de 1944, a RBEP surgiu, originalmente, na intenção de divulgar as pesquisas nas áreas de biologia, psicologia e sociologia educacional, todavia, transformou-se, posteriormente, num símbolo da divulgação científica, abarcando pesquisas de diversos âmbitos e áreas.

Saviani (2012) fez uma análise histórica do Inep e sua relação com a RBEP, verificando que o primeiro número foi lançado no dia 1 de julho de 1944, pelo ministro Gustavo Capanema, constituindo-se a revista como porta-voz do Inep-MEC.

No período final da década de 1970 e o início da de 1980, o Inep passou por transformações significativas⁸⁶, fazendo com que a revista adquirisse maior autonomia na divulgação do conhecimento científico, ao incorporar-se aos Programas de Pós-Graduação, que

⁸⁵Castro (1984); Rosas (1984); Lorenz (1984); Gatti (1987; 2012); Alvarenga (2000); Fernandes (2000); Bragança (2001); Rothen (2005); Almeida (2012); Andre (2012); Bontempa (2012); Cunha (2012); Santos (2012); Saviani (2012); Severino (2012); Santos (2012); Silva (2012); Souza (2012); e Velloso (2012).

⁸⁶ Por não ser objeto desta pesquisa, não nos aprofundaremos no assunto.

iniciavam seu desenvolvimento no Brasil. O movimento efervescente dos educadores, aliado à realização das primeiras Conferências de Educação no Brasil organizadas pela ANPEd, Andes e Cedes, traduz o cenário da revista e suas produções na década de 1980. A RBEP passou por um longo período (até o número 146, no ano de 1983) sem a composição de um *corpus* científico. A comunidade acadêmica passa a colaborar com as produções científicas no momento em que

a década de 1980 assistiu a um revigoramento dos debates Educacionais e do movimento dos educadores, como se pode constatar pela realização das Conferências Brasileiras de Educação organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (Ande) e Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), entidades representativas dos educadores instituídas no final da década de 1970. E é justamente nesse período que a Rbep se abre para a comunidade acadêmica. Com efeito, até o nº 146, o caráter dominante da Revista era o de órgão oficial que se dedicava à divulgação das políticas, projetos e ideias do MEC. Nessa condição, a Rbep era composta com material elaborado ou solicitado pelos próprios dirigentes do Inep. A partir do nº 147, de maio/ago. 1983, ela passa a receber colaborações oriundas predominantemente da comunidade acadêmica, apresentando as normas de publicação e contando com a colaboração de consultores para avaliar os textos recebidos. (SAVIANI, 2012, p. 310).

A RBEP foi atingida pelos acontecimentos sociais que geraram grande impacto nos diversos campos da sociedade brasileira, dentre esses a transição do período da ditadura e período de redemocratização. Desde 1944 (ano de seu surgimento) até 1971 (marcado pela morte de Anísio Teixeira⁸⁷), a revista passou por períodos de transição, culminando na suspensão de suas atividades no período de abril de 1980 a abril de 1983. Quando mudou sua sede do Rio de Janeiro para Brasília, e sua biblioteca doada a UERJ, suas publicações ficaram inviabilizadas o que gerou uma lacuna em sua linha do tempo histórica. Nessa fase, a revista passou a dividir seu espaço com outras revistas que adentraram o campo científico brasileiro, ocasionando “perda de liderança” e “redução de sua influência”, evidentes com a publicação do Qualis 2012, que concedeu conceito A1 para a Cadernos de Pesquisa, da Fundação Getúlio Vargas; Educação & Sociedade do Cedes; e Revista Brasileira de Educação, enquanto a RBEP recebeu Qualis B1. Saviani (2012, p. 317) não considera esses aspectos negativos e afirmou que esse processo “revelou o desenvolvimento da área, adensamento da produção e sua

⁸⁷ “O educador baiano Anísio Teixeira é chamado para assumir o Inep após a morte prematura de Murilo Braga em acidente aéreo. Teixeira deixa a Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), que organizou para o Ministério da Educação, além de idealizar e engajar os estados em duas ações nacionais: a Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro de Didático e Material de Ensino (Caldeme). Na posse, Anísio Teixeira sintetizou a ideia que guiaria a trajetória do Inep: “fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil”. (INEP, 2020).

complexificação”, no sentido de ampliar os limites das publicações científicas a outras revistas especializadas em Educação.

Os períodos de instabilidade da RBEP foram recorrentes também na década de 1990, com a ameaça de extinção do Inep, durante vigência do mandato de Fernando Collor de Mello⁸⁸. Durante essa década e a de 2000, a revista repercutiu uma série de produções científicas, caracterizadas por analisar aspectos da realidade social. Em 2005, em comemoração aos seus 60 anos⁸⁹, foram organizadas duas seções intituladas “Memórias da Educação” e “Leituras da Rbpe”, das quais participaram o então ministro da educação Fernando Haddad, além de intelectuais representativos do campo da Educação, como: Fernando de Azevedo, Jayme Abreu, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, José Querino Ribeiro, Paulo Freire e Lourenço Filho, além de dois artigos sobre a memória da revista, do autor José Carlos Rothen. (SAVIANI, 2012).

As produções sobre Educação Especial, do período de 1944 a 1960⁹⁰, publicadas na RBEP, evidenciaram as condições histórico-políticas da Educação Especial, apontadas por Mendes (2010), Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012). A partir de 1986, as produções sobre essa temática ganham status acadêmico, com publicação de textos cujos autores eram pesquisadores representativos do campo.

Mesmo sendo o ano de 1983 o período indicado por Rothen (2005) e Saviani (2012) como o que marcou a definição da RBEP como revista científica, com Conselho e Comitê Editorial e avaliação de Consultores *ad hoc*, verificamos maior representatividade nas produções científicas sobre Educação Especial na RBEP a partir de 1985/1986, com maior ênfase na década de 1990. Podemos inferir que os textos publicados nas revistas de Educação existentes no Brasil e na RBEP, no período de 1893 a 1983, refletiam produções alinhadas às concepções políticas vigentes na época.

Em relação à autoria das produções sobre Educação Especial na década de 1940 na RBEP, pudemos perceber: a) a presença de professores (as) como autores dos textos, mesmo sem conhecimento específico voltado à pessoa com deficiência; b) publicações de textos traduzidos de autoria estrangeira; c) uso recorrente dos termos “anormais”; e d) predominância no tratamento de temas voltados à vertente médico-pedagógica.

⁸⁸ Período de 15 de março de 1990 a 02 de outubro de 1992.

⁸⁹ Cujas datas completaram-se no mês de julho de 2004.

⁹⁰ Período analisado no Repositório da UFSC.

As produções da RBEP referentes à Educação Especial, publicados na década de 1950, apontavam para:

- a) discussões acerca do problema da anormalidade;
- b) prevalência de produções sobre o tema “deficiência mental”;
- c) produções voltadas ao aspecto educacional, com temas voltados ao aspecto didático-metodológico;
- d) evidencia-se a compreensão da formação de professores como importante para atendimento e ensino;
- e) destaque para a produção referente aos modelos estrangeiros de ensino;
- f) uso dos termos “anormal” e “excepcionais” de forma recorrente;
- g) exposição de textos científicos produzidos pela intelectual Helena Montessori, responsável pela divulgação da Educação Especial e de métodos de ensino específicos voltados às pessoas com deficiência.

Não aparecem, na RBEP, produções na década de 1960, embora tenha sido um período importante para a Educação Especial, com a promulgação da LDBN (BRASIL, 1961). Na década de 1970, mais especificamente em 1972, foi publicada uma edição completa da revista (n. 127, v. 58) com temas voltados à Educação Especial. Nota-se novamente a presença da perspectiva médica, aliada ao atendimento especializado, com fortes referências à medicina, psicologia e psicopedagogia, apontando a vertente psicopedagógica (JANNUZZI, 2012). Destaca-se também a preocupação com a formação de profissionais e atendimento especializado voltado aos “supernormais” ou “bem-dotados”. Nessa edição da revista, surgiu uma discussão voltada aos aspectos do direito dos deficientes, evidenciando-se temas sobre política de Educação Especial. Esse período foi determinante para a Educação Especial, no tocante à ampliação de leis, ao surgimento de curso de graduação e Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na UFSCar.

A década de 1980 foi marcada por produções da comunidade científica voltadas à Educação Especial, mais especificamente a partir dos anos de 1985/1986. Com o advento da Constituição Federal (1988); Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990); LDBN (BRASIL, 1996); e a expansão das leis nacionais e internacionais voltadas à Educação Especial, evidenciou-se a interface entre as áreas de saúde e educação, com temas voltados à deficiência mental, deficiência auditiva e aos aspectos teórico-metodológicos na Educação Especial.

Em relação à interface entre saúde e educação, na Educação Especial, relembramos que os primeiros movimentos sociais, as primeiras publicações nacionais voltadas ao campo, a

influência ao estabelecimento do seu primeiro paradigma deve-se à área da saúde, mais, especificamente, à Medicina. No decorrer de sua trajetória histórica, observam-se modificações de seus paradigmas, ocorrendo, todavia, a permanência e o fortalecimento da referida interface, contando também com a inter-relação de novas subáreas ou áreas de especialização da saúde, como por exemplo, psicologia educacional e fonoaudiologia educacional.

O surgimento do Programa Nacional de Saúde Escolar, conforme Despacho nº 12.045 de 2006, publicado no Diário da República nº 110, de 7 de junho, tendo como finalidades a promoção e a proteção da saúde e prevenção da doença na comunidade educativa e o apoio a inclusão escolar de crianças com necessidades de saúde e educativas especiais (BRASIL, 2006), pode ter sido um dos fatores influenciadores da permanência e do fortalecimento da interface entre saúde e educação, com repercussão na Educação Especial.

As produções da RBEP, na década de 1990, forneceram indicadores científicos na Educação Especial, voltados à mudança do paradigma da Integração para o paradigma da Educação Inclusiva. A partir do documento “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1994), ampliam-se as pesquisas voltadas a: política inclusiva, discussões acerca da inclusão/exclusão; produções voltadas a métodos que buscavam viabilizar a Educação Inclusiva; discussões acerca da nomenclatura empregada e formação de professores.

Na vigência da década de 2000, a RBEP publicou produções científicas que ampliaram as discussões referentes à Inclusão e à Educação Inclusiva, por meio destes temas: inclusão/exclusão; normalidade/deficiência; concepção de professores; ensino superior; políticas inclusivas e afirmativas; programas governamentais; métodos de ensino; além de temas voltados à área de saúde, especificamente.

Notadamente havia pouca representatividade de agentes do campo científico e universitário na produção de textos na RBEP até a metade da década de 1980. Os textos publicados eram usados na disseminação de conteúdos enriquecidos de poder simbólico por meio da estrutura política vigente. Apenas posteriormente, com o advento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de interface em saúde e educação e, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, é que expandiram-se as publicações dos agentes do campo acadêmico, que contribuíram significativamente para o rompimento com o senso comum, ampliando o acesso a publicações do campo acadêmico.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados referentes aos elementos que indicam a constituição do campo específico. A articulação dos dados referentes aos elementos

antecedentes e constituintes fornecerão subsídios para caracterização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

CAPÍTULO 4

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo teve como objetivo analisar os aspectos que evidenciaram a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Conforme indicado no Quadro 1 (Introdução), nesta tese, as demarcações históricas do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil foram definidas em três momentos: a) Antecedentes da constituição do campo acadêmico da Educação Especial; b) Institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial; e c) Expansão do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil – a partir de 1990.

Argumentamos que a Educação Especial surgiu, no Brasil, como campo acadêmico, a partir da década de 1960, com a inserção gradual de um processo formativo a nível superior, que se efetivou com as ofertas de formação por meio de habilitação, culminando com a Graduação em Educação Especial na década de 1970.

A institucionalização do campo representou a consolidação de uma série de movimentos que resultaram em mudanças de paradigmas, os quais foram sendo constituídos em articulação com os contextos econômico, político, social e educacional brasileiro. Ao verificar os grupos e Linhas de Pesquisa no período de 1985 a 2018, notamos o movimento de mudança paradigmática evidenciado pela presença dos termos Educação Inclusiva e Inclusão em suas designações.

Considerando as mudanças de paradigma presentes no movimento histórico, político e social, responsável pela instituição da Educação Especial no Brasil, e com a intenção de englobar essas mudanças no processo de pesquisa, buscamos ampliar a busca para além do termo Educação Especial.

Para tanto, abordamos: a formação de professores para a Educação Especial como elemento constituinte do campo acadêmico; os Programas de Pós-Graduação em Educação Educação e Educação Especial, suas Linhas e Grupos de pesquisa; a Educação Especial na modalidade de ensino a distância, a fim de confirmar a expansão de cursos de Graduação e Especialização *lato sensu* por intermédio de oferta em IES privadas; os Periódicos Especializados, com ênfase na RBEE; as Associações Científicas, com destaque para a ANPED e a ABPEE; os Eventos, em especial, o Congresso Brasileiro de Educação Especial; as disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva ofertadas

pelos cursos de Pedagogia, e finalizamos com um levantamento sobre as Redes de Pesquisa (ONEESP, ObEE, Repeems e FINEESP).

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DO CAMPO ACADÊMICO

A Educação Especial incorporou-se à história da Educação no Brasil, na medida em que foi influenciada por discussões mundiais acerca da escolarização da pessoa com deficiência. Do surgimento da Educação Especial até a formação universitária específica para atuação, por meio de habilitação e de Graduação em Educação Especial, houve um espaço de tempo significativo. A formação de professores de Educação Especial foi elevada ao nível superior, influenciada pelas reformas educacionais ocorridas no final de 1960 e início de 1970, tendo como premissa a exigência de especialização para esse tipo de ensino (BUENO, 1999).

A compreensão acerca do trabalho docente e da formação de professores de Educação Especial perpassa pela história do Curso de Pedagogia. Criado por meio do Decreto Lei nº 1.190/39, de 04 de abril de 1939, o curso não previa, inicialmente, disciplinas voltadas à formação para o ensino de pessoas com deficiências, assim como a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, da Reforma Universitária, que resultou na Resolução do CFE nº 2/69, não previa disciplinas voltadas à Educação Especial.

Há registros de formação a nível superior de professores em Educação Especial na década de 1960, por meio de projetos de extensão, na UFSM, demonstrando que essa Instituição “vem formando recursos humanos para atuarem na Educação Especial desde 1962, quando, oportunidade, “ofereceu dois Cursos de Extensão para formação de professores”. (UFSM, 2019b, s/p). Tanto assim que, em 1964, por meio de estudos adicionais e convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac, a UFSM passou a oferecer formação de professores para deficientes auditivos. Uma década depois, foi implantada a habilitação específica em deficientes da Audiocomunicação, no curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade.

No ano de 1972, no município de Franca (SP), surgiu o primeiro curso de formação de professores de “excepcionais⁹¹”, na área de ensino de Deficiência Mental, como habilitação do curso de Pedagogia, na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia. Em 1973, o

⁹¹ Termo usado por Mazzotta (1993).

Colégio Universitário da Universidade Mackenzie ofertou, no curso de Pedagogia, a habilitação para o “magistério de deficientes mentais”. No mesmo ano, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e as Faculdades Metropolitanas Unidas ofertaram habilitação em “educação de deficientes da Audiocomunicação”. No ano de 1975, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas passou a ofertar o curso de Pedagogia, com habilitação em “magistério de deficientes mentais”. Na Faculdade *Auxilium* de Filosofia, Ciências e Letras (Cidade de Lins) havia oferta de habilitação em “magistério para deficientes mentais” e, na Universidade de Mogi das Cruzes, o Curso de “Magistério para Deficientes da Audiocomunicação”, ambas em 1976. (MAZZOTTA, 1993).

A implantação de habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia em uma IES pública ocorreu, portanto, no ano de 1974, na UFSM, por meio da Resolução nº 07/1972 do Conselho Federal de Educação, que instituiu a habilitação em Deficiência da Audiocomunicação. No ano de 1975 a universidade iniciou a oferta de habilitação específica em Deficiência Mental, também vinculada ao Curso de Pedagogia. Por meio da Indicação nº 71/1976 e do Parecer nº 552/1976, o Centro de Educação reestruturou a habilitação, que passou a Curso de Licenciatura Curta, ofertado no período de 1977⁹² a 1978. A partir de 1979, o Curso de habilitação específica em Deficiência Mental, passou a Licenciatura Plena, homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão pelo Parecer nº 144/1978 (CEPE) e reconhecido pelo CFE com base no Parecer nº 1.308/1980. (UFSM, 2020). No ano de 1982, o Curso de Educação Especial Licenciatura Plena com habilitação em Deficientes Mentais e da Audiocomunicação, foi aprovado por meio do Parecer nº 65/1.982 do CFE. Atualmente, o Curso de Educação Especial nas habilitações em Formação de Professores para Deficiência Mental e Formação de Professores para Educação de Deficiências da Audiocomunicação, tem por objetivo a instrumentalização para atuação em classes especiais, serviços de atendimento em instituições, nas áreas de ensino e avaliação. (UFSM, 2020).

No ano de 1977, com uma demanda significativa, o Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar ofereceu seu primeiro curso de extensão para professores de alunos com deficiência intelectual da cidade de São Carlos e região. Tendo em vista a grande procura pelo curso, e a necessidade de formação na área, a Universidade decidiu criar um Programa de

⁹² Neste ano houve a implantação de habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP - Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, da cidade de Marília (SP).

Mestrado em Educação Especial (PMEE), implantado em 1978. Com área de concentração em deficiência mental, seu programa contou

com a experiência de pesquisadores em Psicologia, Filosofia e Educação que, embora nunca tivessem trabalhado diretamente com as principais questões relativas à Educação Especial, considerando que não havia na instituição (nem no Brasil) um núcleo com tradição de pesquisa e de ensino nessa área, dispuseram-se a enfrentar o problema e a começar, com os alunos, um programa de pesquisa. Essa iniciativa contou com o apoio da Professora Carolina M. Bori, então Diretora do CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas, e com os professores Isaías Pessotti e Mario Arturo A. Guidi, da USP de São Paulo, e Larry Williams, com experiência em Educação Especial adquirida durante seu doutorado no Canadá. (UFSCar, 2019, p. 12).

A época de surgimento do PMEE foi de grande movimentação para os cursos de Pós-Graduação no Brasil, que, constantemente, passam por reestrutuações e reformulações. O PMEE teve três reformulações, repectivamente, em 1986, 1990 e 1997. A denominação do programa e da área foram alteradas no ano de 1990, nesta ordem: para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” – (PPGEEs), e de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, oferecendo maior abrangência ao curso.

No ano de 1997, a reformulação justificou-se pela implementação do doutorado, em razão da necessidade de ajustes às diretrizes políticas da Pós-Graduação em vigor no Brasil. A aprovação da Capes para a abertura do doutorado ocorreu no ano de 1999, 21 anos após o início do mestrado, tendo sido este o único programa do Brasil específico em Educação Especial até o presente ano, formando centenas de pesquisadores em Educação Especial, que atuam hoje no campo acadêmico.

Tendo como justificativas: a) demanda de formação de professores de Educação Especial frente a PNEEPI; b) extinção das habilitações em Educação Especial dos cursos de Pedagogia; e c) a existência na universidade de um PMEE como centro de referência na formação de profissionais, foi implementado o curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial, no ano de 2008, de acordo com as diretrizes do programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), por meio da “Resolução ConsUni nº 588, de 19/08/2008”. (UFSCar, 2019, p. 13).

O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar tem como objetivo principal, a formação de profissionais, “de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada”. (UFSCar, 2019, p. 15).

Mesmo com o advento da obrigatoriedade da formação a nível superior em Educação Especial, em muitos Estados prevalecia a formação pós-médio. Almeida (2004) explica que, no ano de 2001, a formação de professores no Brasil caracterizava-se por: 1. Formação inicial em nível médio, nos cursos adicionais: professores normalistas com habilitação em áreas específicas da Educação Especial (DA, DV, DM, DF) e Professores habilitados em Educação Especial pelos Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ) e pelas secretarias de Educação; e 2. Formação inicial em nível superior: professores habilitados em Pedagogia com habilitação em Educação Especial em determinadas áreas (DA, DV, DM, DF), professores licenciados em Educação Especial, formados pela UFSM e professores especializados em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *scripto sensu*. (ALMEIDA, 2004). As políticas de Educação Especial para a formação de professores sofreram modificações a partir de movimentos internacionais e nacionais.

Algumas IES (Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade de Taubaté, USP e Universidade Estadual de Campinas) continuaram ofertando habilitações relacionadas à Educação Especial até a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extinguindo as habilitações.

A coleta de dados referentes à formação de professores em Educação Especial, de Cursos de Extensão a Graduação e Pós-Graduação, permite afirmar que as ofertas são escassas e restritas a algumas IES públicas, não atendendo à demanda nacional de formação, embora haja uma tendência de crescimento no número de ofertas, por meio da modalidade EaD. Sobre isso, verificamos que os cursos de especialização *lato sensu* vêm aumentando significativamente nesse tipo de modalidade, o que requer a realização de pesquisas que possam verificar suas características, efetividade e qualidade.

Em relação à escassez de oferta de Cursos de Graduação em Educação Especial, Mendes (2020) afirma que há interesse de Cursos em IES públicas, mas esse esbarra na compreensão da proposta de formação. A autora declara que a resistência maior advém dos Cursos de Pedagogia, que são contrários à oferta de formação inicial especializada e defendem o formato da formação continuada. Nesse caso, a oferta da Graduação em Educação Especial pela UFSCar justifica-se pela necessidade de formação de professores para atuação nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Superior). (MENDES, 2020).

A fim de verificarmos quantas IES ofertam Curso de Graduação específico em Educação Especial, fizemos uma busca levando em conta as modalidades presencial e EaD. Conforme a Tabela 4, abaixo, no período de 1982 a 2017, existiam sete IES ofertando cursos de Graduação presenciais em Educação Especial no Brasil, sendo cinco privadas e duas públicas. A IES pública com maior tempo de oferta de curso de Graduação em Educação Especial é a UFSM, a partir de 1982, seguida da UFSCar, cujo reconhecimento foi em 2008.

Tabela 4 - Cursos de Graduação presencial em Educação Especial (1982-2017)

	IES	UF/REGIÃO	Natureza	Vagas anuais	Ano da criação
1	UFSM	RS/Sul	Pública	50	1982
2	UFSCar	SP/Sudeste	Pública	80	2008
3	UNISUL	SC/Sul	Privada	80	2009
4	FURB	SC/Sul	Privada	40	2010
5	UNOESC	SC/Sul	Privada	40	2012
6	UNIDAVI	SC/Sul	Privada	50	2013
7	FAVENORTE	MG/Sudeste	Privada	80	2017
TOTAL		-	-	370	-

Fonte: Plataforma e-MEC e sites das IES

Nota: Dados organizados pela autora

A Tabela 5 a seguir mostra que, em relação aos cursos de Graduação na modalidade EaD, existem 17 IES privadas ofertando, atualmente, o curso de Graduação em Educação Especial, sendo sete na região Sul e dez na região Sudeste.

Tabela 5 - Cursos de Graduação em Educação Especial na modalidade a distância (2020)

	IES	Currículo em vigor	UF/REGIÃO	Natureza	Vagas anuais autorizadas	Polos EaD
1	UFSM	2010	RS/Sul	Pública	259	18
2	UNIASSELVI	2016	SC/Sul	Privada	2500	225
3	UNC	2018	SC/Sul	Privada	200	13
4	UNICID	2018	SP/Sudeste	Privada	1500	194
5	UNIFACVEST	2018	SC/Sul	Privada	500	397
6	UNIFAJ	2018	SP/Sudeste	Privada	2000	77
7	UNIMES	2018	SP/Sudeste	Privada	1000	116
8	UNINTER	2018	PR/Sul	Privada	1000	758
9	FSG	2018	RS/Sul	Privada	500	24
10	UNIFRAN	2018	SP/Sudeste	Privada	500	172
11	UNICSUL	2018	SP/Sudeste	Privada	2000	469
12	FSF	2019	RJ/Sudeste	Privada	2000	80
13	UNIFAVENI	2019	SP/Sudeste	Privada	400	1
14	UNIFCV	2019	PR/Sul	Privada	300	99
15	ENIAC	2019	SP/Sudeste	Privada	400	56
16	UNITAU	Não iniciado	SP/Sudeste	Privada	1810	58
17	CEUCLAR	2020	SP/Sudeste	Privada	600	115
TOTAL		-	-	-	17.469	2.872

Fonte: Plataforma e-MEC

Nota: Dados organizados pela autora

Por meio de consulta na plataforma e-Mec, verificamos que das 17 IES que ofertam Graduação em Educação Especial, por meio de EaD, apenas uma delas é pública (UFSM), tendo 18 polos e 259 vagas anuais autorizadas. As demais são IES privadas, gerando juntas mais de 17 mil vagas em 2.872 polos espalhados pelo Brasil.

Dados do Inep (2019) sobre o censo escolar da Educação Especial apontam para um aumento significativo no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, chegando esse a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação ao ano de 2014. O maior número de matrículas se concentra no Ensino Fundamental, com 70,9% das matrículas. Entre 2014 e 2018, as matrículas no ensino médio foram as que mais cresceram, com um aumento de 101,3%. O número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classes comuns tem aumentado em todas as etapas de ensino.

Com exceção da EJA, todas as etapas da Educação Básica apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na educação infantil, um aumento de 11,5%. (INEP, 2019, s/p).

Nota-se que as estatísticas recentes do censo escolar demonstram aumento significativo nas matrículas das pessoas com deficiência em quase todos os níveis da Educação Básica. As referidas matrículas se objetivam na medida em que atendem ao que preconiza o PNE (BRASIL, 2014) em sua Meta 4⁹³, caracterizada pela estratégia de contabilização das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE complementar ou suplementar,

sem prejuízo no cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, [...] , na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014, s/p).

Considerando o aumento no número de matrículas na Educação Especial e a demanda na formação de professores, questionamos por que não há aumento compatível em

⁹³ “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, s/p).

investimentos do sistema público? O baixo investimento na formação de professores em Educação Especial fomenta o aumento da oferta de cursos de Graduação e Especialização pela rede privada, em especial, na modalidade EaD. É importante o desenvolvimento de pesquisas sobre avaliação dos referidos cursos.

Por meio de uma busca na plataforma e-Mec, a respeito do número de cursos ativos de Especialização (*lato sensu*) em Educação Especial nas modalidades Presencial e EaD, verificamos que existem, atualmente, no Brasil, 1.228 cursos presenciais, com 231.661 vagas autorizadas. Em relação aos cursos a distância, são 746 cursos ativos, com 354.119 vagas autorizadas.

No Brasil, as pesquisas sobre Educação Especial na modalidade EaD são escassas e incipientes, abarcando, especialmente, temas voltados a: recursos didáticos; formação de professores; surdez, Educação Inclusiva, Inclusão e produção científica (BAGETTI, 2007; MARTINS, 2007; MANOEL et al, 2015; CORREA; QUILES, 2016; CLAUDINO-HAMAZAKI; CAPELLINI; OLIVEIRA; PEDRO, 2017; SARTORI et al, 2017; CARNEIRO et al, 2018; BROETTO, 2019; LISBOA; RENDEIRO, 2020). Após levantamento⁹⁴ realizado em 18 volumes com 169 produções científicas, da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, do período de 2002 a 2020, encontramos apenas duas produções voltadas à Educação Especial no EaD, sendo uma voltada à análise da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (MARTINS; MIRANDA; SPANHOL, 2007), outra, sobre avaliação da adequação de acessibilidade no curso a distância para pessoas com deficiência visual (LISBOA; RENDEIRO, 2020).

4.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E AS LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de tratar a PGEE, abordaremos, por ordem cronológica, a Pós-Graduação em Educação e suas Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. No Brasil, as primeiras iniciativas que culminaram com a instituição da Pós-Graduação, na década de 1960, mais especificamente em 1965, tiveram como marco o Parecer 977/65. (BRASIL, 1965).

⁹⁴ Durante o mês de abril de 2020.

Silva (2018) afirma que o desenvolvimento de dissertações e teses sobre Educação Especial, na PGE, iniciou na década de 1970, e partir da década de 2000, ocorreu a consolidação das pesquisas em Educação Especial nos PPGEs, as quais classifica em três etapas: Pioneirismo, Expansão e Consolidação. A etapa denominada Pioneirismo teve seu início em 1971 a partir da defesa de Mestrado em Educação no PPGE da UFSM até a defesa da primeira tese no PPGE da Unicamp, em 1985. A segunda etapa, de Expansão, compreende o período de 1985 a 1999, tendo como marco o surgimento do curso de doutorado do PPGEs da UFESCar. A etapa de consolidação inicia em 1999 e encerra em 2016, quando a PGE completa 45 anos de existência. (SILVA, 2018).

Segundo levantamento realizado por Silva (2018), no período compreendido entre 1971 e 2016, foram defendidas 3.575 dissertações e teses sobre Educação Especial, em 134 PPGEs sendo 563 produções provenientes da UFSCar, colaborando para que o Estado de São Paulo apresentasse 5,7 de cada 10 produções no campo acadêmico.

Partindo desta contextualização inicial, apresentamos um levantamento sobre as Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos PPGEs, respectivamente nos anos de 2007, 2012 e 2018, como mostra a Tabela a seguir.

Tabela 6- Total de Programas de Pós-Graduação em Educação e as Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva

Ano	Total de PPGEs	Total de LPs	Quantidade de PPGEs com LP de/sobre Educação Especial		Quantidade de LPs de/sobre Educação Especial	
2007	83	327	17	20,48%	20	6,1%
2012	121	405	19	15,70%	23	5,7%
2018	186	605	42	22,58%	44	7,3%

Fonte: Caderno de Indicadores da Capes (1998- 2012), Plataforma Sucupira (2012-2019) e descrição das LP nos sites das IES.

Nota: Dados organizados pela autora

De modo geral, verificamos um aumento no número de PPGEs com Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva no período analisado (6,1% em 2007; 5,7% em 2012 e 7,3% em 2018). Silva (2009) apontava para existência sete Linhas de Pesquisa em Educação Especial nos PPGEs: UFES, UERJ, UFSM, UFSC, USP, UNESPAR/MAR e UNIMEP. Em onze anos, de sete, observamos um aumento para 20, em 2007; 23 em 2012 e 44 em 2018, indicando a tendência de crescimento.

A Tabela a seguir, mostra que as Linhas de Pesquisa em Educação Especial apresentam temáticas variadas. Sugerimos que a variedade temática pode estar relacionada à influência da legislação nacional e internacional, particularmente da Declaração de Salamanca (1994); da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Política Nacional das Pessoas com Deficiência (2015). Ao tratarem dos temas relacionados a Educação Especial, os PPGes contribuem para a produção e disseminação dos bens acadêmicos da Educação Especial.

Tabela 7 – Ocorrência dos termos referentes às categorias das Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Educação inclusiva e Inclusão – 2007, 2012 e 2018

	Termo	2007	Termo	2012	Termo	2018
1	Educação Especial	6	Educação Especial	8	Educação Inclusiva	15
2	Práticas educativas	4	Inclusão/Educação Inclusiva	5	Diversidade	5
3	Inclusão/Educação Inclusiva	3	Políticas	3	Educação Especial	5
4	Processos pedagógicos	1	Educação e diversidade	2	Formação de professores	3
5	Educação e diversidade	1	Práticas educativas	2	Práticas educativas	4
6	Estado e gestão educacional	1	Sujeito no contexto escolar	1	Políticas	2
7	Tecnologia de informação e comunicação	1	Teorias da educação e processos pedagógicos	1	Desenvolvimento da linguagem	2
8	Exclusão social	1	Relações culturais e históricas	1	Currículo	2
9	Relações culturais e históricas	1	-	-	Trabalho	2
10	-	-	-	-	Aprendizagem e desenvolvimento humano	1
11	-	-	-	-	Educação e cultura	1
12	-	-	-	-	Necessidades Educacionais Especiais	1
13	-	-	-	-	Processos interativos	1
14	-	-	-	-	Diferenças culturais	1
	Total	19		23		45

Fonte: Caderno de Indicadores da Capes (1998- 2012) e Plataforma Sucupira (2012-2018)

Nota: Informações organizadas pela autora

4.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS LINHAS DE PESQUISA

Atualmente, existe um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar que trata do campo específico, com oferta de Mestrado e Doutorado e quatro Programas de

Mestrado Profissional com temas mais abrangentes, criados: 1. Em 2013, na UFF, o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI); 2. Aprovado em 2018, na UFRB, um Programa de Mestrado Profissional, denominado “Educação científica, Inclusão e Diversidade” (PPGCID); 3. No ano de 2019, na UFRN, o Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEDE); e 4. Em 2020, o Programa de Mestrado Profissional Em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI). No total são cinco PPGs e 14 Linhas de Pesquisa específicas, conforme Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Descrição dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil

(conclusão)

	Sigla	Curso (s)	Criação	IES	Linhas de Pesquisa	Coordenação/Composição do Colegiado
4	PPGEDE	Mestrado Profissional	2019	UFRN	10.Educação, tecnologia assistiva, acessibilidade e cultura 11.Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação Especial	Dra. Débora Regina de Paula Nunes
Em jun. 2020: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=30546&lc=pt_BR						
5	PROFEI	Mestrado Profissional	2020	Uema UEM Unemat UEPG Unesp Unespar Unifesspa	12.Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva 13.Inovação tecnológica e tecnologia assistiva 14.Práticas e processos formativos de educadores para Educação Inclusiva	Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco (coordenação); Dra. Vera Márcia Marques Santos (vice-coordenação); Prof. Dr. Amauri Bogo (representante docente); Dra. Karina Marcon (representante docente); Dra. Roselaine Ripa (representante docente).
Em jun.2020: https://www.udesc.br/cead/mestradoprofei						

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação

Nota: Informações organizadas pela autora

Os primeiros encaminhamentos para a implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação Especial no Brasil, surgiu em 1977, na UFSCar, resultante de uma experiência do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) em oferecer um curso de especialização, “para professores do ensino especial da cidade de São Carlos e região” (UFSCar, 2020, s/p). Ao término do curso, houve um aumento na demanda por outra edição do curso e no prosseguimento da formação dos professores concluintes. Nessa época, o governo de São Paulo institucionalizava no estado um sistema de Educação Especial (BUENO, 1993) incluindo entre suas metas, a formação de recursos humanos.

A iniciativa do governo do Estado de São Paulo estimulou a implantação de habilitações em Educação Especial em vários cursos de graduação em Pedagogia, “sem que se contasse, para isto, com corpo docente qualificado”. (UFSCar, s/p, 2020). Não havendo um núcleo estruturado de formação de profissionais de Educação Especial, no Brasil, surgiu a proposição da criação de uma Pós-Graduação que propiciasse a qualificação docente. Desse modo, passou a existir o denominado Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE) da UFSCar, com área de concentração em deficiência mental, com o objetivo de “desenvolver competências nas atividades de pesquisa, prestação de serviço e docência em Educação Especial”. (UFSCar, 2020, s/p).

Como não havia na instituição (nem no Brasil) um núcleo com tradição de pesquisa e de ensino de graduação na área, que pudesse dar um passo “natural” na evolução acadêmica e ampliar seu nível de atuação, o Mestrado foi implantado com base na experiência de pesquisadores em Psicologia, Filosofia e Educação que, embora nunca tivessem trabalhado diretamente com as principais questões relativas à Educação Especial, dispuseram-se a enfrentar o problema e a começar, com os alunos, um programa de pesquisas na área. (UFSCar, 2020, s/p.).

O PMEE da UFSCar teve três reformulações: 1986, 1990 e 1997. Em 1990, houve alteração na sua denominação e área de concentração, passando a chamar-se “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” (PPGEEs), na área de concentração “Educação do Indivíduo Especial”. No ano de 1997, ocorreu a implantação do doutorado, além de ajustes obrigatórios às diretrizes da Pós-Graduação no País. Depois de 21 anos ofertando Mestrado, o Programa abriu edital para Doutorado, com aprovação da Capes, no ano de 1999.

O PPGEEs foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país, e desde então se constitui no único programa específico na área. Na atualidade existem vários outros programas de pós-graduação, particularmente na área de Educação, que constituíram eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas dedicados à Educação Especial. (UFSCar, 2020, s/p).

Segundo dados do *site*, o PPGEs da UFSCar formou 642 mestres e 222 doutores até dezembro de 2019, o que representa uma parcela significativa de agentes do campo acadêmico em Educação Especial. Silva (2009) já apontava para o

Outros Programas de Pós-Graduação vêm surgindo, especialmente no formato de Mestrado Profissional. A Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e, em seu Artigo 2º especifica como objetivos do mestrado e doutorado profissional:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017, p.1).

O Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) é pertencente ao Instituto de Biologia da UFF⁹⁶ e tem como objetivo a “formação de profissionais qualificados para atuação em área interdisciplinar envolvendo a diversidade e a inclusão”. (UFF, 2020, s/p). O Curso dá “ênfase às disciplinas e atividades que privilegiam testes de hipóteses, trabalhos de campo, [...] estágios em divulgação e docência”⁹⁷. Conforme o Regimento específico do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), no Artigo 1:

O Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Diversidade e Inclusão, nível Mestrado Profissional, doravante denominado Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI - tem por objetivo a formação de recursos humanos em Diversidade e Inclusão, na área interdisciplinar. De forma mais específica, este curso possibilitará a formação de docentes e pesquisadores com habilidades para desenvolver investigação científica e docência nas áreas específicas de alcance do Curso. (UFF, 2020, s/p).

O Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da UFRB, teve início em 2018, com o objetivo de “contribuir com a compreensão do papel que a educação científica pode desempenhar na construção de um processo de escolarização que contemple a diversidade que compõe a sociedade, e que se comprometa com a inclusão e com o combate a

⁹⁶ Sugerimos o link de acesso ao Regimento Interno do Curso. (UFF, 2019).

⁹⁷ Ibid.

qualquer tipo de discriminação” (UFRB, 2020, s/p). O referido curso foi concebido a partir da necessidade de formação de professores em exercício na rede pública, o que foi constatado por meio de um mapeamento realizado pelo Centro de Estudos (CETENS), que “identificou as necessidades de formação continuada de professores na comunidade de Feira de Santana e circunvizinhança” (UFRB, 2020, p.8). A proposta do curso de Mestrado Profissional originou-se das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes nela envolvidos, dentre as atividades, havia temas envolvendo Educação Especial e Inclusão. A proposta de mestrado possui a área de Concentração “Educação, Diversidade e Formação Docente”, que “dialoga com as práticas educativas e os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da formação científica para a cidadania e a diversidade”. (MINUTA, 2020, p.19).

A partir de 2019, a UFRN⁹⁸ passou a ofertar o Curso de Mestrado Profissional. Conforme Resolução nº 88/2019, o Programa tem, entre outros, como objetivo:

Possibilitar a qualificação de profissionais da área de educação ou áreas afins para os processos educacionais direcionados às pessoas caracterizadas como público alvo da educação especial. Essa caracterização envolve as pessoas com deficiência, surdos, com transtorno do desenvolvimento e com altas habilidades que necessitam de apoio e serviços especializados de complementação e suplementação para o acesso, permanência, participação e aprendizagem nos diversos contextos educacionais (UFRN, 2019, p.2).

Por meio de informações obtidas por *E-mail* com a coordenação do Programa, Profa. Dra. Débora de Paula Nunes, o Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEDE) da UFRN terá início a partir de julho de 2020, a partir da liberação do MEC.

Também no ano de 2019, houve a aprovação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A referida aprovação ocorreu por meio da Resolução nº 035/2019 do Conselho Universitário (Consuni). O PROFEI está vinculado ao Centro de Educação a Distância (Cead) da Udesc e será ofertado na modalidade semipresencial, de modo simultâneo em todas as instituições de ensino superior da rede (Uema, UEM, Unemat, UEPG, Unesp, Unespar e Unifesspa). (UDESC, 2020, s/p). Conforme informações obtidas no *site* do Programa, seu objetivo é

oferecer primordialmente formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental, médio e superior e, também, aos gestores para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), garantindo uma educação inclusiva. (UDESC, 2020, s/p).

⁹⁸ Não foram encontradas as descrições das Linhas de Pesquisa do Programa no *site* da Instituição.

No início da coleta de dados dessa pesquisa, em 2017, havia o curso específico de Pós-Graduação da UFSCar (desde 1978), e um Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), de caráter mais amplo, na UFF (desde 2013). Atualmente, há oferta de mais três cursos gratuitos em IES públicas, o que representa um incremento importante ao campo acadêmico. Embora o objetivo de sua formação seja atuar e intervir, consideramos que a ampliação do conhecimento e a produção de bens acadêmicos por meio desses Programas, pode estimular e fortalecer a qualidade do atendimento do PAEE. Importante destacar que há necessidade de investimentos para promoção da ampliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva a fim de estimular o engajamento de novos pesquisadores ao campo acadêmico.

Na sequência deste estudo, apresentamos os Grupos de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

4.4 GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por meio de pesquisa realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, foi possível identificar a existência de 265 Grupos de Pesquisa (APÊNDICE K) relacionados à Educação Especial (2018). O número de áreas vasto justifica-se pelo fato de que foram incluídos Grupos que possuíam Linhas de Pesquisa de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão. Esses Grupos estão ligados a diversas áreas do conhecimento.

Em 2018, as IEs com maior número de Grupos de Pesquisa sobre Educação e relacionados a Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação eram: UNESP (15); UFSCar (14) e UFSM (11). Nota-se a diversidade de áreas relacionadas a Educação Especial, com maior ênfase na de educação, conforme mostra o Quadro 7 que segue:

Quadro 7 -Áreas dos Grupos de pesquisa, Quantidade, Período, Instituições

Áreas dos GPs	Qt.	Período de criação	Instituição/n.º de GPs
Artes	5	2008 a 2012	UFPA (2);
Biologia Geral	1	2014	Colégio Pedro II - CP II (1)
Ciência da Computação	7	2006 a 2017	Institutos Federais (3)
Ciência Política	1	2016	UNIARARAS (1)
Desenho Industrial	1	2006	UTFPR (1)
Divulgação Científica	1	2016	IFPA (1)
Educação	200	1985 a 2019	UFSCAr (14) UNESP (12) UFMS (10) UFES (9) UFMS (8) UFPA (6)
Educação Física	3	2007-2016	UFMG (4) UFAL (1) UFMS (1)
			UNOESC (1) UFRGS (4)
Engenharia de Produção	2	1995 e 2003	UFSC (1) UNIRIO (1)
Engenharia Elétrica	2	2001 e 2016	UFAL (1) IFSUL (1)
Filosofia	1	2008	UFRJ (1)
Física	2	2016 e 2017	IFRN (1) UNEMAT (1)
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	1	1997	USP (1)
Fonoaudiologia	1	2012	UNEB (1)
Geografia	3	2002,2014 e 2018	UFU (1) UEPB (1) UEA (1)
Linguística	4	2004 a 2016	UENP (1) UFMT (1) UNEMAT (1) UNIFESP (1)
Matemática	1	2016	UFOP (1)
Medicina	1	2019	CESMAC-FEJAL (1)
Psicologia	25	1991-2018	UFMG (3) UNESP (3) UFGD (2) UFMS (2) UEFA (2) UFRN (2)
Saúde Coletiva	3	2008-2015	UNESPAR (1) UnC (1) UNIOESTE (1)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Como foi inicialmente comentado nesta pesquisa, a Educação Especial possui interface entre a saúde e a educação. Ambas são amplas e produzem uma quantidade significativa de bens acadêmicos, o que pode explicar a variedade de áreas temáticas dos Grupos de Pesquisas.

No Capítulo 2 deste trabalho tratamos da diferenciação temática entre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Justificamos essa abordagem pelo fato de termos encontrado os termos Inclusão e Educação Inclusiva durante a busca pelo descritor Educação Especial, ou seja, nos resultados apareceram Grupos de Pesquisa com os termos “Inclusão” e “Educação Inclusiva”, demonstrando a importância de realizarmos a análise apresentada na Tabela 8, a seguir, em relação à ocorrência dos termos:

Tabela 8 - Caracterização dos Grupos de Pesquisa quanto à ocorrência dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva

Caracterização dos GP quanto aos termos utilizados	Percentual de ocorrência nos GPs
Ocorrência do termo Educação Especial nas Linhas de Pesquisa	69,43%
Ocorrência do termo Inclusão nas Linhas de Pesquisa	60,00%
Ocorrência do termo Educação Especial nas repercussões	52,45%
Ocorrência de Grupos de Pesquisa que não apresentam os termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão no título	52,07%
Ocorrência dos termos Educação Especial, Educação Inclusiva/Inclusão nos títulos	47,16%
Ocorrência do termo Educação Especial nas repercussões dos Grupos de Pesquisa	40,00%
Ocorrência do termo Inclusão no título	28,30%
Ocorrência do termo Inclusão nas indicações de repercussão dos Grupos de Pesquisa.	22,85%
Ocorrência simultânea dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva/Inclusão no título	10,18%
Ocorrência do termo Educação Especial nas denominações dos GPs	5,28%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Percebemos maior ocorrência dos termos Educação Especial nas Linhas de Pesquisa (69,43%) em relação à presença nos títulos (5,28%). O termo Inclusão também aparece de forma mais expressiva nas Linhas de Pesquisa (60,00%) do que no título (28,30%). A maioria dos grupos não apresenta os termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão no título (52,07%), em relação aos que apresentam (47,16%). Em 40,0% dos grupos o termo Educação Especial aparece nas indicações de repercussão⁹⁹, mas não podemos afirmar a efetivação das

⁹⁹ Refere-se à presença de indicação de produções científicas (p.e. artigos, publicação de livros, capítulos de livros) e eventos pelo grupo.

repercussões referidas por eles. Somente 14 grupos (5,28%) apresentaram os termos Educação Especial no título.

A variação no uso dos termos pelos Grupos de Pesquisa pode demonstrar: a) inter-relação da Educação Especial com outras áreas do conhecimento e a interface entre saúde e educação; b) uso do termo de forma indiscriminada ou c) a evidência de uma relação com o movimento de mudança paradigmática da Integração para a Educação inclusiva. Tal mudança iniciou-se, a nível mundial, a partir da década de 1990 e, no Brasil, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), tendo expandido com a aprovação da PNEPEI (BRASIL, 2008).

Ao investigarmos a região de origem dos Grupos de Pesquisa, os resultados apontaram para uma concentração na região Sudeste, seguida da região Sul, e, em menor número, na região Centro-Oeste. Tal concentração pode explicar-se pela amplitude da localização geográfica e suas dimensões educacionais específicas, bem como pela concentração nessas regiões, de instituições voltadas ao campo acadêmico da Educação Especial.

Tabela 9 - Percentual de Grupos de Pesquisa em Educação Especial por região do Brasil

Regiões	Qt.	Percentual (%)
Sudeste	95	35,8
Sul	58	21,9
Nordeste	47	17,8
Norte	35	13,2
Centro-Oeste	30	11,3
Total	265	100

Fonte: Diretório da Capes

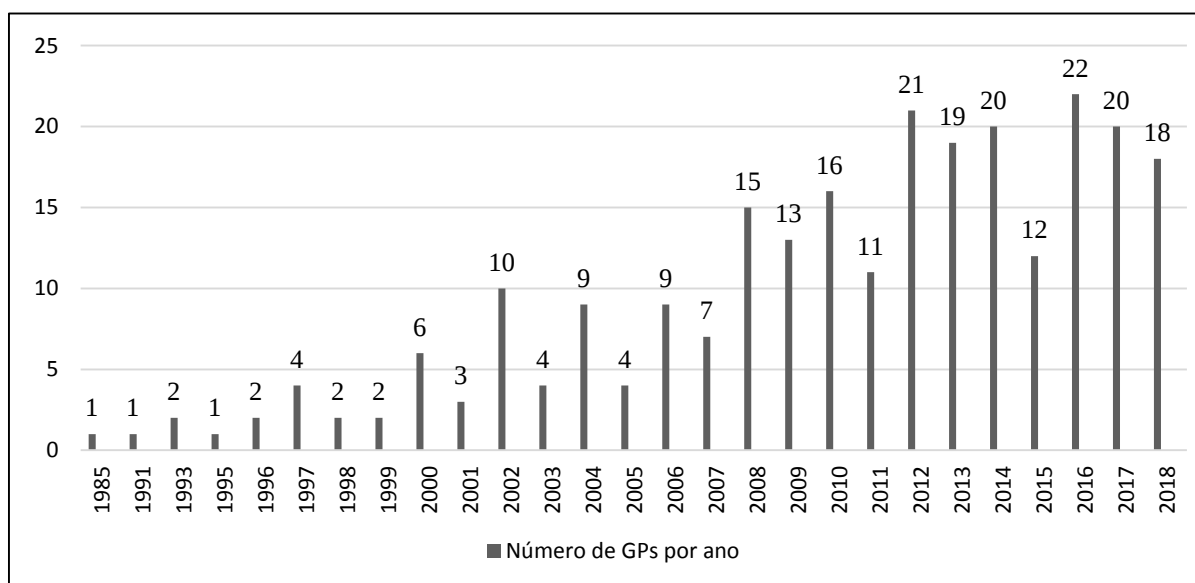
Nota: Dados organizados pela autora

Os Grupos de Pesquisa em Educação Especial, no Brasil, tiveram seu marco inicial em 1985, com o surgimento do Grupo “Educação Especial”, sob liderança da pesquisadora Maria da Piedade Resende da Costa¹⁰⁰, da UFSCar. Conforme o Gráfico 1, a seguir, podemos observar

¹⁰⁰ Possui Formação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1975), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco, mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1992). Participou da formação da profissão de Fonoaudiólogo desde 1965, em Recife, através da Associação Pernambucana de Logopedia. Após o reconhecimento da profissão obteve o título de Fonoaudióloga pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Foi professora dos Departamentos de Psicologia e de Metodologia do Ensino da Universidade Federal da Paraíba e do Departamento de Psicologia da UFSCar. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado. Foi membro do Conselho Universitário da UFSCar, membro do Conselho do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Chefe e Vice-Chefe do Departamento de Psicologia da UFSCar. Participou do Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, surdocegueira, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla e educação de surdos. Iniciou e coordena as atividades

a distribuição dos GPs, com aumento no número a partir de 2008, data em que a Política Nacional de Educação Especial Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁰¹ (BRASIL, 2008) foi aprovada, após discussões iniciais, realizadas em 2007, derivadas da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006). Há uma tendência de crescimento no número de GP em Educação Especial, embora seu número não seja tão expressivo se comparado com o total de GPs em Educação como um todo.

Gráfico 1 – Grupos de Pesquisa em Educação relacionados à Educação Especial no período de 1985 a 2018



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa

Não há possibilidade de afirmar que os 265 Grupos de Pesquisa encontrados são específicos, e sim que são Grupos de Pesquisa relacionados ao campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Como citado, foram encontrados 24 Grupos de Pesquisa (Quadro a seguir) com o uso dos termos Educação Especial, os quais podem ser considerados específicos do campo, a depender de mais estudos sobre eles.

do Laboratório de Educação Especial que oferece um atendimento especializado à comunidade desde 1985 até a presente data. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial desde 1992 (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9661605924327912) até a presente data. Publicou livros sobre Alfabetização para Deficientes Intelectuais, Matemática para Deficientes Intelectuais, Ensino de Surdos, Surdocegueira, Deficiência Múltipla e Educação Especial. Possui publicações em capítulos de livros e artigos em periódicos especializados. Tem participado de eventos nacionais e internacionais sobre Educação Especial, emitido pareceres para periódicos especializados em Educação e Educação Especial. É membro do corpo editorial de periódicos especializados e conselhos científicos de editoras. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787585J1> Acesso em: 13. Maio, 2020.

¹⁰¹ Sobre a PNEEPEI, sugerimos a leitura de CORREIA, G.B.; BAPTISTA, C.R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.esp.2, p.716-731, dez, 2018.

Quadro 8 - Grupos de Pesquisa com o termo Educação Especial no título

	Ano	Região	Nome do GP	Área	IES
1	1985	Sudeste	Educação Especial	Educação	UFSCar
2	1997	Sudeste	Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (FOREESP)	Educação	UFSCar
3	2002	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UEFS
4	2002	Nordeste	Educação Especial	Educação	UECE
5	2002	Sudeste	Educação Especial	Educação	UNICSUL
6	2002	Sudeste	Políticas de Educação Especial	Educação	USP
7	2006	Sul	Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Educação	UEL
8	2007	Sudeste	Educação Especial: abordagens e tendências	Educação	UFES
9	2009	Centro-Oeste	Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Educação	UFGD
10	2009	Sudeste	Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)	Educação	UFSCar
11	2009	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica Educação Especial (GEPEB/EDESP)	Educação	UNESP
12	2012	Norte	Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UFPA
13	2012	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPEEI)	Educação	USP
14	2013	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UNIOESTE
15	2014	Norte	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia	Educação	UEPA
16	2015	Norte	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE/EES)	Educação	UFRR
17	2015	Sudeste	Formação, pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES)	Educação	UFES
18	2015	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN)	Educação	UNESPAR
19	2015	Sudeste	Grupo de Pesquisa em Educação Especial: políticas, formação e práticas educacionais	Educação	IFES
20	2017	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação básica	Educação	UFMA
21	2017	Centro-Oeste	Grupo de estudo e pesquisa em fundamentos da Educação Especial	Educação	UFES
22	2017	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI)	Educação	UFSM
23	2018	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Educação	UFPB
24	2018	Norte	Educação Especial	Educação	UFT

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa

O tempo de atuação, o número de orientações de mestrado e doutorado, o total de participantes e a repercussão dos grupos foram critérios utilizados que apontaram para a consolidação dos Grupos de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, os quais foram classificados como: 1. Iniciantes; 2. Consolidados; 3. Atípicos e 4. Em Consolidação. Em 2018, do total de 265 grupos, havia mais Grupos de Pesquisa Iniciantes

(30,18%) que grupos Consolidados (24,52%), embora o primeiro grupo tenha surgido na década de 1980. Verificamos Grupos de Pesquisa Atípicos (23,77%) e Grupos de Pesquisa Em Consolidação (21,50%), demonstrando que estão em um processo de consolidação.

Obtivemos, portanto, como resultado: 30,18% (n=80) grupos Iniciantes; 24,52% (n=65) grupos Consolidados; 23,77% (n=63) grupos Atípicos; e 21,50% (n= 57) são grupos Em Consolidação.

No ano de 2018, os Grupos de Pesquisa em Educação Especial no Brasil possuíam um total de 448 líderes, com 708 orientações de mestrado e 233 orientações de doutorado concluídas. No total, havia 2.540 pesquisadores, 3.278 estudantes, 141 técnicos e 53 colaboradores externos. Referente à repercussão, 91,24% dos Grupos de Pesquisa indicaram haver repercursões dos trabalhos produzidos. Em relação a instituições parceiras, 75,09% não possuem, enquanto 24,90% dos grupos indicaram parceria.

As IES com maior número de Grupos de Pesquisa em Educação são, respectivamente: UFSCar (14); UNESP (12); UFMG (3); UNESP (3); IFs (3); e UFPA (2). A UFSCar desponta com maior número de Grupos de Pesquisa em Educação, em que aparecem aqueles voltados à Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, seguida da UNESP.

Importante destacar que há diversas IES, cujos Programas de Pós-Graduação em Educação desenvolvem pesquisas em Educação Especial, como por exemplo: Universidade Católica Dom Bosco; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Campo Grande; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Paranaíba; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campo Grande; e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Corumbá¹⁰².

Embora apresentem uma certa consistência, há necessidade que os Grupos de Pesquisa desenvolvam: melhor sistematização dos dados cadastrais; uso de termos específicos; descrição delimitada dos objetivos; apontamento das produções científicas nas repercussões; melhor definição dos objetivos das Linhas de Pesquisa.

O Grupo de Pesquisa em Educação Especial identificado como mais antigo, a partir dos dados coletados, surgiu em 1985 e passou a compôr o campo acadêmico da Educação Especial. Todos os Grupos e Pesquisa identificados, mesmo aqueles que não citam a Educação Especial nos títulos, representam importante espaço de produção, desenvolvimento e divulgação de bens acadêmicos. É evidente a expansão de temas voltados à Educação Especial, Inclusão e

¹⁰² Fonte: <https://pesquisaeems.wordpress.com/sobre/>

Educação Inclusiva. Os Grupos de Pesquisa que compõem o campo acadêmico da Educação Especial devem ser explorados em futuras pesquisas.

4.5 PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Destacamos a existência de cinco periódicos especializados em Educação Especial, conforme Quadro 9 abaixo: 1. Revista Educação Especial (1987); 2. Revista Brasileira de Educação Especial (1992); 3. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos (1999-2008); 4. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2014) e 5. Revista Educação Especial em Debate (2016).

Quadro 9 - Periódicos especializados em Educação Especial (1987 a 2019)

ISSN	Nome do Periódico	Data criação	Qualis (2013-2016)	Qualis provisório (2019) ¹⁰³
1984-686X	Revista Educação Especial	1987 ¹⁰⁴	A2	A2
1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	1992	A2	A1
2175-8050	Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos	1999 ¹⁰⁵	-	-
2358-8845	Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2014	B4	B4
2525-5932	Revista Educação Especial em Debate	2016	B4	B3

Fonte: Plataforma Sucupira (2013-2016) e Lista da Capes (2019)

Nota: Informações organizadas pela autora

Sendo pioneira do campo acadêmico, a Revista¹⁰⁶ Educação Especial foi criada em 1987, sendo denominada “Cadernos de Educação Especial”. No ano de 2004 teve mudança de escopo e modificação de normas de circulação, passando a ser denominada de “Revista Educação Especial”. Em 2009, passou a ter publicação quadrimestral e, em 2018, com edição trimestral, editoração exclusivamente impressa.

Com o objetivo de divulgar produções sobre processos inclusivos na educação, marcas sociais e diferença, o periódico “Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos” está hospedada no *site* como histórico institucional, já que operou no período de 1999 a 2008,

¹⁰³ O Qualis divulgado em 2019 é considerado pela Capes como provisório. Refere-se à avaliação de periódicos mencionados pelos PPGEs nos relatórios do ano de 2017 e 2018. O Qualis do quadriênio 2017-2020 (qualis do quadriênio) será apurado apenas no ano de 2021.

¹⁰⁴ Com o nome “Cadernos de Educação Especial” e, desde 2004, com a denominação “Revista Educação Especial”.

¹⁰⁵ As atividades da revista encerraram-se no ano de 2008

¹⁰⁶ Informações obtidas do *site*: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about/history>

não estando mais disponível. No total, a revista publicou 66 artigos, 07 entrevistas, 11 relatos de experiência, dois resumos e três resenhas.

A Revista “Diálogo e Perspectiva em Educação Especial” publicaram seu primeiro número no ano de 2014. Caracteriza-se como periódico semestral e publica artigos científicos envolvendo temas relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

No ano de 2016, a “Revista Educação Especial em Debate” publicou seu primeiro número. Por meio de publicação semestral, do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da UFES, a revista divulga, fomenta e debate a produção científica na área de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, como relatos de pesquisa e resenhas de obras científicas.

4.5.1 A Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE¹⁰⁷ e sua contribuição para o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial

A análise do campo acadêmico da Educação Especial exige uma minuciosa pesquisa acerca dos seus elementos constituintes, sendo um desses as fontes de pesquisa, entre elas, os periódicos especializados. A análise de revistas especializadas constitui-se, portanto, numa importante ferramenta de investigação e pesquisa para a compreensão da constituição do campo acadêmico em Educação Especial no Brasil.

Os periódicos fazem parte de um conjunto de instâncias que atuam como agentes do campo, exercendo controle sobre o capital específico, neste caso, a produção e divulgação do conhecimento científico. (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007). As revistas especializadas e as publicações nelas inseridas fazem parte da estrutura dos campos acadêmicos e, à medida que crescem e se expandem, vão elevando seu grau de autonomia.

A análise da constituição do campo acadêmico de algumas áreas do conhecimento vem utilizando como referencial o autor Pierre Bourdieu e suas concepções de campo, bem como o conceito de campo acadêmico de Hey (2008a; 2008b).

Para Bourdieu (2003, p.20), entende-se como campo “o espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”, que apresenta-se [...] “como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses

¹⁰⁷ A justificativa da escolha pela revista foi apontada no Capítulo 1, porém, gostaríamos de enfatizar a importância de todas as revistas citadas no Quadro 10, para o campo acadêmico da Educação Especial.

espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas) ”. (BOURDIEU, 2003, p. 119). Para análise do campo Acadêmico da Educação Especial, é de suma importância se considerar que ele se constitui de um campo autônomo, cuja característica é sustentada pelas estruturas que o compõem, sendo as revistas especializadas um dos aspectos que caracterizam e legitimam sua autonomia.

Um campo pode ser definido como uma rede ou como uma “configuração de relações objetivas entre posições”, sendo definidas objetivamente em sua existência e pelas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições [...]”. (BONNEWITZ, 2003, p. 60). A Educação Especial, como campo, estabelece relações entre os agentes que o compõem, sendo as produções científicas em revistas especializadas um espaço de autoridade científica.

O conceito de campo em Bourdieu demanda uma ampla compreensão das características que o constituem. Cada campo possui suas próprias regras do jogo e seus desafios, possuindo um espaço estruturado, onde as posições são ocupadas por diferentes agentes, que desenvolvem suas estratégias de conservação (as dos dominantes) e as de subversão (a dos dominados), de modo mais evidente dos que são recém-chegados ao campo.

Podemos verificar e analisar se há algum apontamento em direção a estratégias de conservação e subversão nos espaços de produção científica, em que os agentes consolidados, cientificamente, detêm o capital científico que pode servir como conservação. Os recém-chegados ao espaço estruturado do campo, neste caso, a revista, devem buscar ultrapassar a condição de dominados e obter capital e autoridade científica para manter suas condições.

É importante considerar que dentre 1.340 pesquisadores analisados na RBEE, 816 (61%) produziram uma publicação, e um pesquisador produziu 16 publicações, no período analisado de 1992 a 2018. Esses dados revelam que a RBEE oferece amplo espaço para pesquisadores, assim como viabiliza espaço aos pesquisadores significativos e representativos do campo, ou seja, aos que possuem maior produção na área.

O campo, portanto, é um espaço de luta no qual os agentes concorrem e competem pela ocupação das posições, sendo o objetivo a apropriação do capital ou a redefinição desse capital específico. O capital pode ser distribuído no campo entre dominantes e dominados, mas de forma desigual, o que determina a estrutura do campo, por meio da relação de forças históricas em oposição e confronto nesse espaço. Embora existam lutas entre os agentes, existe a manutenção de uma “cumplicidade objetiva”, que vai além das lutas que os mantêm em oposição. Cada campo possui um *habitus* (sistema de disposições incorporadas), que é próprio

e característico de cada um, onde somente os agentes que o tiverem incorporado, estarão em condições de disputar e acreditar na importância do jogo. Por fim, o campo tem autonomia relativa, isto é, as lutas que ocorrem possuem uma lógica específica, mesmo estando inseridos no espaço social e recebendo as influências das lutas econômicas, sociais, políticas, etc. (LAHIRE, 2017).

O campo acadêmico é “entendido como o lócus em que ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve, sobretudo, a ideia de universidade” (HEY, 2008a, p. 221). Deste modo, podemos inferir, considerando as colocações de Hey (2008a, 2008b) e Grenfell (2008), quando relacionam e aproximam o campo acadêmico do campo universitário, que eles possuem características que os colocam em um ponto comum. Importante destacar aqui o estudo de Bueno e Souza (2018a, p. 39), o qual destaca a distribuição da autoria das produções analisadas por campo de produção, onde “quase todos os autores (90,1%) estão inseridos no Campo Acadêmico”.

Os periódicos fazem parte de um conjunto de instâncias nas quais os pesquisadores/autores atuam como agentes do campo, exercendo controle sobre o capital específico, neste caso, a produção e divulgação do conhecimento científico. (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007). As revistas especializadas e as publicações nelas inseridas fazem parte da estrutura dos campos acadêmicos e, à medida que crescem e se expandem, vão elevando seu grau de autonomia. O espaço para publicações em revistas especializadas perpassa pelo jogo estratégico que envolve o *habitus* e os capitais específicos dos agentes do campo. Esse jogo, tanto pode revelar e promover a cumplicidade objetiva entre os agentes, como desencadear lutas concorrenciais pela imposição do produto científico. As lutas existentes no campo acadêmico possuem uma lógica específica que busca em geral, a legitimação da verdade acadêmica. (LAHIRE, 2017).

Corroboramos com Stremel (2016, p. 39), quando destaca, em sua pesquisa sobre a constituição do campo da Política Educacional, que “[...] a análise dos espaços institucionais é fundamental para compreender a constituição de um campo acadêmico”.

A RBEE surgiu no ano de 1992 e, no dia 13 de agosto de 1993, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião do III Seminário de Educação Especial. (PLETSCH et al, 2018).

As produções analisadas na RBEE (no período de 1993 a 2018) perfizeram um total de 660 publicações, sendo: 422 relatos de pesquisa; 82 artigos; 58 ensaios; 50 resenhas; e 48 revisões de literatura/revisões bibliográficas. Concluímos que, no período de 1992 a 2018,

foram publicadas produções científicas de 1.340 pesquisadores, entre pós-doutores, doutores, mestres, graduandos, graduados e profissionais de centros de saúde, hospitais, associações, institutos e secretarias de saúde, enfatizando a interface entre saúde e educação nas produções sobre Educação Especial. Concentramo-nos na análise dos principais autores que publicaram na RBEE, tendo como critério os autores que produziram quatro produções ou mais. Como já mencionado, dos 1.340 pesquisadores, 816 publicaram uma produção cada; 101 pesquisadores publicaram duas produções; e 32 publicaram três produções.

Foi realizado um levantamento acerca da recorrência de autoria/coautoria na produção científica da revista, sendo verificado um total de 39 autores/coautores, os quais produziram um total de 227 pesquisas. Dessas, 37% (n=84) foram autores e 63% (n= 143) coautores.

Corroborando com o estudo realizado por Bueno e Souza (2018a), verificamos, nesta pesquisa, que as regiões onde se concentram o número mais expressivo de produções sobre Educação Especial e, conseqüentemente, o maior número de pesquisadores é a região Sudeste, com 76,92% dos pesquisadores, seguida das regiões Sul, com 15,48%, Nordeste, com 5,13% e Norte, com 2,56%. Em Ensaio publicado por Manzini, Corrêa e Silva (2009), destaca-se que os Estados de origem dos autores que mais publicaram na Revista Brasileira de Educação Especial foram, respectivamente, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, havendo correlação entre autores e membros da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Relacionadas às regiões que concentram a produção científica, estão as Instituições¹⁰⁸ de origem dos pesquisadores, totalizando 14 Instituições, sendo Públicas (84,61%) e Privadas (15,38%). A Universidade que concentrou maior número de pesquisadores foi a UFSCar, reafirmando o resultado obtido por meio de pesquisa das autoras Buzetti, Barbosa e Costa (2018), que analisaram as tendências temáticas de artigos publicados na Revista de Educação Especial de 2010 a 2013. A Universidade Estadual Paulista aparece em seguida, com 17,94%; a Universidade Estadual de Londrina, com 7,6% e Universidade Estadual de Campinas, também com 7,6%.

Os temas tratados pelos pesquisadores (com mais de quatro publicações) que apresentaram maior ocorrência na RBEE foram analisados, destacando-se: paralisia cerebral (7,48); família (6,60%); surdez (6,16%); comunicação suplementar e alternativa (5,28%);

¹⁰⁸A pesquisa apontou para as demais Instituições e número de ocorrências por pesquisador: Pontifícia Universidade Católica (1); Universidade Estadual do Centro-Oeste (1); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2); Universidade Federal do Espírito Santo (1); Universidade Federal do Pará (1); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1); Universidade Metodista de Piracicaba (2); Universidade São Judas Tadeu (1); Universidade de São Paulo (1); e Universidade Tuiuti do Paraná (2).

autismo, deficiência física e síndrome de down (3,96%). Em relação às temáticas tratadas na RBEE, destacam-se os trabalhos de Buzetti, Barbosa e Costa (2018): inclusão escolar; Educação Especial; transtorno global do desenvolvimento; surdez e deficiência intelectual.

Bueno e Souza (2018a), ao analisarem as produções de uma amostra de artigos da revista, concluíram que os temas mais tratados foram: a) prática pedagógica; formação dos professores; identidade da Educação Especial; política e pesquisa em Educação Especial. Hayashi e Gonçalves (2018), em seu estudo bibliométrico dos balanços da produção científica da RBEE, de 1999 a 2017, destacaram os seguintes temas: produção científica na Educação Especial; transtorno de espectro autista; cegueira, cegos e deficiência visual; classe hospitalar/classes hospitalares e surdez. Sugerimos que diferenças encontradas entre os temas referidos pelos autores citados e o presente levantamento se explicam, dado ao fato de que o primeiro levantamento foi realizado com base no total da amostra das produções, e, neste estudo, sobre o total de produções dos autores/coautores com mais de quatro produções, sendo uma amostra temática mais restrita.

Em relação à área de formação dos autores, Psicologia foi a que mais se destacou, com 41% do total, seguido de Fonoaudiologia, com 15,38%, Fisioterapia e Licenciatura em Educação Física, com 10,25%, Terapia ocupacional, 7,69%, Ciências Sociais e Pedagogia, 5,12%, e Ciências Econômicas e Letras, com 2,56%. Bueno e Souza (2018a) destacaram, em seu estudo, a Psicologia (21,3%) e as áreas de saúde (6,8%): Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Enfermagem, Medicina e Atividade Física, como sendo as áreas que aparecem com maior destaque, sendo essas as de vínculo profissional dos pesquisadores. Tal resultado reforça a interface do campo acadêmico da Educação Especial entre as áreas de saúde e educação.

A RBEE tem sido fonte de pesquisa e pesquisadores destacam sua importância, como Dias (2003, p. 4), que afirma sobre esse periódico:

[...] tem cumprido a sua função de possibilitar a interação entre pesquisadores e profissionais que atuam com as pessoas com necessidades especiais e que buscam construir um sistema escolar para todos. Na análise realizada por Manzini (2003) foi possível notar que a Revista Brasileira de Educação Especial tem divulgado estudos sobre temas importantes para a área, inclusive semelhantes aos tratados nas dissertações e teses em Educação Especial. Mostra também que os artigos da revista têm produzido impacto sobre a produção em Educação Especial brasileira.

Pletsch (2018) afirma que a RBEE tem sido um importante espaço para a publicação de artigos com resultados de pesquisa, ensaios e resenhas de livros. Bueno e Souza (2018a, p. 48) finalizaram seu estudo acerca da RBEE, ressaltando que

a divulgação pela RBEE de artigos sobre a Educação Especial, como expressão da prática social da produção de conhecimentos oriundos de pesquisa, envolve disputas teórico-práticas que, como toda e qualquer prática social, embora possa abarcar subjetivismos e vaidades pessoais e de grupos, e, antes de mais nada, a busca incessante e continua que os pesquisadores da área efetuam da ‘autoridade científica’, que constitui o móvel essencial de nossas atuações no Campo Acadêmico. E isso, com certeza, não é pouco...

Consideramos a RBEE um importante indicador do campo acadêmico da Educação Especial, caracterizada pela ampla produção de conhecimento na área, expressa pelo significativo número de pesquisadores e publicações desde seu surgimento em 1992 até os dias atuais, compondo, com os demais periódicos de Educação Especial existentes, uma estrutura que caracteriza e enfatiza o aspecto autônomo e dinâmico do campo acadêmico.

Consideramos também a existência de uma quantidade significativa de publicações sendo produzidas e publicadas em periódicos que não possuem designações voltadas à Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, em áreas do conhecimento afins. Sobre elas, sugerimos ampliação das pesquisas.

4.6 AS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As Associações Científicas compõem um importante espaço que evidencia a constituição de um campo, neste caso, destacamos a ANPED, especificamente o GT 15 e a ABPEE como constituintes do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

4.6.1 A ANPED e as publicações do GT 15

Um dos marcos históricos do campo acadêmico da Educação Especial foi a criação das Associações científicas, dentre elas: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (1976) e a criação do Grupo de Trabalho da Educação Especial – GT15 da ANPED, no ano de 1989.

Sabe-se que a ANPEd teve um papel muito importante no desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Especial. Sua origem remonta, segundo Carvalho (1988, p. 134), a uma

proposta de institucionalização de um sistema auto-regulador na política de Pós-Graduação em Educação formulada pela CAPES em 1976. A partir dessa proposta da CAPES, foram realizadas reuniões de coordenadores dos programas de PG-EDU e elaborados subsídios de estatuto por um grupo de trabalho da Grande Rio.

Carvalho (1988, p.134) identifica quatro momentos que caracterizam a origem da CAPES, sendo: “1.º a proposta inicial da Capes; 2.º a reunião de coordenadores de programas da Pós-Graduação em Educação; 3.º propostas de Estatutos da ANPEd e 4.º o encontro nacional de representantes dos Programas em março de 1978”.

No dia 16 de março de 1978, por iniciativa de vários professores de diversas Universidades do Brasil, cria-se a ANPEd, denominada hoje como

[...] uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de Pós-Graduação em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social [...]. (ANPEd, 2017, s/p).

Os primeiros movimentos do grupo de trabalho (GT) de Educação Especial da ANPEd surgiu em 10 de maio de 1989, na XII Reunião Anual, por iniciativa de um grupo de professores e pesquisadores de várias universidades do Brasil, os quais concluíram ser muito pertinente a constituição de um GT específico na área. (MASINI, 2011). Nesse dia, um grupo de professores reuniu-se na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP) para discutir a constituição de um GT em duas frentes: a) estabelecimento de um calendário para a discussão de Linhas de Pesquisa e legislação da Educação Especial; e b) encaminhamento de ofício para a diretoria da ANPEd para se efetuar a formação do GT. Na ocasião da solicitação, estavam presentes os seguintes professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP: 1) Cecília Azevedo Lima Collares; 2) Elcie F. Salzano Masini; 3) Liliana Rochman Weller; 4) Lucena Dall’Alba; 5) Maria de Lourdes Fagundes; 6) Maria Luiza Sprovieri Ribeiro; 7) Marcos José Silveira Mazzotta; 8) Sahda Marta Ide; 9) Shirley Silva e 10) Tereza Nabuco Koseli. Nessa ocasião, foi indicada como coordenadora provisória do GT, a professora Dra. Elcie F. Salzano Masini, também da FEUSP. (MASINI, 2011).

Carvalho (1988) explica que o período de 1976 antecedeu a criação oficial da ANPED. Masini (2011) discorre sobre a trajetória da criação do GT de Educação Especial da ANPED no artigo “O despontar da Educação Especial da ANPED”, bem como os trabalhos de Ferreira e Bueno (2011), sobre os 20 anos do GT de Educação Especial da ANPED e de Garcia e Michels (2011) sobre a análise da produção do GT15 da ANPED no período de 1991 a 2011, destacando-se o aspecto político da Educação Especial.

O GT de Educação Especial “suruiu dez anos após os primeiros GTs da ANPED, em reunião na qual organizou-se como os GTs existentes” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 144), porém, antes, em 1990, havia registros de trabalhos e discussões, não sobre deficiência, condutas típicas e altas habilidades, mas sobre meninos de rua, fracasso escolar, problemas específicos de aprendizagem e disciplina. Ainda na década de 1990 foi apresentado um trabalho sobre deficiência e estigma, como parte de uma sessão especial sobre excluídos e estigmatizados. (FERREIRA e BUENO, 2011).

Importante destacar que o GT de Educação Especial, assim como os demais GTs da ANPED, manteve extremo rigor científico em suas produções. Prova disso foi a necessidade do grupo atuar durante dois anos como grupo de estudo, e, após, juntamente com outros dois GTs: Educação e Comunicação e Sociologia da Educação, atuar em caráter experimental, antes de terem sido oficialmente aprovados em assembléia, na 14ª reunião, em 1991, onde o foco de preocupação foi o estabelecimento da identidade do GT.

O surgimento de cursos de formação de professores de Educação Especial no terceiro grau, em meados de 1970, e, depois, os cursos de mestrado, no final desta década, foram objetos de interesse da ANPED, que, em 1992, realizou estudo sobre a importância da Pós-Graduação e de suas Linhas de Pesquisas e sua relação com as necessidades da prática em Educação Especial.

Os anos de 1992 e 1993 foram marcados pelo mapeamento das produções científicas na área pela ANPED. O ano de 1994 foi importante para o resgate histórico da Educação Especial, com destaque para a contribuição da autora Gilberta Jannuzzi, que afirmou a importância de inserir a Educação Especial no âmbito da educação geral. As reuniões dos anos de 1995 e 1996 expressaram preocupação com temas voltados aos paradigmas teóricos e a integração com a educação em geral da formação de recursos humanos em Educação Especial (FERREIRA; BUENO, 2011).

Ferreira e Bueno (2011, p. 146) analisaram as produções do GT em Educação Especial da ANPED, dividindo-os em dois períodos, denominados de períodos de desenvolvimento e consolidação: a) de 1991 a 2001 e b) de 2002 a 2010. Sobre o primeiro período, concluíram:

Nos primeiros seis anos desse período, entre 1991 e 1996, dentre os 41 textos apresentados e discutidos, 19 tiveram sua origem em pesquisas para titulação acadêmica, principalmente em programas da área de educação: nove dissertações de mestrado, oito teses de doutorado e duas teses de livre docência. [...] Os demais 22 trabalhos daquele período foram predominantemente produções individuais (só quatro deles tiveram mais de um autor), de pesquisadores mais permanentes no GT, presentes em pelo menos duas das seis reuniões com um ou mais trabalhos/ comunicações. Esse grupo, de cerca de 15 professores, com alguma renovação no período, incluía pessoas que trabalhavam junto a programas de Pós-Graduação ou centros de estudos ligados à educação geral e especial em universidades de S. Paulo (UFSCar, principalmente, UNICAMP, USP e UNIMEP), Rio de Janeiro (com destaque para a UERJ), Rio Grande do Sul (UFRGS), Espírito Santo (UFES), Minas Gerais (UFJF) e Mato Grosso do Sul (UFMS) [...].

Sobre o segundo período, em que analisaram as tendências das produções acadêmicas do GT-15 Educação Especial, da 25ª a 33ª reunião, concluíram que, “após levantamento exaustivo nos Cadernos de Resumos, constatamos que foram aprovados 132 trabalhos (101 dos quais foram apresentados/discutidos no GT) (p. 157).

Masini (2011) publicou um artigo intitulado “O despontar da Educação Especial na ANPED”, em que relatou informações e materiais tratados nos encontros que culminaram com a criação do GT 15, resumidos no Quadro 7 a seguir.

Quadro 10 - Dados referentes às primeiras reuniões do GT 15 da ANPED

(continua)

Data	Local	Assunto/Responsável	Participantes/Instituições
18/08/1989	FEUSP	Política Nacional de Educação Especial – Marcos Mazzotta	Professores do Instituto de Psicologia da USP; Professores da Faculdade de Medicina da USP; Professores da Faculdade de Medicina da UNICAMP; Faculdade de Educação da USP
24/11/1989	FEUSP	Debate sobre a Constituição do Estado de São Paulo promulgada em 05/10/1989 – Cap. VII e Seção I	Não especificado

Quadro 10 - Dados referentes às primeiras reuniões do GT 15 da ANPED

(conclusão)

Data	Local	Assunto/Responsável	Participantes/Instituições
02/10/1990	FEUSP	Pesquisas já desenvolvidas e em desenvolvimento na área da Educação Especial	Professores do Instituto de Psicologia da USP; Professores da Faculdade de Medicina da USP; Professores da Faculdade de Educação da USP
18/10/1990	Não especificado	Encaminhamento à Diretoria da ANPED informações e relatórios e dois comunicados	Correspondência assinada pelos professores: Elcie F. Salzano Masini; Liliana Rochman Weller; Maria Amélia Almeida; Maria de Lourdes Fagundes; Maria Helena Nobre; Maria Luiza Sprovieri Ribeiro; Marcos José Silveira Mazzotta; Rosângela S.G. Braga; Tarsia Regina Silveira Dias; Vera Lúcia Barbosa.

Fonte: Adaptada de Masini (2011)

Nota: Informações organizadas pela autora

A primeira atuação oficial do Grupo de Estudos sobre Educação Especial da ANPED foi na XIV Reunião Anual com 16 participantes de diversas instituições. Foram realizados encontros com subgrupos, a fim de tratar de diversos temas de interesse da área. (MASINI, 2011). A XV Reunião Anual da ANPED contou com 15 participações de Universidades e Instituições. Desde a 12ª Reunião da ANPED, no ano de 1989, até a 38ª Reunião, realizada no ano de 2017, foram publicados cerca de 407 trabalhos orais e 57 pôsteres.

Na Tabela 10 abaixo podemos verificar as reuniões realizadas pela ANPED, desde a 12ª no ano de 1989, até a 38ª reunião. Importante destacar a importância da ANPED para a Educação brasileira e em especial para o campo acadêmico da Educação Especial.

Tabela 10 - Quantidade de trabalhos e pôsteres sobre Educação Especial e Educação Inclusiva nas reuniões da ANPED (1989 a 2017)

Reunião	Ano	Trabalhos	Pôsteres
12 ^a	1989 ¹⁰⁹	00	0
13 ^a	1990 ¹¹⁰	00	0
14 ^a	1991	06	0
15 ^a	1992	02	0
16 ^a	1993	09	0
17 ^a	1994	23	0
18 ^a	1995	17	2
19 ^a	1996	16	0
20 ^a	1997	18	3
21 ^a	1998	15	6
22 ^a	1999	28	6
23 ^a	2000	13	3
24 ^a	2001	17	2
25 ^a	2002	08	0
26 ^a	2003	17	2
27 ^a	2004	12	1
28 ^a	2005	20	2
29 ^a	2006	11	1
30 ^a	2007	15	5
31 ^a	2008	15	5
32 ^a	2009	15	2
33 ^a	2010	18	4
34 ^a	2011	23	3
35 ^a	2012	19	6
36 ^a	2013	20	2
37 ^a	2015	30	2
38 ^a	2017	20	0
Total	-	407	57

Fonte: Boletins impressos, CDs das reuniões e informações via *E-mail* do Departamento de Administração Educacional

Nota: Dados organizados pela autora

O estudo sobre o histórico da ANPED foi essencial para a caracterização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Na sequência deste trabalho também serão descritas, de forma breve, a trajetória histórica da Associação Brasileira de Educação Especial - ABPEE e das redes de pesquisa: ONEESP, ObEE, Repeems e FINEESP.

¹⁰⁹ Ano de formação do GT 15

¹¹⁰ GT 15 em formação – Conforme p. 39-40 do Boletim da 13ª Reunião realizada em Belo Horizonte de 15 a 19 de outubro de 1990.

4.6.2. Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)

A Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE foi criada no ano de 1993, no Rio de Janeiro, por ocasião do III Seminário de Educação. Inicialmente, um grupo de pesquisadores, sócios-fundadores, lançaram, em 1992, a RBEE, e, com a finalidade de garantir a manutenção da revista, criaram a ABPEE, com o objetivo de organizar um espaço para servir de veículo de integração entre profissionais, pesquisadores e professores nas áreas de Educação, Educação Especial e Saúde.

A revista passou a dar suporte ao intercâmbio técnico e científico em Educação Especial e áreas correlatas, por meio da publicação de artigos originais, artigos de revisão e resenhas.

Manzini, Corrêa e Silva (2009) discutiram o desenvolvimento da RBEE e sua relação com a ABPEE. O resultado da pesquisa demonstrou que, desde a criação, a Associação e a Revista mantêm uma estreita relação, o que reflete na articulação entre autores e membros da ABPEE.

A partir do ano de 2005, a RBEE passou a receber artigos internacionais, ampliando sua participação no cenário científico e acadêmico nacional e internacional. Consideramos que a RBEE é um espaço importante para o campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil, tendo em vista a produção e circulação de produções que impactam diretamente no campo, sendo aporte para concepções teórico-práticas, epistemológicas e paradigmáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva.

4.7 EVENTOS ESPECIALIZADOS NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há um número significativo de eventos científicos (regionais, nacionais e internacionais) relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva no Brasil. Dentre esses, podemos citar:

- a) Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE);
- b) Congresso Nacional de Educação Especial e Inclusão (CONEESPI);
- c) Congresso Nacional de Práticas Inclusivas (CONAPI);
- d) Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial; Seminário Nacional de Educação Especial (SENACE);

e) Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar (ENPEI);

f) Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusão; e Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDES), entre outros.

Optamos por realizar um levantamento dos bens acadêmicos relativos ao CBEE¹¹¹, que, segundo página oficial no Facebook descreve:

O Congresso Brasileiro de Educação Especial [...] Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial é uma proposta conjunta da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, que consideram que o evento é uma ação importante para estimular a produção científica nessa área, divulgar o conhecimento que vem sendo produzido, promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais, e atender a demanda emergente por novas práticas decorrente da diretriz política educacional de inclusão escolar adotada pelo país. (PÁGINA UFSCar, 2020, s/p).

Foi possível perceber a presença dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos títulos dos eventos analisados, incluindo o Congresso Brasileiro de Educação Especial, que, no período de 2003 a 2018, publicou 2.589 trabalhos, por meio de 130 eixos temáticos, 22 mesas redondas, 75 minicursos e 19 simpósios, descritos na Tabela 12 a seguir.

A soma dos bens e produtos acadêmicos derivados de Eventos Especializados: simpósios, mesas redondas, minicursos, trabalhos em forma de resumos, resumos expandidos e artigos completos, coletâneas, E-books, entre outros, representam importantes ferramentas de produção e divulgação científica que promovem o fortalecimento do campo acadêmico.

¹¹¹ Consideramos ser o evento mais antigo do campo acadêmico, embora necessite de busca mais sistematizada a respeito.

Tabela 11- Congresso Brasileiro de Educação Especial (2003-2018)

	Denominação do Evento	Ano	Simpósios	Mesas Redondas	Minicursos	Eixos Temáticos	Trabalhos
1	I Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) *	2003	11	6	30	**	-
2	II Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)	2006	-	-	-	-	-
3	III Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)	2008	8	16	45	-	-
4	IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial (IV ENPEE)	2010	-	-	-	24	-
5	V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)	2012	-	-	-	24	-
6	VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)	2014	-	-	-	26	885
7	VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e X Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial (X ENPEE)	2016	-	-	-	28	913
8	VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial (X ENPEE)	2018	-	-	-	28	791
	Total		19	22	75	130	2589

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

*Realizado em comemoração aos 25 anos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Informação indisponível no site do evento

4.8 AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Direcionamos a busca por disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão nos Cursos de Pedagogia, por entender que essa área da Educação abrigou as habilitações que configuraram a formação inicial de professores de Educação Especial no Brasil, mantendo, portanto, estreita ligação com o desenvolvimento do campo acadêmico.

Existem referências superficiais à Educação Especial nas DCNs (BRASIL, 2015) para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

Atualmente, as DCNs (BRASIL, 2019) preconizam a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica fundamentada na BNCC¹¹² (BRASIL, 2017), com a Base Nacional Comum – BNC Formação. O documento apresenta apenas duas menções referentes à Educação Especial: Menção 1: no Capítulo IV (dos Cursos de Licenciatura) em seu Artigo 12 (Grupo II - temática didática e seus fundamentos), onde se aponta a necessidade no tratamento de temas referentes aos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da **Educação Especial**, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais (BRASIL, 2019, p.7, grifo nosso). Menção 2: no Capítulo 16, onde especifica:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de **Educação Especial**, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

¹¹² No documento BNCC (BRASIL, 2017) também há somente duas menções à Educação Especial: um referente à adequação de currículos, tratando-a como modalidade de ensino, e outra, relacionada ao atendimento nos anos iniciais, sugerindo acolhimento às diversidades étnico-culturais e à inclusão de alunos da Educação Especial.

Não há obrigatoriedade na oferta de disciplinas de Educação Especial nos Cursos de Pedagogia, mas pudemos encontrar uma quantidade significativa dessas disciplinas. Das 92 IES públicas que ofertam Curso de Pedagogia em todas as regiões do Brasil, encontramos 83 descrições de disciplinas relacionadas à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em seus PPPs e Matrizes Curriculares. Importante salientar que há obrigatoriedade de oferta da disciplina de Libras, desde 2005, a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo II, Artigo 3º, onde especifica que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino nos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p.1).

Para verificação das disciplinas de Educação Especial, Inclusão e Educação Especial nos documentos pedagógicos das IES, precisamos acessar os sites que, em vários casos, estavam indisponíveis. Por exemplo, a região Nordeste, que apresentou maior número de IES catalogadas (n=29), também apresentou o maior número de *sites* indisponíveis (n=10).

A região Sudeste apresentou maior número de disciplinas ofertadas, seguida das regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. Um número expressivo de Cursos das regiões Nordeste, Norte e Sudeste não apresentaram seus dados disponíveis nos *sites* (n=20).

Tabela 12 - Distribuição das disciplinas referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva

Região	IES	Disciplinas	Indisponíveis
Sudeste	23	25	4
Nordeste	29	19	10
Sul	18	19	0
Norte	15	10	5
Centro-Oeste	7	10	1
Total	92	83	20

Fonte: Sistema e-MEC e análise dos PPPs e Matrizes curriculares disponíveis nos *sites*

Nota: Dados organizados pela autora

Os 83 nomes das disciplinas sobre Educação Especial, relacionados na lista abaixo, demonstram que, embora apresentem pequenas variações, são tratados de modo amplo, com algumas especificações como: metodologia, política, história e cultura. Nota-se diversidade temáticas nas denominações das disciplinas. Como já comentado no Capítulo 2, as denominações Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nem sempre são tratadas com o devido rigor teórico, conceitual e histórico.

- 1 Educação Inclusiva (13 ocorrências¹¹³)
- 2 Educação Especial (12)
- 3 Fundamentos da Educação Especial (10)
- 4 Educação Especial e Inclusiva (08 ocorrências)
- 5 Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva (04)
- 6 Tópicos Especiais em Educação Especial (04 ocorrências)
- 7 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (02)
- 8 Educação e Processos inclusivos (02)
- 9 Educação Inclusiva: processos e metodologia (02)
- 10 Estágio Obrigatório em Educação Especial (02)
- 11 Fundamentos da Educação Inclusiva (02)
- 12 Educação Inclusiva para PNEE
- 13 Educação do Excepcional
- 14 Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Especial
- 15 Educação e Políticas de Inclusão
- 16 Educação do Deficiente Mental
- 17 Introdução à Educação Especial e Inclusiva
- 18 Fundamentos históricos e culturais da Educação Especial
- 19 Fundamentos teórico-políticos da Educação Especial
- 20 Educação Especial e Diversidade
- 21 Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas
- 22 Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares
- 23 Processos Educacionais de inclusão e exclusão
- 24 Educação Inclusiva e LIBRAS
- 25 Questões Atuais em Educação Especial
- 26 Educação Inclusiva e cotidiano escolar
- 27 Tópicos em Educação Especial e Inclusiva
- 28 Educação Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares
- 29 Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Inclusão
- 30 O Educando com NEE
- 31 Aprendizagem e desenvolvimento do portador de NEE
- 32 Educação Especial: fundamentos e organizações
- 33 Pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial

Em relação à carga horária das disciplinas, a maioria oferta 60 horas, seguida de 30 horas e 72 horas. Algumas IES ofertam mais do que uma disciplina, possuindo carga horária maior: UEPB (Educação Especial I – 60h e Educação Especial II – 30h); UNICENTRO (Educação Inclusiva – 60h e Fundamentos da Educação Especial – 68h); UFSM (Educação Especial, Processos de Inclusão – 45h e Fundamentos da Educação Especial – 60h); UFSC (Educação Inclusiva – 60h; Políticas, Práticas Pedagógicas relacionadas a Educação Especial – 6h); UFFS (Educação Especial e Diversidade – 60h; Educação inclusiva – 60h); UNIFAL (Educação Inclusiva: fundamentos e metodologias – 90h; Educação Inclusiva: fundamentos e

¹¹³ Considerar o termo “Ocorrências” para todos os nomes das disciplinas. A partir do número 11, considera-se uma ocorrência.

metodologia II – 30h; UERJ (Educação Inclusiva e LIBRAS – 30h e Questões atuais em Educação Especial – 60h); UFRJ (Tópicos em Educação Especial e Inclusiva – 30h; Fundamentos da Educação Especial – 60h); UFRRJ (Tópicos Especiais em Educação Especial I – 30h; Tópicos Especiais em Educação Especial II – 30h; Tópicos em Educação Especial III – 30h e Tópicos em Educação Especial IV – 30h); UNB (O Educando com NEE – 60h; Aprendizagem e desenvolvimento do portador de NEE – 60h); e UFMS (Estágio Obrigatório em Educação Especial – 238h; Estágio Obrigatório em Educação Especial II e Fundamentos da Educação Inclusiva¹¹⁴). A Tabela abaixo mostra a ocorrência das cargas horárias das disciplinas.

Tabela 13 - Carga horária das disciplinas

CH das disciplinas	Ocorrência
60h	41
30h	10
72h	6
68h	5
80h	3
45h	3
90h	3
136h	2
64h	2
34h	1
75h	1
85h	1
52h	1
120h	1
238h	1
CH indisponível	2*
Total	83

Fonte: Sites dos Cursos de Pedagogia das IES

Nota: Dados organizados pela autora

Importante salientar que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de junho de 2014 “determina as diretrizes, metas e estratégias para a política nacional no período de 2014 a 2024” (BRASIL, 2014, s/p) em sua Meta 4:

¹¹⁴ Carga horária total das três disciplinas ofertadas

Universalizar, para a população de quatro (4) a dezessete (17) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/d).

Dentre as várias estratégias para atingir a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) está a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e comunidades quilombolas; estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas; promover o desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias, material didático e equipamentos de tecnologia assistiva.

O estabelecimento do Curso Superior de Pedagogia, o contexto das habilitações voltadas à Educação Especial até o ano de 2006, e, atualmente, a inclusão de disciplinas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva nas matrizes curriculares representam aspectos importantes para o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial. Sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem as características epistemológicas e teórico-metodológicas das disciplinas ofertadas.

4.9 AS REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante a coleta de dados, encontramos dificuldade no acesso a informações referentes a redes de pesquisa¹¹⁵ em Educação Especial. Atribuímos essa dificuldade a falta de sistematização desses dados, ou seja, a inexistência de *sites*, *blogs* e/ou páginas em redes sociais que divulguem a existência desses bens acadêmicos. Pudemos verificar, que muitos trabalhos realizados por meio de redes de pesquisa, estavam descritos em produções (artigos, dissertações, teses, livros específicos), constituindo um material disperso e de difícil sistematização. Partindo desse contexto, acreditamos na existência de Grupos de Pesquisa em Educação Especial que desenvolvem ações acadêmicas interinstitucionais, e que, embora não denominados como tal, atuam em rede de pesquisa.

Citamos como exemplo o desenvolvimento de bens acadêmicos provenientes de atividades interinstitucionais, realizadas desde o ano de 2005, coordenadas pela Dra. Denise Meyrelles de Jesus, com a participação dos pesquisadores: Dr. Claudio Roberto Baptista e Kátia Caiado, envolvendo as IES: UFRGS, UFES e UFSCar. Houve ampliação das ações

¹¹⁵ Sugerimos a leitura de Gallo (2019).

interinstitucionais pelos pesquisadores, no ano de 2015, com internacionalização interinstitucional, envolvendo IES da Itália, México e Moçambique. Os estudos interinstitucionais nacional e internacional foram publicizados por meio de eventos¹¹⁶, produção e publicação de diversos artigos, capítulos de livros e livros. (BAPTISTA, 2020; JESUS, 2020). O Quadro a seguir descreve algumas redes de pesquisa e suas datas de criação/início das atividades, coordenação e *sites*.

Quadro 11 - Redes de Pesquisa em Educação Especial¹¹⁷

Descrição da Rede de Pesquisa	Data de criação	Coordenação	Site
Ações Interinstitucionais	2005	Denise Meyrelles de Jesus	Não possui
Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP	2011	Enicéia Gonçalves Mendes	http://www.oneesp.ufscar.br/
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional - ObEE	2012	Márcia Denise Pletsh	Em construção
Rede de Pesquisa de Educação Especial no Mato Grosso de Sul - Repeems	2014	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	https://pesquisaeems.wordpress.com/
Rede de Pesquisa sobre o financiamento da Educação Especial - FINEESP	-	Rosângela Gavioli Prieto Marileide Gonçalves França	http://www.redefineesp.fe.usp.br/

Fonte: *Sites* da ONEESP e FINNEESP e informações repassadas por *E-mail*.

Nota: Informações organizadas pela autora

[-] Não informada

4.9.1 Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)

O Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP é o resultado de um projeto de pesquisa em rede, presidido pela pesquisadora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Com participantes representantes de Programas de Pós-Graduação de 16 estados brasileiros, conta com representatividade de 22 Universidades. O primeiro encontro da rede de pesquisadores do ONEESP ocorreu em 31 de março e 01 de abril de 2011, na FEUSP. Esse Observatório conta com os seguintes pesquisadores¹¹⁸: Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar/ coordenadora); Fabiana Cia (UFSCar/ vice coordenadora); Rosângela Prieto (USP); Vera Lúcia Capellini (UNESP-Bauru); Eliana Marques Zanata (UNESP-Bauru); Anna Augusta Sampaio de Oliveira

¹¹⁶ Seis edições do Evento: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (realizado de 2005 a 2011 nos Estados do ES, RS e SP); Duas edições do Evento: Colóquios de Educação Especial (2013, 2015). (BENTES, 2010).

¹¹⁷ Acreditamos na existência de outras redes de pesquisa em Educação Especial, atuando por meio de Grupos e projetos de Pesquisa.

¹¹⁸ Informações retiradas do *site* <http://www.oneesp.ufscar.br/equipe>, 10 de outubro de 2019.

(UNESP-Marília); Eduardo José Manzini (UNESP-Marília); Maria Júlia C. Dall'Acqua (UNESP-Araraquara); Relma Urel C. Carneiro (UNESP-Araraquara); Neiza Fumes (UFAL); Marinalva Oliveira (UNIFAP-Amapá); Aristonildo Nascimento (UFAM); Theresinha Miranda (UFBA); Christiane Freitas LUNA (UESB); Susana Couto Pimentel (UFRB); Genigleide Santos da Hora (UESC); Denise Jesus (UFES); Sônia Lopes Victor (UFES); Agda Felipe Silva Gonçalves (UFES); Dulcéria Tartuci (UFG); Alexandra Anache (UFSM); Morgana A. Martins (UFGD); Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro (UNIMONTES); Ivanilde Oliveira (UEPA); Hildete Pereira dos Anjos (UEPA-Pará); Windys Ferreira (UFPB-Paraíba); Maria Cristina Marquezzine (UEL); Mônica Pereira dos Santos (UERJ); Celeste Azulay Kelman (UERJ); Valdelúcia Alves da Costa (UFF); Allan Rocha Damasceno (UFRRJ); Lúcia Martins (UFRN); Anamaria Silveira (UNIR); Isa Anjos (UFS); Marilete Geralda Silva (Maranhão); Regina Célia Linhares Hostins (Santa Catarina); e Laura Ceretta Moreira (Curitiba).

O conceito de rede, utilizado para a concepção do projeto do observatório, parte do princípio de

uma nova possibilidade de produção do conhecimento científico, que não é mais determinada pelas limitações materiais locais (uma universidade, um grupo etc), desde que haja um alinhamento com diretrizes consideradas estratégicas nacionalmente e/ou internacionalmente, e com suas conseqüentes condições materiais.

A pesquisa científica por meio de redes de colaboração é um tema frequente nos eventos voltados à Educação Especial no Brasil, e o ONEESP surgiu com a intenção de colaborar com respostas a questões importantes:

Como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país? Como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais e práticas pedagógicas relacionadas à perspectiva de inclusão escolar? (MENDES, 2016, p. 7).

Foram necessárias submissões do projeto a dois Editais diferentes (Edital do Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP/CAPES, 2009 e Edital nº 38/2010/CAPES/INEP - Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação) para que o ONEESP possibilitasse atuação dos pesquisadores em rede.

O objetivo do ONEESP foi avaliar a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério de Educação (BRASIL, 2008). O projeto levou em consideração a proposta do governo brasileiro “de priorizar a escolarização do Público Alvo da

Educação Especial (PAEE)¹¹⁹ em classes comuns das escolas regulares, com apoio do serviço de atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM)”. (MENDES, 2016, p. 8).

Em 2011, ocorreu o primeiro encontro da rede nacional do ONEESP, contando com representantes de vários estados, ampliando-se, posteriormente, a participação de pesquisadores nos encontros de 2012, 2013, 2014, resultando na participação de 56 municípios de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná). Ao todo, o ONEESP coletou

Arquivos envolvendo aproximadamente 5.000 páginas de dados referentes aos relatos obtidos por meio de reuniões com grupos focais com mais de 400 professores dos 56 municípios, que foram transcritos e digitalizados em um arquivo eletrônico; Arquivo de 500 páginas de relatos obtidos em entrevistas com 36 gestores municipais, transcritas e digitadas em arquivo eletrônico e aproximadamente 1.200 formulários preenchidos numa *survey* online para professores de SRM de todo o país. (MENDES, 2016, p. 13).

Em quatro anos de atuação, o projeto resultou em: 722 orientações e supervisões vinculadas concluídas (122 dissertações de mestrado, 46 teses de doutorado e 10 supervisões de pós-doutorado); participação de 544 estudantes de graduação; 455 professores de salas de recursos multifuncionais; e 36 gestores de educação inclusiva. Ao longo de seis anos, o ONEESP serviu de base para a produção de cerca de 1.073 produções. (MENDES, 2016).

4.9.2 Redes de pesquisa Observatório em Educação Especial (ObEE)

Sob coordenação da pesquisadora Márcia Denise Pletsh, o ObEE atua em rede desde o ano de 2012. Com projetos, na época, financiados pelo Programa Observatório de Educação Especial e, posteriormente, com outros projetos em rede, envolvendo várias IES (UENF, UERJ, UFMS, UFMG, UEMS, UEPA) com financiamento do CNPq. Está sendo elaborado um *site* para divulgação das informações sobre a referida rede de pesquisa. (PLETSH, 2020).

¹¹⁹Considera-se **público-alvo da Educação Especial** as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

4.9.3 Redes de pesquisa em Educação Especial do Mato Grosso do Sul (Repeems)¹²⁰

A Repeems é uma rede de pesquisadores do Estado do Mato Grosso do Sul, voltada à Educação Especial. O Estado possui seis programas de Pós-Graduação em Educação (UCDB, UEMS; UEMS Campus Paranaíba, Campo Grande e Corumbá e UFGD), que desenvolvem pesquisas de temas voltados à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Conforme Ata 01/ Encontro de Grupos de Pesquisa de Educação Especial e Inclusão Escolar/2014¹²¹, o grupo foi criado no dia 02 de dezembro de 2014, tendo sido idealizado pela professora Carina Maciel. No *site* da rede estão disponíveis grupos de pesquisa, teses e dissertações, eventos e notícias. (KASSAR, 2020).

4.9.4 Redes de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (FINEESP)¹²²

Com a sigla FINEESP, a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial tem como objetivo desenvolver estudos nacionais, regionais e locais sobre financiamento público na modalidade de ensino educação especial e parcerias público-privadas. O site da Rede disponibiliza legislação sobre Educação Especial, dissertações e teses, artigos nacionais e internacionais, com o objetivo de subsidiar pesquisas e orientar os gestores de redes ou sistemas de ensino municipais e estaduais. Fazem parte da rede professores e alunos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes IEs: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

4.10. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, À LUZ DA ANÁLISE RELACIONAL DE PIERRE BOURDIEU

As contribuições de Bourdieu ganharam maior projeção no Brasil a partir de 1980, mas ainda não é comum o uso de seu referencial teórico nos contextos da Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão. Bueno (2007a), por meio de participação em uma mesa temática¹²³, no III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, expõe sobre o uso

¹²⁰ Informações sobre a existência da rede foram obtidas com a Dra. Mônica Kassar, por *E-mail*.

¹²¹ Disponível em: <https://pesquisaeems.files.wordpress.com/2017/02/ata-encontro-grupos-de-pesquisa1.pdf>

¹²² Fonte: <http://www.redefineesp.fe.usp.br/>

¹²³ Com o título: As teorizações de Pierre Bourdieu e suas implicações para a Educação Especial: uma análise preliminar

do referencial do referido autor e seus conceitos na Educação Especial. De modo cauteloso, considerou as contribuições do pensamento de Bourdieu, mas apontou “algumas limitações [...] em relação aos processos de escolarização e de destino social de sujeitos com deficiência” (BUENO, 2011, p.11).

Nesta pesquisa, utilizamos Bourdieu e seus conceitos de campo, campo universitário, campo científico, *habitus* e capital. Temos consciência da abrangência de seu pensamento e da complexidade de sua obra, por isso, detivemo-nos a um exercício de aproximação dos termos com o campo acadêmico da Educação Especial.

Importante destacar que a análise relacional de Bourdieu tencionou a análise dos dados desta pesquisa em direção aos condicionantes históricos, políticos e sociais. Desde as produções do campo teórico, a formação de professores e o surgimento da Pós-Graduação, as designações dos Grupos e Linhas de Pesquisa, as publicações em periódicos e eventos especializados, as produções em associações e rede de pesquisa, todos esses elementos se alinharam a um contexto social mais amplo, expresso pelos acontecimentos ocorridos a nível nacional e internacional, referentes à Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão.

Uma consideração importante acerca dos conceitos de Bourdieu está relacionada aos agentes do campo acadêmico da Educação Especial. Consideramos agentes todos os responsáveis pela produção, elaboração e publicação dos bens acadêmicos que compõem o campo. Os agentes participam do campo específico, ou seja, de uma rede onde se desenvolvem relações objetivas e adquirem, pela aprendizagem, um sistema de estratégias que expressam seus interesses (a este sistema Bourdieu conceituou de *habitus*).

No campo acadêmico, os agentes da Educação Especial desenvolvem seu *habitus* e suas estratégias de jogo, inclusive, criando regras próprias. Há os agentes, que, por serem considerados representativos, possuem maior flexibilidade e maior mobilidade no campo, objetivando-as por meio de publicações, organização de eventos, participação em corpo editorial de periódicos especializados, coordenação em Cursos de Graduação e Pós-Graduação, grupos, linhas e redes de pesquisa. Dependendo da posição que o agente ocupa no campo, ele desenvolve estratégias mais elaboradas para atuar no jogo.

As estratégias do jogo são elaboradas e desenvolvidas com base no capital disponível que o agente possui. Consideramos que há estreita relação entre os campos acadêmico, científico e universitário. Neles, os agentes desenvolvem e manipulam seu capital, expresso em forma de autoridade científica, verdade acadêmica e/ou reconhecimento pelos pares.

De modo prático verificamos o campo acadêmico da Educação Especial sendo desenvolvido por meio de disputas, já que o campo é considerado um espaço de lutas. Os agentes que antecederam à institucionalização do campo, disputavam, entre si, pelo espaço de publicidade de textos, manifestando suas opiniões, sendo respaldados pelo campo político¹²⁴ vigente na época. Até a década de 1980, as publicações na Revista Brasileira de Educação (RBEP), evidenciaram a hegemonia do campo pelos agentes ligados ao capital político.

A institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial deu-se de modo tardio no Brasil, devido a influências dos campos de maior expressão: o campo político e o campo econômico (BOURDIEU, 2005; CANÊDO, 2017). A falta de investimentos, de políticas públicas específicas, da objetivação da atenção às pessoas com deficiência, propiciou o surgimento de um sistema educacional paralelo, que abarcou a responsabilidade do Estado. No campo acadêmico da Educação Especial, as produções acadêmicas são legitimadas pelas agências financiadoras, que representam o aparato institucional do campo.

Considerando as características específicas do campo acadêmico, percebemos que, no caso da Educação Especial: a) os agentes são os responsáveis pela produção e gerenciamento do conhecimento acadêmico; b) O conhecimento é produzido e legitimado por agências financiadoras; c) Há uma batalha para se estabelecer quem participa do campo; d) A participação em eventos do campo também se dá por meio de agentes detentores de maior capital simbólico e capital científico, universitário e acadêmico incorporado e acumulado; e) No campo estão em jogo os discursos acadêmicos e o discurso simbólico, amparado e legitimado pelo próprio campo; e f) O reconhecimento pelos pares é um aspecto que demonstra uma cisão no campo acadêmico da Educação Especial, que apresenta núcleos com características de posse de capital acadêmico específicos, ao mesmo tempo que estimula a qualidade e ampliação da produção dos bens acadêmicos.

Consideramos que as concepções bourdieusianas representam um arcabouço teórico-metodológico consistente a ser utilizado como embasamento teórico no campo acadêmico da Educação Especial.

Na sequência, apresentamos as considerações finais da tese, cujo objetivo é sintetizar os aspectos que evidenciaram-se na pesquisa e apontar possibilidades de desdobramentos futuros a partir deste estudo.

¹²⁴ Vide Bourdieu (2011)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir servirão de base para afirmar e contextualizar as problemáticas iniciais desta pesquisa: Pode-se afirmar que a Educação Especial, no Brasil, constitui-se como um campo acadêmico? Quais evidências efetivamente podem sustentar uma resposta positiva à essa pergunta?

A inexistência de pesquisas sobre o tema dessa tese serviu de motivação e ponto de partida para investirmos no estudo da constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Adentrar em um universo teórico tão complexo, representou uma provocação instigante. A fase inicial da pesquisa demandou a necessidade de uma busca minuciosa em repositórios e banco de dados, a fim de rastreamos produções científicas, que tratassem do campo e campo específico e, ao constataremos a inexistência de produções sobre o tema, confirmamos a importância de abordar um problema tão desafiador. A falta de pesquisas anteriores atribuiu elementos de originalidade na Tese. A pesquisa envolveu um conjunto de dados, a saber:

- a) Aspectos teórico-conceituais e histórico-políticos nacional e internacional da Educação Especial;
- b) Textos que circulavam em revistas brasileiras no período de 1903 a 1960, sobre temas voltados à educação das pessoas com deficiência e à Educação Especial;
- c) Produções voltadas ao campo da Educação Especial na RBEP, no período de 1944 a 2018;
- d) Produções sobre a formação de professores para atuação em Educação Especial;
- e) Cursos de extensão, adicionais e de habilitação em Educação Especial em Cursos de Pedagogia;
- f) Programas de Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*) em Educação Especial e Educação;
- g) Linhas e Grupos de pesquisa em Educação Especial;
- h) Graduação em Educação Especial nas modalidades presencial e EaD;
- i) Periódicos especializados em Educação Especial, autores, co-autores e temas;
- j) Associações científicas (ANPEd e GT 15; ABPEE);
- k) Eventos especializados em Educação Especial; e
- l) Disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão nos cursos de Pedagogia;

m) Redes de pesquisa em Educação Especial (ONEESP, ObEE, Repeems, FINEESP);

A escolha de um referencial que abarcasse a possibilidade de análise contextual do campo da Educação Especial foi um passo determinante. Deste modo, formamos o *corpus* teórico-metodológico da pesquisa, com embasamento teórico do sociólogo Pierre Bourdieu, por meio do uso dos conceitos de campo, campo científico, universitário, *habitus*, capital e da análise relacional, como encaminhamento metodológico. A análise relacional bourdieusiana foi a chave que possibilitou o estabelecimento das conexões necessárias entre os dados coletados e os aspectos histórico, político, social, econômico, cultural e educacional. O conjunto de dados integrados possibilitou o arranjo da argumentação, baseada no fato de que a Educação Especial, no Brasil, constitui-se um campo acadêmico, demarcado por diferentes instâncias de institucionalização.

A organização teórico-metodológica da pesquisa deu-se por meio de um amplo conjunto de autores, cada qual auxiliando na estruturação e delineamento da pesquisa. Sobre a estrutura metodológica, destacamos o uso de Stremel (2016, 2017), que realizou uma pesquisa minuciosa sobre o campo acadêmico da política educacional no Brasil.

No âmbito teórico, recorreremos à autora Hey (2008a, 2008b), em seus estudos originais sobre campo acadêmico da Educação Superior, no Brasil, e conceito de campo acadêmico, como lugar em que se estabelecem práticas sociais que possibilitam a produção e circulação de bens acadêmicos. A institucionalização do campo e seus elementos constituintes foram aspectos teóricos indispensáveis neste estudo, para o qual utilizamos Gómez Campo, Tenti Fanfani (1989) e Suasnábar e Palamidessi (2007). Diversos autores da Educação Especial, com suas pesquisas sobre conceitos, história e políticas voltadas à Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, foram incorporados à pesquisa, a fim de possibilitar sua sustentação teórica.

A Teoria Fundamentada em dados (TFD) e a análise relacional de Bourdieu permitiram a sincronização dos dados da pesquisa e o estabelecimento de resultados importantes. Inicialmente, destacamos a presença de designações diversas voltadas à Educação Especial, o que demonstrou a necessidade de tratarmos como elemento inicial, os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão. A Educação Especial é considerada uma modalidade de Educação, voltada ao PAEE, ou seja, pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a qual desenvolve um conjunto de recursos material e humano.(BRASIL, 2008).Para a UNESCO (2019, p.13), Inclusão é “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes A Educação Inclusiva é considerada o paradigma atual da Educação Especial, em

consonância com os preceitos da Inclusão (movimento em prol do acesso à educação para todos, incluindo os grupos minoritários, do qual o PAEE faz parte). Cada um desses termos têm um delineamento histórico, os quais devem ser tratados com o devido rigor científico.

Para efetivação da análise relacional, buscamos compor a trajetória histórico-política da Educação Especial, no Brasil, destacando seu surgimento a partir da implantação de instituições de atendimento a pessoas com deficiência sensorial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Este marco inicial da institucionalização sinaliza a interface entre a área da saúde e a da educação, que seria mais tarde uma característica marcante da Educação Especial. Sobre sua trajetória, destacamos as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica na concepção de Jannuzzi (1992), bem como os paradigmas médico ou clínico, educacional, integração e Educação Inclusiva, na perspectiva de Glat (2007). A legislação nacional voltada à Educação Especial, no período de 1950 a 2019, foi apontada com o objetivo de sinalizar momentos importantes que integraram a trajetória da Educação Especial no Brasil. Percebeu-se o tratamento político da educação da pessoa com deficiência, a partir da década de 1970, marcada pela criação do CENESP (1973), com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até as Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2019), atrelada à BNCC (BRASIL, 2017), o que, até o momento, não demonstrou ser suficiente para assegurar uma Educação Especial acessível e de qualidade.

Na sequência, buscamos coletar dados que fornecessem informações sobre o campo teórico, ou seja, sobre os elementos que antecederam a institucionalização da Educação Especial. Seleccionamos revistas de Educação que circulavam no Brasil, a partir do ano de 1893. As vinte produções encontradas (de 1903 a 1960) nos conduziram à constatação da existência de textos com conteúdos preconceituosos e contrários ao acesso e permanência de alunos com deficiência na escola regular. Creditamos a tais discursos, juntamente com o descaso político, o desenvolvimento de ações que culminaram com a criação de um sistema de ensino paralelo voltado às pessoas com deficiência. Vale destacar que, em meio aos textos encontrados, havia professores e profissionais que defendiam condições de igualdade de acesso à educação, como, por exemplo, Souza Pinto. Classificamos os textos como: 1. Textos de expressão de ideais políticos e particulares e 2. Textos de expressão científica de abordagem empírico-analítica.

Outra fonte de pesquisa sobre o campo teórico foi a RBEP (1944 a 2018), em que encontramos 37 textos relacionados à Educação Especial e realizamos uma análise cronológica desses. Concluímos a escassez de produções sobre o campo e atribuímos esse resultado: ao fato

de a revista ter sido patrocinada politicamente até a década de 1980; a poucas IES com oferta de formação de pesquisadores (formação por meio de habilitação iniciou em 1974 em IES Pública e Pós-Graduação iniciou em 1978) e a falta de investimentos no campo.

As leituras sobre o tema nos conduziram a certificação de que a formação para atuação na Educação Especial iniciou bem antes da institucionalização do campo acadêmico, com a formação de instrutores, por meio de Curso Normal, no âmbito do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por volta de 1911. O curso de nível médio para formação de profissionais surgiu na década de 1950 e, a nível superior, por meio de habilitação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia, somente em 1972 na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia e, em 1974, na UFSM.

Os elementos que antecederam a institucionalização apontaram os caminhos para o estabelecimento das demarcações históricas do campo, do marco institucional, e de sua caracterização. Essa afirmação foi possível por meio da análise de um conjunto de dados que nos possibilitaram afirmar que a década de 1960, com a oferta de cursos de extensão e cursos adicionais para a formação de professores (e.g. UFSM em 1962), se estabeleceu o marco institucional do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Com o estabelecimento do marco inicial do campo, avançamos para a sua caracterização, analisando os Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial.

Realizamos um levantamento nos PPGEs de Educação (2007, 2012 e 2018), a fim de verificar as Linhas de Pesquisa relacionadas a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Comprovamos que o número de LP nos PPGEs em Educação é reduzido, em comparação com o total de LP, mas esse número vem aumentando, mesmo que lentamente. Observamos que há pesquisadores de LP de PPGEs de outras áreas do conhecimento, que também produzem bens e produtos acadêmicos voltados à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

Verificamos que, no Brasil, há cinco Programas de Pós-Graduação em Educação Especial: 1. PPGEs da UFSCar, com oferta de mestrado (a partir de 1978) e doutorado (a partir de 1999); 2. Programa de Mestrado Profissional da UFF (2013); 3. Mestrado Profissional da UFRB (2018); 4. Programa de Mestrado Profissional da UFRN (2019) e 5. O Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) (2020). Os referidos Programas possuem atualmente 14 linhas de pesquisa voltadas a Educação Especial e temas correlatos (Inclusão e Educação Inclusiva).

Sobre os Grupos de Pesquisa em Educação Especial no Brasil, verificamos um total de 265 grupos, em 2018, a maioria provenientes das regiões Sudeste e Sul. O primeiro Grupo de pesquisa em Educação Especial foi catalogado em 1985, cuja líder era a pesquisadora Maria Piedade Resende da Costa. Ficaram evidentes as diferentes designações (Educação Especial, Educação Especial Inclusiva, Inclusão e Inclusão escolar) utilizadas nas descrições dos grupos: título, repercussões, Linhas de Pesquisa. Notamos que a maioria dos GPs (70,94%) não apresentavam o termo Educação Especial no título, mas designações diversas, sendo que, do total, apenas 30 grupos referiam-se à Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Inclusão. Do total dos GP, 200 apontaram pertencer à área de Educação e outras 24 categorias de áreas, sendo a segunda mais recorrente, a de Psicologia. Nota-se a interface da Educação Especial com outras áreas de conhecimento, relacionadas à saúde e educação. Os grupos de pesquisa também foram analisados quanto ao nível de consolidação, tendo sido classificados como: 1. Iniciantes; 2. Consolidados; 3. Atípicos e 4. Em Consolidação, tendo como critérios: a) tempo de atuação; b) número de orientações de mestrado e doutorado; c) total de participantes; e d) repercussão dos grupos. Em 2018 havia mais grupos Iniciantes (30,18%) que grupos Consolidados (24,52%), embora o primeiro grupo tenha surgido na década de 1980. Verificamos grupos Atípicos (23,77%) e grupos Em Consolidação (21,50%), demonstrando que os GP em Educação Especial estão em um processo de consolidação.

Outro elemento constituinte importante do campo acadêmico da Educação Especial, foi o advento dos periódicos especializados, sendo a Revista de Educação Especial da UFSM, a pioneira, tendo sido criada em 1987. Na sequência foram surgindo outras propostas que se efetivaram em 1992, 2014, 2016.

A Educação Especial possui duas associações científicas específicas do campo, sendo a ANPEd (GT 15) e a ABPEE. O grupo de pesquisa da ANPEd (GT -15) da Educação Especial surgiu no ano de 1989 e representa um avanço importante no âmbito das pesquisas em Educação Especial no Brasil, tendo produzido um total de 407 trabalhos e 57 pôsteres no período de 1989 a 2017. A ABPEE surgiu no Rio de Janeiro no ano de 1993, um ano depois da RBEE, que iniciou seus trabalhos no ano de 1992. Atualmente temos quatro periódicos especializados em Educação Especial no Brasil, com Qualis que varia de A1 (RBEE) a B4 (Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial, criada em 2014). Por considerarmos a RBEE um periódico mais amplo devido a ABPEE a ela atrelada, resolvemos realizar um estudo pormenorizado, abrangendo o período de 1992 a 2018, sendo identificados 1.340 pesquisadores, a maioria das

regiões Sudeste e Sul do Brasil. A revista constitui-se elemento fundamental para caracterização da Educação Especial, enquanto campo acadêmico.

A oferta da disciplina de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva foi realizada em 92 IES públicas brasileiras. Do total, foram encontradas 83 disciplinas, sendo a maioria ofertada por IES localizadas nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul. Entre as disciplinas, os temas mais recorrentes foram Educação Inclusiva (13) e Educação Especial (12). A maioria das disciplinas ofertadas apresentam 60 horas, 30 horas e 72 horas, respectivamente.

Em relação aos eventos especializados no campo da Educação Especial, notamos a existência de inúmeros, mas destacamos o Congresso Nacional de Educação Especial, que, no período de 2003 a 2018, publicou 2.519 trabalhos, por meio de 130 eixos temáticos, 22 mesas redondas, 75 minicursos e 19 simpósios. Tal evento é responsável pela produção, circulação e publicação de bens acadêmicos representativos para o campo acadêmico.

Os últimos elementos constituintes do campo da Educação Especial pesquisados foram as redes de em Educação Especial (ONEESP, ObEE, Reemps e FINEESP). O ONEESP, cujas atividades iniciaram em 2011, presidido pela pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes, contando com a participação de pesquisadores de 22 IES. O ObEE, grupo e rede de pesquisa coordenado pela Dra. Denise Meyrelles de Jesus, com ações interinstitucionais entre IES nacional e internacional (México, Itália e Moçambique). A Repeems é uma rede de pesquisadores do Mato Grosso do Sul, cujas atividades iniciaram no final do ano de 2014, por meio de sugestão da professora Carina Maciel, com intuito de viabilizar projetos e atividades em rede. A Fineesp é uma rede, cujo objetivo é o desenvolvimento de estudos sobre financiamento público da modalidade de ensino educação especial e parcerias público-privadas. As redes de pesquisa reafirmam e fortalecem o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. As redes de pesquisa citadas compõem um quadro de pesquisadores e ações as quais podem ser ainda mais abrangentes, pois sabemos que muitas ações neste sentido não são sistematizadas e divulgadas.

De modo geral, podemos sistematizar o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil em três momentos: a) Elementos antecedentes; b) Elementos constituintes; e c) Expansão do campo.

- a) Elementos antecedentes da constituição do campo acadêmico:** Tem início em 1789, estende-se até 1962, com a oferta do primeiro curso de extensão para formação de professores em Educação Especial da UFSM. Inclui: textos que circulavam nas revistas brasileiras no período de 1893 a 1960; textos publicados

na RBEP a partir de 1944 e indícios de encaminhamentos voltados a formação de professores para atuação em Educação Especial.

- b) Elementos constituintes do campo acadêmico:** Iniciou-se em 1962 com a formação de professores de Educação Especial na UFSM, até 1989, com a criação do GT 15 da ANPEd. Os elementos constituintes são: a formação de professores para a atuação em Educação Especial, por meio de cursos de extensão (1962) e cursos adicionais (1964); habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia em IES particular (1972) e pública (1974); Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sendo: Mestrado (1978) e Doutorado (1999); criação da Graduação em Educação Especial na UFSM (1982); Grupo de pesquisa em Educação Especial (1985); GT 15 da ANPEd (1989); Revista Educação Especial (1992); ABPEE (1993); ações interinstitucionais (2005) e redes de pesquisa (2011).
- c) Expansão do campo acadêmico:** Iniciou-se em 1990 com o movimento pró-inclusão e perdura até os dias atuais: criação da RBEE (1992); ABPEE (1993); Inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória (2005) e Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia; Ações interinstitucionais (2005); Curso de Graduação em Educação Especial (2008); Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade EaD (2010); Cursos de Mestrado Profissional (2013, 2018, 2019 e 2020); Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2014); Revista Educação Especial em Debate (2016).

Reforçamos a necessidade de ampliação de pesquisas acerca dos elementos antecedentes e constituintes do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, a fim de contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre esse campo. Pesquisas futuras poderiam explorar:

- a) História da formação de professores para a Educação Especial no Brasil;
- b) Pesquisas mais amplas sobre os Grupos de Pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva (cadastrados ou não no Diretório de Grupos do CNPq);
- c) Pesquisas sobre o campo acadêmico da Educação Especial e suas inter-relações com a área da saúde;
- d) Pesquisas sobre o uso dos termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão e o impacto na mudança de paradigma da inclusão;

- e) Pesquisas sobre a oferta de Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação Especial na modalidade EaD e no ensino remoto;
- f) Pesquisas sobre o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no campo acadêmico da Educação Especial;
- g) Pesquisas sobre o impacto da BNCC no campo acadêmico da Educação Especial;
- h) Pesquisas dos encaminhamentos realizados pelo AEE ao PAEE, por meio de ensino remoto.
- i) Pesquisas teórico-epistemológicas sobre os impactos da pandemia pelo COVID-19 na Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

Os resultados apontaram que, de modo geral, o campo acadêmico da Educação Especial é relativamente consistente, entretanto, ainda restrito para dar conta dos desafios da Educação Especial e da dimensão da população brasileira, sendo necessário: a) avanço na busca pela sua expansão no viés público, dependente do aumento de investimentos do setor governamental; b) o desenvolvimento de pesquisas teórico-epistemológicas, que evidenciem características específicas do campo; e c) a ampliação de pesquisas na rede privada de ensino e de pesquisas vinculadas ao paradigma atual da Educação Especial, que contribuam para sua efetivação. Esta pesquisa sobre o campo acadêmico da Educação Especial implicou, sobretudo, apontar para a necessidade do seu contínuo desenvolvimento.

Por fim, para além da comprovação e caracterização, esta pesquisa também demonstrou a importância do fortalecimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, podendo ser considerado um importante instrumento na produção e publicação de bens e produtos acadêmicos que atuem contra a invisibilidade e o menosprezo histórico às pessoas com deficiência e na luta por uma Educação Especial Inclusiva no âmbito de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

Para além da comprovação e caracterização, esta pesquisa também demonstrou a importância do fortalecimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, podendo ser considerado um importante instrumento na produção e publicação de bens e produtos acadêmicos que atuem contra a invisibilidade e o menosprezo histórico às pessoas com deficiência e na luta por uma Educação Especial Inclusiva no âmbito de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ACOM, A. C.; MORAES, D. R. O. Campo acadêmico da moda como território interdisciplinar. **Revista Design, ducação, Sociedade e Sustentabilidade**, v. 9, n. 2, p. 3-23, 2017.
- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 23-32, mar. 2004.
- ALMEIDA, S.O. **As representações sobre o desenvolvimento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952-1964)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.
- ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.
- BAGUETTI, R. L. G. **Estudo sobre a possibilidade de emergência de novas lógicas institucionais no campo acadêmico brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BAGUETTI, A. **Representações de professores sobre EaD no contexto de produção de materiais didáticos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- BAPTISTA, C. R. **Parcerias interinstitucionais: formação, pesquisa e produção acadêmica**. Destinatário: baptistacaronti@yahoo.com. Ponta Grossa, 9 jun, 2020. *E-mail*.
- BAUMWORCEL, A. O Campo acadêmico de juventude e mídia sonora no Brasil. **Rádio-Leituras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-59, 2016.
- BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: Estudos históricos e de representações sociais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
- BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no Campo da Educação Especial. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007.
- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n.69, p. 475-49, 2017.
- BOLAÑO, C. La centralidad de la economía política de la comunicación (EPC) en la construcción del Campo académico de la comunicación: una contribución crítica. **Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura**, v. 5, p.1-15, 2008.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONTEMPI JR, B. A história da educação na Rbep (1999-2011). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 502-518, maio./ago. 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Sociologie et sociétés**, n.1. p. 91-118, maio. 1975.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: Richardson, J. G. **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**: itinerário de um conceito. Tucumán, Capital Federal: Montessor, 2002.

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004c. Coleção Estudos, 20.

BOURDIEU, P. O Campo econômico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.4, n.6, p. 15-57, abr. 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. O Campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRACHT, V. A construção do Campo acadêmico educação física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? In: ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE

HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resumos** [...] Belo Horizonte, 1996. p.140-148.

BRAGANÇA, I. F. S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 1960: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p. 7-14, jan./dez, 2001.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010.

BRASIL. **Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 977/1965**. Aprovado dia 03 de dezembro de 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 23 junho 2018.

BRASIL. [Declaração (1990)]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 de fev. 2019.

BRASIL. [Declaração (1994)]. **Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18. abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/01**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001.** 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** 2001c. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 maio. 2019.

BRASIL. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa.** Aprovada pela Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, 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. Brasília, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional de Saúde Escolar.** Despacho nº 12.045/2006 (2ª série). Publicado no diário da República nº 110 de 07 de Junho. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/ficheiros-externos/programa-nacional-de-saude-escolar-pdf.aspx>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em:

BRASIL. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** 2011a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores [...]. Brasília, 2011. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Disponível em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** 2011b. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Disponível em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias.** 2011c. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Disponível em: 18. abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 maio. 2019

BRASIL. **Portaria nº 243 de 15 de abril de 2016.** Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência [...] 2016a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21413342/do1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017.** 2017a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-3-4-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e ao longo do tempo.** Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: maio. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define diretrizes curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum

para a formação inicial de professores do ensino básico – BNC formação. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 maio. 2020.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24 n.91, p. 359-379, 2016.

BRIZOLLA, F. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no Campo das políticas públicas. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BROETTO, L.D. Estágio supervisionado em surdez do curso de Licenciatura em educação especial (EaD) da UFSM: perspectiva da educação inclusiva no século XXI. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v.12, n.24, p.141-151, jan./jun, 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

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. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004. Curitiba. **Anais [...]**Curitiba: ENDIPE, 2004. 1 CD-ROM.

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: Freitas, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, J. G. S. A produção discente do grupo de pesquisa Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Org.), **Ensaio pedagógico**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007a.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em Educação Especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297, 2012.

BUENO, J. G. S.; OLIVEIRA, A. M. R. Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2009). **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, 2013.

BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987/2009). In: BUENO, J. G. S. MUNAKATA; K.; D. F.

CHIOZZINI (Orgs.) **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p.211-244.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A constituição do Campo da educação especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial-RBEE (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 24, n. spe, p. 33-50, 2018a.

BUENO, J. G. S et al. **A produção do conhecimento no Campo da educação especial**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2018b.

CAMPOS, A. P. A construção do Campo acadêmico da educação física brasileira: análise da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo. **Resumos [...]**. Rio Claro: UEP–Instituto de Biociências, p. 126, 2003.

CANÊDO, L.B. Campo político. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 90-91.

CAPPARELLI, S.; STUMPF, R. C. El Campo académico de la comunicación, revisitado. María Immacolata Vassallo de Lopes y Raúl Fuentes (comps) *Comunicacin: Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. México: ITESO/UAS/UC/UDG, 2001.

CAREGNATO, C. E.; CARVALHO, C. V. Campo científico-acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014.

CARNEIRO, R.U.C. et al. Análise sobre temática de educação especial e inclusiva no programa de educação escolar da FCL/CAr. **Revista on line de política e gestão educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 534-553, maio./ago, 2018.

CARVALHO, I. S.M. A sala ambiente de história na escola secundária para cegos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. VII, n. 19, jan. 1946.

CARVALHO, J. C. B. Origens da ANPEd: de instituída a instituinte. **Boletim ANPEd**, v.8, n. 3-4, p. 3-7. jul/dez.1988

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASAGRANDE, R. C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado**: 2000 a 2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CASTRO, A.D. A didática da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.150, p. 291-300, maio./ago. 1984

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no Campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, jun./jul./ago. 2001.

CATANI, A. M. Campo Universitário. In: CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 95-98.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIULLA, L. Menores anormais do caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1948, v. XII, n. 34, set./dez. 1948.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S.G et al. Formação de professores em Educação Especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização. **Revista EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 29-41, 2017.

COPPEDE, A. C. et al. Produção científica da Terapia Ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o Campo. **Revista Educação Especial**, [s.i.], v. 27, n. 49, p. 471-484, maio. /ago. 2014.

CORBIN, J. M.; STRAUSS, A. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. **Qualitative sociology**, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

CORRÊA, N. M. **A Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma de Estado**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. 2004, Caxambu.

CORRÊA, N.M.; QUILLES, R.E.S. Educação Especial e formação docente: experiências no PIBID do Curso de Pedagogia (EaD) da UFSM. **Revista teoria e prática da educação**, Maringá, v.19, n.1, p.25-34, jan./abr, 2016.

CORTELLA, C. C. et al. A quadra de jogo e o campo acadêmico-científico: atores e autores da produção científica sobre o tênis publicada em periódicos brasileiros. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2017, p. 56-70.

COSTA, M. I. L. A seleção de alunos para as classes especiais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXVIII, n.68, out./dez, 1957, p. 217-224.

COSTA, R. A. S. S. **O Campo da educação inclusiva em São José dos Campos - SP: (1989 a 1998)**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CUNHA, M.I. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período de 1997-2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, p. 389-400, maio./ago. 2012.

DENORD, F. Campo do poder. In: Catani, A. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 75-77.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As lutas concorrenciais no Campo acadêmico e as licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPed, 1999.

DORIA, A.S. A finalidade educativa: normalidade e anormalidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 1, v. 1, out. 1927.

EVANS, J. H. Consensus and knowledge production in an academic field. **Poetics**, [S.I.], v. 35, n. 1, p. 1-21, fev. 2007.

FADUL, A.; MELO, J. M.; RIOS, J. O campo acadêmico da comunicação: identidade e fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 119-137, 1998.

FERNANDES, C.O.O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBPE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERREIRA, M. G. A educação física brasileira da década de 80 a de 90: a disputas intelectuais tradicionais x intelectuais orgânicos na construção de seu Campo acadêmico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 78-84, 1998.

FERREIRA, J. Campo acadêmico e epistemologia da comunicação. **Resumo** [...]. Belo Horizonte: COMPÓS, n.12, 2003.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21- 48

FERREIRA, R.F., BUENO, J.G.S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17. p. 143-170. maio-ago. 2011. Edição Especial.

FERREIRA, A. L. P. **O campo acadêmico da sociologia do esporte no Brasil (1980 - 2010): entre a institucionalização, os agentes e a sua produção**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GALAK, E. et al. O corpo no campo acadêmico da educação física na Argentina e no Brasil: crítica e renovação da disciplina. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport - ALESDE**, v. 9, n. 2, p. 79-90, 2018.

GALLO, S. L. **Redes de pesquisa e a produção de conhecimento científico**. (s.d.). Disponível em: <<http://dmlm.fflchusp.br/sites/dmlm.fflch.usp.br/files/Solange%20Gallo.pdf>>. Acesso: 10 out 2019.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M.H.S. A política de educação especial no Brasil (1911-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 105-124, maio./agosto, 2011.

GASPAR, L. **Sylvio Rabello**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php>>. Acesso em: 12. jan. 2019

GATTI, B.A. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 159, p. 279-288, maio./ago. 1987.

GATTI, B. A. A formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbpe entre 1998 a 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 423-442, maio./ago. 2012.

GIÚDICE, A. Problemas escolares. **Revista do professor**, n. 20, maio, 1948.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GOELLNER, S.V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da educação física. In: **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-43

GÓMEZ CAMPO, V.M.; TENTI FANFANI, E. **Universidad y profesiones**: crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1989.

GRENFELL, M.; BAILEY, R. The academic field: Pierre Bourdieu. **Education and training**. London: Bloomsbury, 2007. p. 117-134. Continuum Library of educational thought. Bloomsbury Collection. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5040/97814772541482.ch-010>>. Acesso em 10 jul 2018.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRÜN, R. Illusio. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 231-232.

GUIMARÃES, I. P. **A Constituição do Campo acadêmico em política e gestão da educação no nordeste do Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

HELAL, R. Futebol e comunicação: a consolidação do Campo acadêmico no Brasil. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 11-37. 2011.

HELAL, R. Futebol, Comunicação e Nação: A trajetória do Campo acadêmico. In: **MARQUES, J. C.; MORAIS, O. J. Esportes na Idade Mídia: diversão, informação e educação**. São Paulo: Intercom, 2012.

HEY, A. P. Fronteira viva: o Campo acadêmico e o Campo político no Brasil. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, v. 1, 2008a, p. 217-230.

HEY, A.P. **Esboço de uma sociologia do Campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EduFSCar, 2008b.

HEY, A.P. Dominação. In: CATANI et al. Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017. p. 151-154.

IBC. **De Imperial Instituto dos Meninos Cegos a Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/a-criacao-do-ibr>. Acesso em: 22 abr. 2020.

IHGB. **Basílio de Magalhães**. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/bdemagalhaes.html>. Acesso em: 28 jun.2020.

INEP. Bibliografia brasileira de educação: ano de 1944. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n.11, p. 263-274, maio. 1944.

INEP. **Resumo Técnico**: Censo da educação básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JANNUZZI, G.S.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela Educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. **Parcerias interinstitucionais**. Destinatário: jesusdenise@hotmail.com. Ponta Grossa, 9 jun, 2020. *E-mail*.

KASSAR, M.C.M. **Informações**. Destinatário: monica.kassar@gmail.com. Ponta Grossa. 7 jun. 2020. *E-mail*.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

KUNSCH, M. M. K.; GOBBI, M. C. El Campo académico-científico de la Comunicación en Brasil: panorama, constitución y perspectivas. **Anuário eletrônico de estudos em Comunicação Social "Disertaciones"**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 68-91, jun. 2016. ISSN 1856-9536.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-65.

LAZZAROTTI FILHO, A. **O *modus operandi* do Campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; MARCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do Campo acadêmico-científico da educação física no brasil: novos habitus, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp. p. 67-80, p. 166-188, 2012.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-103.

LEME, E. **Antonio de Sampaio Doria**. 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/66461/69071>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LIEEB. **Apresentação**. Disponível em: https://www.lieeb.com.br/lieeb/?page_id=8042. Acesso em: 21 jun. 2019.

LISBOA, R.C.S.N.; RENDEIRO, M.M.P. Acessibilidade: avaliação de adequação no curso a distância para pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.18, n.1, p.1-20, 2019.

LOBATO, A. C. L. **Capital intelectual versus capital cultural científico no Campo acadêmico da Educação Física**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2015.

LOPES, M. I. V. O Campo acadêmico da comunicação no Brasil-diálogo interdisciplinar na pesquisa e no ensino. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 2, p. 41-55, 2013.

LORENZ et al. Uma análise das contribuições aplicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educar**, Curitiba, v. 3, n.1, p. 88-99, jan./jun. 1984.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 34, p. 1-20, 2018.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANOEL, V. A et al. Recursos e tecnológicos da Educação Especial aplicados a EaD, 2015. Disponível em: [www. Researchgate.net/pulication/267253636](http://www.researchgate.net/publication/267253636). Acesso em: 28 abr. 2020.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil: As contribuições da ABPEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2009, p. 181-196.

MANZINI, E. J.; GLAT, R. Influência das representações sociais do pesquisador na análise de dados de entrevistas: um estudo no Campo da Educação Especial. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-18, 2014.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v.10. n. 2. p. 37-46, 2017.

MANZON, M. **Comparative Education: the construction of a field**. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2011.

MARTINS, J.G.; MIRANDA, A.; SPANHOL, F.J. Educação online: um caminho para inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez, p.1-6, 2007.

MASINI, E.F.S. O despontar da Educação Especial na ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. esp, p.3-16, 2011.

MAUGER, G. Autonomia e homologia. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 45-48.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McLESKEY, J. Classic articles in special sducation: articles that shaped the field:1960 to 1996. **Remedial and Special Education**, v. 25. n. 2, mar./ abr. 2004.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, vol. 22, n. 57, maio/ago, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v.22, n.57, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G. et al. Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do observatório nacional de Educação Especial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 5-22, jul./set. 2016.

MENDES, E. G. **Educação especial e temas atuais**. 2020 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cyQhF__35z4&t=1084s. Acesso em: 1 jun. 2020.

MEDITSCH, E. **Crescer para os lados ou crescer para cima**: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo.1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.Pt>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MELO, J. As relações de gênero na literatura historiográfica do campo acadêmico: espaço conquistado pelas matriarcas da Comunicação. **Revista Comunicação Midiática**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 13-25, maio./ago. 2012.

MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017.

MOERBECK, G. Campo acadêmico, história antiga e ensino: comentários em torno do presente e futuro de uma área. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 187-197, 2017.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio". **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 25-34, dez. 2007.

MOREIRA, M.H. **Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação EaD em São Paulo e Lisboa**. 2012. Tese. (Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2012.

NORWICH, B. The connotation of special education labels for professional of the field. **British Journal of Special Education**. v. 26. n. 4. dez. 1999.

NUNES, L. R. O. P. A formação de pesquisadores em educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais [...]** Ribeirão Preto, 1988. p. 285-289.

NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. **A produção discente da Pós-Graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial**. (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2), 1999.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Edue, 2003a, p. 137-152.

NUNES, L.R. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Edue, 2003b, p.113-135.

NUNES, L.R. 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, 2004. p. 131-142.

OLIVEIRA, I. L. Evolução e perspectivas do campo acadêmico da comunicação organizacional e das relações públicas. In: CASTRO, D.; MELO, J.M.; CASTRO, C. (Org.) **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, 2010, p.181-192.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. Formação de professores em Educação Especial no período da ditadura civil-militar no Estado do Pará. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 68, p. 1-17, 2019.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 13 maio. 2020.

ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

PÁGINA UFSCar. **Sobre**. Congresso brasileiro de Educação Especial. 20 jun. 2020. Facebook:@cbees.ppgees.ufscar. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/cbee.ppgees.ufscar/about/?ref=page_internal. Acesso em: 26 jun. 2020.

PETTIROSSI, A; LOMBARDI, J.C. Levantamento e catalogação das fontes para o estudo histórico da educação brasileira existentes na região de Campinas: prof. Norberto Souza Pinto: um estudo histórico biográfico. In: ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL (HISTEDBR). **Anais [...]**. São Paulo, s/d.

PINTO, R. G. O Campo acadêmico em ação: o programa de estudos e negócios do sistema agroindustrial (PENSA) e a associação brasileira de agribusiness (ABAG). In: ANAIS DO

XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). **Anais [...]** São Paulo: São Paulo, 2011.

PLATA, J. A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. X, n. 27, mar./abr. 1948.

PLETSH, M.D. **ObEE**. Destinatário: marcia_pletsch@yahoo.com.br. Ponta Grossa, 2. Jun. 2020. *E-mail*.

POLLOWAY, E. A. Influential Persons in the Development of the Field of Special Education. **Remedial and Special Education**, v. 21. n. 6. nov./dez. 2000.

POSSA, L. B. A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p.521-535, 2016.

POURCHET, E. Formação do professor para o ensino em classe especial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXVIII, n. 64, out./dez. 1956.

PREATER, M.A.; SILEO, T.W. School–university partnerships in special education field experiences: a national descriptive study. **Remedial and Special Education**, v. 23. n. 6. nov./dez. 2002.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44. n. 3. p. 1-19. 2019.

RABELLO, S. Problemas dos supernormaes. **Revista Educação**, n.1, v.1, out, 1928.

RAGOUET, P. Campo científico. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 68-70.

RIBEIRO, A. O Instituto nacional de surdos mudos. **Revista do Serviço Público**, v. IV, n.2, nov. 1942.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a Educação Especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROCHA, R.S. **A relação entre a educação e a anormalidade**: um estudo da obra de Norberto de Souza Pinto. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b.

ROSAS, P. A. Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio./ago. 1984.

ROTHEN, J.C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jun./abr. 2005.

RUDIGER, F. Do Campo acadêmico da comunicação ao arquipélago dos estudos de mídia? **Fronteiras-estudos midiáticos**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 3-15, 2018.

SALVINI, L.; FERREIRA, A. L. P.; JÚNIOR, W. M. O futebol feminino no Campo acadêmico brasileiro: mapeamento de teses e dissertações (1990–2010). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. 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**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009.

SANTOS, J.C. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção da revista brasileira de estudos pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), maio/ago. 2012.

SANTOS, A. L. F. Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2014.

SANTOS, F. J. S. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAPIRO, G. Estruturalismo. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 192-194.

SARTORI, D.V.B et al. Estudo analítico de publicações sobre EaD na Educação Especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 862-883, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n.1, p. 1-95, jan./jun.2000.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 291-322, maio./ago. 2012.

SENNA, L. A. G. O Campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 58-74, 2012.

SEVERINO, A.J. A filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. **Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 519-596, maio./ago, 2012.

SILVA, R. H. R. Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar: 1981-2002. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA, R. H. R.; SILVA, S. M. F. M. Processo de criação e expansão da pós-graduação stricto-sensu em educação/educação especial no Brasil. In: MARQUEZINE et al. **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 15-23.

SILVA, F. C. T. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no campo da Educação Especial (1979 e 1999). In: Anais [...]. VI Congresso Brasileiro da História da Educação. 2011.

SILVA, R.H.S. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 601-218, out./dez. 2018.

SILVA, R. H. R. Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 601-618. out./dez. 2018.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SKLIAR, C. **¿Incluir las diferencias?** sobre um problemamalplanteadoy uma realidade insoportable. *Orientación y Sociedad*, n/c, v.8, p.1-17, 2008.

SMITH, S.J.; BASHAM, J.D.; HALL, T. The emerging field of online special education. **Journal of Special Education Technology**, v. 31, n. 3, 2016.

SOBRINHO, R. C. et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o Campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 335-348, out./dez, 2015.

SOUZA, M.Z.L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 372-388, maio./ago. 2012.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017.

STREMEL, S. **A constituição do Campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do Campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p.115-138, jan./jun, 2016.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do Campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p.1-14, 2017.

SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M. Notas para uma história del campo de producción de conocimientos sobre educación em la Argentina. In: PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C.; GALARZA, D. (Comps). **Educación, conocimiento y política**: Argentina, 1983-2003. Buenos Aires: Manantial, 2007. P.39-63.

TELLO, C. G. El Campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.I]. v. 7. n. 14.p. 62-75, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.153-178, 2015.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, jan./fev. 2006.

UFF. **Curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão**. 2020. Disponível em: <http://cmpdi.uff.br/area-e-linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 20 maio 2020.

UFF. **Regimento específico do curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão – CMPDI**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2017/07/regimento_do_cmpdi.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

UFRB. **Área de concentração/linhas de pesquisa**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/area-de-concentracao>. Acesso em: 20 maio 2020.

UFRB. **Minuta para criação do curso de mestrado profissional em educação científica, inclusão e diversidade**. Feira de Santana: UFRB, 2018.

UFRN. **Anexo da Resolução nº 88/2019, de 6 de agosto de 2019**. Rio Grande do Norte: 2019.

UFSC. **Repositório Institucional da UFSC**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

UFSCar. **Projeto político pedagógico do curso de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial-projeto-pedagogico.pdf>. Acesso em: 21 jan 2019.

UFSM. **História**. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santamaria/educacao-especial/historia/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UFSM. **Apresentação**. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/APRESENTAO.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu**: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.1, p. 117-134, 2007.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

VELLOSO, J. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 353-371, maio./ago. 2012.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Marília, n. 19, p. 95-165, nov. 2002.

WACQUANT, L. J. D. Lendo o "capital" de Bourdieu. **Educação e Linguagem**, São Paulo, n. 16, p. 37-62, jul./dez. 2007. Traduzido por Helena Pinto, José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira.

WACQUANT, L. J.D. Habitus. In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-216.

**APÊNDICE A - EVENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
(1543 – 1950)**

Quadro 12 - Eventos históricos da Educação Especial (1543 a 1950)

(continua)

Ano	Descrição dos eventos
Século XVI 1543-1653	Seguindo a tradição européia das Santas Casas de Misericórdia onde prestavam-se atendimento a pessoas pobres e com deficiência. Surgiram no Brasil desde o século XVI em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente 1554), São Paulo (provavelmente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (também em fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (data incerta, primeiras referências do Padre Vieira em 1653).
1717	Construído o Hospital Santa Casa de Misericórdia que acolhia crianças abandonadas de até sete anos de idade.
1726	Criação da roda de expostos em Salvador. Tal iniciativa teria incentivado o acolhimento de crianças com deficiências, cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos.
1730	Em Vila Rica havia a Irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º do seu estatuto "uma casa de expostos e asilo para desvalidos" com o objetivo de cuidar de órfãos e crianças abandonadas.
1738	Criação da roda de expostos no Rio de Janeiro.
Fim do Século XVIII e início do século XIX 1789	Tentativa de institucionalização da educação das crianças deficientes já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência.
1824	Criação do Seminário de Sant'Ana, para onde os meninos eram enviados após os 7 anos. Substituído em 1874 pelo Seminário dos Educandos Artífices, era o lugar onde os meninos ficavam até adquirirem capacitação profissional.
1825	Criação da roda de expostos em São Paulo e do Seminário da Glória para onde as meninas eram enviadas após os 7 anos e ficavam até se casar.
1835	O deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Porém, foram necessários cerca de 22 anos para que se iniciasse atendimento nesse sentido.
1850	Foram oficialmente organizadas no Brasil, pelo Governo da Corte duas Instituições escolares para atendimento de surdos e cegos, provavelmente por questões ligadas ao poder político e a vínculos familiares.
1852	Instalada a Escola Normal, onde as meninas eram formadas professoras. Nessa época supõem-se que meninas e meninos com deficiências leves poderiam ter o mesmo direcionamento, enquanto as com deficiências acentuadas permaneciam nos espaços de atendimento até a fase adulta, enquanto que as deficiências mentais, consideradas "loucuras" eram tratadas pelo poder jurídico, mais especificamente tratados como casos de polícia.
1854	No dia 12 de setembro de 1854, D. Pedro II, com o Decreto Imperial nº 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro.
1857	Três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil, D. Pedro II, pela lei n.839 de 26 de setembro de 1857 fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.
1873	No dia 18 de agosto de 1873, Antônio Cândido Leitão apresenta o projeto de lei à Câmara dos Deputados sobre a organização do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. ¹²⁵
1874	Hospital Estadual de Salvador ¹²⁶ deu início ao atendimento dos deficientes mentais. ¹²⁷

¹²⁵ Fonte: Bibliografia Pedagógica Brasileira de 1812 a 1900¹²⁶ Hoje denominado de Hospital Juliano Moreira¹²⁷ Não se tem registros precisos para indicação de atendimento educacional, podendo ter sido atendimento médico e/ou médico-pedagógico.

Quadro 12 - Eventos históricos da Educação Especial (1543 a 1950)

(continuação)

Ano	Descrição dos eventos
1883	1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos.
1887	Criada a “Escola do México”, no Rio de Janeiro, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais.
1890	No dia 17 de maio de 1890, Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, assinaram o Decreto n.º 408, mudando o nome do Instituto, para Instituto Nacional dos Cegos. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, O Instituto Nacional dos Cegos passa a ser denominado Instituto Benjamin Constant.
1893	Poder legislativo brasileiro autoriza em São Paulo a abertura de um asilo para alienados, próximo à estação de Juquery. Existia então um hospício na capital, superlotado e sem condições higiênicas. Porém, geralmente, no interior do estado os loucos eram recolhidos nas cadeias.
Meados do século XIX	Algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, filhas de Santana, franciscanas de Caridade.
1900	No 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado no Rio de Janeiro, Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”.
1905	Criada a Escola Estadual Regular Rodrigues Alves, para atendimento educacional a deficientes físicos e visuais.
1909	Foi fundado o Colégio de Ensino Regular dos Santos Anjos, em Joinville, Santa Catarina, para atendimento aos deficientes mentais.
1913	Criado o Instituto Santa Terezinha, particular, especializado em deficientes auditivos.
Por volta de 1915	Houve a publicação de três trabalhos sobre a educação dos deficientes mentais: 1. “A educação da infância anormal da inteligência no Brasil”, de autoria de Clementino Quaglio (São Paulo); 2. “Tratamento e educação de crianças anormais da inteligência” e 3. “A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”, ambas de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro.
1920	Lançado o livro de autoria de Norberto Souza Pinto (Campinas), intitulado “Infância retardatária”.
1925	Criada em Minas Gerais, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos.
1926	Criação do Instituto Pestalozzi, em Canoas, Rio Grande do Sul, particular, especializado em deficientes mentais.
1927	Criado o Grupo Escolar Paula Soares, estadual e regular, para atendimento a deficientes mentais.
1929	O médico Ulysses Pernambuco organizou a primeira equipe multidisciplinar composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo para atendimento a crianças deficientes. Criada a Fundação Dona Paulina de Souza Queiróz, particular, especializada em deficientes mentais. Helena Antipoff criou o laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de professores em Minas Gerais.

Quadro 12 - Eventos históricos da Educação Especial (1543 a 1950)

(conclusão)

1930	Inicia-se um processo de organização civil em associações, culminando na organização de organizações filantrópicas. Destaque para a russa Helena Antipoff, que residia na França e veio ao Brasil para o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas no atendimento às pessoas deficientes. Início das reflexões acerca da transição da concepção médica para concepção de deficiência centrada na pessoa. ¹²⁸Funcionamento de duas <i>classes diferenciadas</i> para os “retardados”, atribuído ao Sr. Amadeu Mendes, diretor geral de ensino. A primeira funcionou anexa à Inspetoria Médica Escolar, no largo do Arouche sob orientação médica de Durval Marcóndes. A segunda no Grupo Escolar do Belenzinho, sob orientação médica do Sr. Paiva Ramos, o primeiro a organizar um campo de férias em São Vicente, para os débeis físicos de nossas escolas. Ambas tiveram a cooperação pedagógica de Norberto de Souza Pinto.
1935	Criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada no atendimento a deficientes mentais e auditivos, pela importante influência de dos trabalhos desenvolvidos pela professora Helena Antipoff. Fundado em Pernambuco o Instituto de Cegos.
1936	Criado em Salvador, o Instituto dos Cegos da Bahia, particular, especializado. Criada a Instituição Especializada particular, Lar- Escola São Francisco.
1939	Helena Antipoff criou uma escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário.
1940	Criada, na cidade de Lins, a Associação Linense para Cegos, particular, especializada.
1941	Criada em Pernambuco, a Escola Estadual Especial Ulisses Pernambuco, especializada no atendimento a deficientes mentais e o Instituto Santa Luzia, particular, especializado em deficientes visuais em Porto Alegre.
1943	Fundada a fim de atender deficientes físicos, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil.
1944	Foi fundado o Instituto Paranaense de Cegos, estadual, especializado. Em Taubaté, São Paulo criado o Instituto São Rafael, particular especializado em deficientes visuais.
1946	Criadas as Escolas Estaduais Miss Browne, especializadas particulares.
1948	Criada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular, especializada no atendimento a deficientes mentais. Criado o Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, estadual, regular, para atendimento a deficientes auditivos.
1950	Havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo 1 federal e 39 estaduais, os quais prestavam algum tipo de atendimento escolar especial aos deficientes mentais. Ainda, 14 estabelecimentos de ensino regular, sendo 1 federal, 9 estaduais e 4 particulares que atendiam alunos com outras deficiências. Neste período, havia 3 instituições especializadas, sendo 1 estadual e 2 particulares que atendiam deficientes mentais. Outros 8, sendo 3 estaduais e 5 particulares que prestavam educação a pessoas com outros tipos de deficiência. Nessa época foi criado o Grupo Escolar Visconde de Itaúna, para atendimento a deficientes mentais.

Fonte: Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004)

Nota: Informações organizadas pela autora

¹²⁸ Fonte: SOUZA PINTO, N. A educação dos anormais e dos débeis mentais. **Revista do Professor**, Ano II, n.10, mar./abr, 1935.

**APÊNDICE B – LEIS E EVENTOS IMPORTANTES NO CONTEXTO HISTÓRICO-
POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1970 – 2018)**

Quadro 13 - Leis e eventos importantes no contexto histórico-político da Educação Especial (1970 a 2018)

Década	Descrição
1970	1973 - Criado um órgão específico para definição de metas governamentais, evidenciando uma decisão mais efetiva do governo: o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.
1980	O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas - ONU, onde defendeu-se a “igualdade de oportunidade para todos”. No Brasil houve desdobramentos que culminaram na elaboração de dois planos: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e Plano Nacional da Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Promulgação da Constituição Federal de 1988, que especifica em seu Artigo 208, Inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
1990	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO; Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).
2000	Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001); Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (BRASIL, 2008); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que, institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial; Em 2013 foi publicado pelo Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, onde está inserido o documento Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); Decreto n. 6253/2007 (BRASIL, 2007); Decreto n. 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008) e Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); No ano de 2014 foi expedida uma nota técnica n. 4 de 2014 a fim de prestar orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. A lei nº 14.146 de 06 de julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1); Em 2016 foi publicada uma Portaria n. 243 de 15 de abril, onde estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; Atualmente (2019) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está passando por modificações do Ministério da Educação.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações contidas em documentos legais

**APÊNDICE C- REVISÃO DE LITERATURA - DESCRIÇÃO DOS REPOSITÓRIOS,
FILTROS UTILIZADOS E RESULTADOS**

Quadro 14 - Revisão de literatura: repositório, filtros, total da busca e resultados, descrição e critérios de exclusão de dados

(continua)

Repositório	Filtros	Total da busca e Resultados encontrados	Descrição dos dados/Critérios de exclusão dos dados
Google Acadêmico	Busca Avançada Presença no título Frase exata: “Campo acadêmico” “Educação Especial”.	0/0	Nenhum resultado para o filtro de busca utilizado.
	Busca avançada Presença no título Frase exata: “Campo acadêmico”	113/70	
	Busca avançada Presença no título Frase exata: “Campo” “Educação Especial”	51.900/04	As produções sobre Campo acadêmico e Campo foram agrupadas conforme natureza, palavras-chave, objetivos, tratamento dado ao Campo, presença de referências do autor Bourdieu. Critérios de exclusão: a) trabalhos de conclusão de curso (monografias); b) trabalhos com temas específicos sem relação com a área de interesse. Foram selecionados e lidos 1000 títulos e encontrados 04 resultados.
	Busca avançada Presença no título Frase exata: “Academic Field” “Special Education”	0/0	Nenhum resultado para o filtro de busca utilizado.
	Busca avançada Presença no título Frase exata: “Academic Field”	518/01	Após a leitura de todos os títulos, foi encontrado apenas um trabalho. ¹²⁹

129 Referência do trabalho encontrado: BLUME, S.; HIDDINGA, A. Estudos da deficiência como Campo Acadêmico: reflexões sobre seu desenvolvimento. **Medische Antropologie**, v.22, n.2, p. 225-236, 2010. Texto completo indisponível.

Quadro 14 - Revisão de literatura: repositório, filtros, total da busca e resultados, descrição e critérios de exclusão de dados

(conclusão)

Repositório	Filtros	Total da busca e Resultados encontrados	Descrição dos dados/Critérios de exclusão dos dados
Scientific Electronic Library Online – SCIELO	Todos os índices Palavras: “Campo acadêmico” “Educação Especial”	10/01	Nenhum trabalho apresentou as palavras no título do trabalho.
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Busca avançada Título Qualquer termo Todos os termos Palavras: “Campo acadêmico” “Educação Especial” e “Campo” “Educação Especial”	04/04	Foram encontradas e organizadas 04 produções conforme natureza, palavras-chave, objetivos, tratamento dado ao Campo, presença de referências do autor Bourdieu.
Crossref	Palavras: “ <i>Academic field</i> ” “ <i>Special Education</i> ”	2.810.093/05	Foram lidos 1000 títulos e encontrados 05 resultados com as palavras Campo acadêmicoEducação Especial.
Catálogo de teses e dissertações Capes	Busca: “Campo acadêmico” “Educação Especial”	3.614/05	Foram lidos todos os títulos e encontrados 05 produções, sendo as mesmas encontradas em busca no repositório Google Acadêmico.

Fonte: Sites dos repositórios especificados

Nota: Informações organizadas pela autora

APÊNDICE D - REVISÃO DE LITERATURA PRODUÇÕES PRIMÁRIAS

Quadro 15 - Revisão de literatura: dados sobre as produções primárias

(continua)

	Autor/Ano	Título	Objeto de Pesquisa	Referência ao termo Campo	Objetivo da Pesquisa
1	Brizolla (2000)	Educação Especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no Campo das políticas públicas.	Campo das políticas públicas da Educação Especial.	Campo educacional; Campo da educação; Campo da Educação Especial; Campo da saúde; Campo da deficiência auditiva; Campo psicológico; Campo da reabilitação; Campo da antropologia; Campo das ciências sociais.	Revelar aspectos sócio-histórico-políticos e educacionais constitutivos da Educação Especial como forma de apontar os instrumentos e as estratégias que compuseram as políticas públicas desenvolvidas em variados períodos governamentais do Estado.
2	Garcia (2004)	Políticas públicas de inclusão: uma análise do Campo da Educação Especial.	Campo das políticas públicas da Educação Especial.	Campo social	Estudar as políticas de “inclusão” no Brasil, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à Educação Especial.
3	Bernardino (2007)	A contribuição da psicanálise para a atuação no Campo da Educação Especial.	Psicanálise e Educação Especial	Não consta	O artigo analisa as relações entre a psicanálise e a Educação Especial.
4	Silva (2011)	Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no Campo da Educação Especial.	Currículo Educação Especial	Campo da história do currículo; Campo da Educação Especial; Campo pedagógico; Campo social.	Objetivou a escrita da história curricular no Campo da Educação Especial, mas, especificamente, a escolarização dos deficientes no Brasil.
5	Manzini e Glat (2014)	Influência das representações sociais do pesquisador na análise de dados de entrevistas: um estudo no Campo da Educação Especial.	Representações sociais do pesquisador na Educação Especial.	Campo educacional; Campo da Educação Especial.	Investigar como a representação pode influenciar o pesquisador na análise de uma entrevista.
6	Coppede et al (2014)	Produção científica da terapia ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o Campo.	Terapia Ocupacional e Educação Especial	Campo de conhecimento; Campo científico da terapia ocupacional; Campo da inclusão escolar; Campo educacional; Campo da Educação Especial.	Objetiva-se caracterizar a produção científica nacional acerca das contribuições da Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar, através de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem bibliométrica.

Quadro 15 - Revisão de literatura: dados sobre as produções primárias

(continuação)

	Autor/Ano	Título	Objeto de Pesquisa	Referência ao termo Campo	Objetivo da Pesquisa
7	Costa (2014)	O Campo da educação inclusiva em São José dos Campos	Campo da educação inclusiva	Campo da história da educação; Campo inclusivo; Campo da educação	Desenvolveu uma leitura da realidade da Educação Especial no município de São José dos Campos no final da década de 80 e início da década de 90.
8	Sobrinho (2015)	Estudo comparado internacional: contribuições para o Campo da Educação Especial.	Estudo comparado na Educação Especial	Não consta.	Objetivamos contribuir no refinamento de construções teóricas que subsidiem a pertinência de estudos em Educação Comparada para o adensamento da produção do conhecimento em Educação Especial.
9	Possa (2016)	A emergência da Educação Especial como Campo do saber e suas atualizações para o presente.	Educação Especial como Campo do saber.	Campo do conhecimento. Campo do Saber	Pretende olhar para a atualidade dos relatórios em que Jean Itard relata sua atuação e o conseqüente processo educativo de Victor, o menino selvagem.

Quadro 15 - Revisão de literatura: dados sobre as produções primárias

(conclusão)

	Autor/Ano	Título	Objeto de Pesquisa	Referência ao termo Campo	Objetivo da Pesquisa
10	Santos (2017)	Escolarização e currículo: considerações no Campo da Educação Especial.	Currículo da Educação Especial.	Campo da legislação. Campo educacional. Campo da didática. Campo político. Campo da normalização. Campo curricular. Campo das deficiências.	Escolarização e pessoas com deficiência, transversalizada pelo currículo, constituíram-se eixos norteadores para a elaboração, construção metodológica e análise da pesquisa desenvolvida, a ser apresentada nessa dissertação.
11	Souza (2018)	Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do Campo da Educação Especial.	Aluno como constituinte do Campo da Educação Especial.	Campo do conhecimento. Campo acadêmico-científico; Campo da Educação Especial; Campo político. Campo acadêmico; Campo intelectual.	Verificar e analisar, na literatura especializada as mudanças, permanências e rupturas em sua identidade por meio das distintas caracterizações da população a ela destinada, e a estrita relação entre o Campo acadêmico-científico e as políticas educacionais marcadas por transformações decorrentes de determinados momentos históricos.
12	Bueno (2018a)	A constituição do Campo da educação especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE (1992-2017)	Campo da Educação Especial	Campo da Educação Especial. Campo acadêmico. Campo de investigação. Campo científico. Campo de conhecimento. Campo de produção cultural. Campo artístico. Campo de conhecimento. Campo de produção. Campo político.	Apresentar, analisar e discutir a constituição do Campo da Educação Especial, tendo como fonte os textos publicados pelo periódico Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE, no período de 1992 até 2017.

Fonte: Google acadêmico, SciELO, BDTD, Catálogo de teses e dissertações da CAPES e Crossref

Nota: Informações organizadas pela autora

APÊNDICE E - BIBLIOGRAFIA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1812 -1900)

Quadro 16 - Bibliografia Pedagógica Brasileira (1812 – 1900)

Período	Descrição
1812-1820	Nada consta
1821-1830	Nada consta
1831-1840	Nada consta
1841-1850	Nada consta
1851-1860	Nada consta
1861-1870	Nada consta
1871-1880	LEITÃO, Antônio Cândido Cunha - Ensino Livre. Rio de Janeiro. 1873. L. Winter. Projeto de lei apresentado na Câmara dos Deputados sobre o ensino partícular. Comissões reunidas de Instrução Pública — Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro. 1873. Projeto de lei apresentado à Câmara das Deputados na sessão de 18 de agosto de 1873, sobre a organização do referido Instituto.
1881-1890	LEITE, Tobias - Ensino dos Surdos - Mudos. 3. ed. Rio de Janeiro. 1881. Tip. I.aemmert & Cia. 400 p. Compêndios para o ensino dos surdos-mudos. Bittencourt, Feliciano Pinheiro de — Educação dos cegos — In "Atas e Pareceres do Congresso de Instrução Rio de Janeiro" — 2 p. — Rio de Janeiro. 1884. Tip. Nacional.
1891-1900	SILVADO, Brasil — Educação dos Cegos. Rio de Janeiro. 1897. Impr. Nacional. 48p. Guia prático para o ensino da leitura aos cegos.

Fonte: Inep (1944)

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE F - PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS (1944-2018)**

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(continua)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
1	1946	n.7. v.19	A sala ambiente de história na escola secundária para cegos	Cegueira	Irene da Silva Melo Carvalho
2	1947	n.27 v.10	Menores anormais do caráter	Anormais	Luiz Ciulla
3	1947	n.29 v.11	Problemas de higiene mental	Higiene mental	Henrique Roxo
4	1947	n.31 v.11	Clínica para os defeitos da fala	Defeitos da Fala	Margaret E. Hall
5	1948	n.33 v.12	A educação física dos portadores de defeitos físicos	Deficiência física	Nezil Penha Marinho
6	1948	n.34 v.12	Educação e loucura	Deficiência mental	Adalberto de Lira Cavalcanti
7	1948	n.34 v.12	Educação Especial para crianças anormais nas escolas públicas de Chicago	Educação Especial	Margaret E. Hall
8	1948	n.34 v.12	A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial	Deficiência visual	José Plata
9	1948	n.34 v.12	Teste mental de Ballard: uma experiência realizada	Deficiência mental	Luís Macedo
10	1950	n.40 v.14	Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico	Deficiência mental	Werner Kemper
11	1951	n.44 v.16	Orientação profissional dos anormais	Anormais	Maria Irene Leite da Costa
12	1952	n.46 v.17	O alfabeto Braille	Deficiência visual	Guerino Casassanta
13	1954	n.54 v.21	O problema dos retardados mentais nas escolas primária e secundária	Deficiência mental	Helena Antipoff
14	1956	n.61 v.25	Bases pedagógicas da educação de crianças surdas	Deficiência auditiva	Antonino Gonçalves do Amaral
15	1956	n.62 v.25	Educação dos Excepcionais	Deficiência auditiva	Helena Antipoff
16	1956	n.62 v.25	A educação especial no desenvolvimento da linguagem da criança surda	Deficiência auditiva	Marina Amélia Almeida Lemos
17	1956	n.64 v.26	Formação do professor para o ensino em classes especiais	Classes especiais	Eunice Pourchet

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(continuação)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
14	1959	n.73 v.31	Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha A educação em face de pesquisa nacional sobre o nível mental	Excepcionais Deficiência mental	Kenneth Lovell Pieúre Weil
15	1972	v. 127 v.58	ESTUDOS E DEBATES Educação Especial, Campo para a investigação pedagógica Problemas da Educação do Excepcional no Brasil Um programa de ação integrada no Campo de deficiência mental ESTUDOS E DEBATES Educação Especial, Campo para a investigação pedagógica	-	Editorial Gerenice Albertina Vieira Aidyl Macedo de Queiroz Rosita Adler Foguel Elisa Dias Velloso Glória Soares Ikuta João Bosco Calabria de Oliveira Lília Pinto Martins Paulo César Muniz Maria da Trindade Raimundo Ribeiro Fontes de Lima
15	1972	n. 127 v.58	ESTUDOS E DEBATES Educação Especial, Campo para a investigação pedagógica Problemas da Educação do Excepcional no Brasil Um programa de ação integrada no Campo de deficiência mental	-	-
15	1972	n.127 v.58	ESTUDOS E DEBATES Educação Especial, Campo para a investigação pedagógica Problemas da Educação do Excepcional no Brasil Um programa de ação integrada no Campo de deficiência mental Caracterização do excepcional O psicodiagnóstico da criança excepcional - comunicação dos resultados Aspectos do tratamento, desenvolvimento e Integração do deficiente mental	-	-

(continuação)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
15	1972	n. 127 v.58	A dinâmica sociofamiliar e o deficiente mental A psicometria na paralisia cerebral Aspectos neuropsiquiátricos do atendimento escolar na paralisia cerebral Ensino para deficientes da audiocomunicação e rumos atuais Diagnóstico e tratamento visual do excepcional	-	-
15	1972	n.127 v.58	DOCUMENTAÇÃO Declaração dos direitos das pessoas mentalmente retardadas Parecer do C.F.E.: Educação de Excepcionais A educação do excepcional em face da lei n.5.692 Currículos para a especialização de professores de excepcionais do Estado de São Paulo	-	-
15	1972	n. 127 v.58	LIVROS EM REVISTA Aspectos psicológicos na disfunção cerebral mínima Helena Antipoff-Impressões e lembranças de uma aluna Expectativas sexuais do retardado mental. Sistemas e currículos para alunos excepcionais nas escolas especializadas e em classes especiais nas escolas comuns O enfoque criança surda	-	-
15	1972	n. 127 v.58	ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS A criança, sua ""doença"" e os outros O diagnóstico e tratamento dos problemas de fala e leitura		Nilza Tartuce Elisa Dias Velloso Edward S. Sandtner M.O.A.Durajaiye Armando Paiva de Lacerda Carl. H. Delacato Comitê sobre a adolescência

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(continuação)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
16	1976 ¹³⁰	n.139 v.61	Os bem-dotados e o futuro Identificação de superdotados: um problema		E.Paul Torrance Aurea Dierberger e Rachel L. Rosenberg
16	1976	n.139 v.61	A dimensão humanista na educação do superdotado Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados Avaliação psicológica dos superdotados	-	Dorothy Sisk
16	1976	n.139 v.61	O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário Conferência mundial sobre superdotados		Maria Helena Novaes Aidyl Macedo de Queiroz e Juan Perez Ramos
16	1976	n.139 v.61	Recomendações e conclusões Educação diferenciada para o superdotado O problema do bem-dotado no meio rural		Otilia Braga Antipoff CENESP 1º Seminário Brasileiro: Educação de Superdotados David M. Jackson Helena Antipoff
17	1985	n.154 v.66	Triagem auditiva em Escolares	Deficiência auditiva	Notas de Pesquisa
18	1986	n.155 v.67	A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais	Necessidades Educacionais	Acácia Zeneida Kuenzer Luiz Celso Tarnowski Sônia Maria Coimbra Kenski
19	1995	n.184 v.76	Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual	Deficiência Visual	Elcie F. Salzano Masini
20	1996	n.185 v.77	A contribuição do método Montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down	Síndrome de Down	Maria da Piedade Resende da Costa Maria Lúcia Lamoréa

¹³⁰Importante destacar que a revista suspendeu as atividades de abril de 1980 a abril de 1983.

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(continuação)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
21	1996	n.187 v.77	Uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do Portador de Deficiência Auditiva	Deficiência Auditiva	Alessandro Fabrício Garcia Alvaro José Periotto Simone Aparecida Marcato Thelma Elita Colanzi Jucélia Geni Fregoneis
22	1999	n.195 v.80	Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma	Goffman	Andrea Brandão Puppim
23	2005	n.213/214 v.86	Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo	Inclusão Surdo	Andreza Marques de Castro Leão Maria da Piedade Resende da Costa
24	2007	n.219 v.88	Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão	Normalidade	Maria Luisa Bissoto
25	2007	n.220 v.88	Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes	Surdocegueira	Elcie F. Salzano Masini Célia Maria Teodoro Lucélia F. F. Noronha Rosana B. Ferraz
			Surdez, língua de sinais e cognição: análise das mútuas implicações	Surdes e LIBRAS	Clélia Maria Ignatius Nogueira Edna de Lourdes Machado
26	2010	n.228 v.91	Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007	Política Inclusiva Ensino Superior	Cássia Ferri Regina Célia Linhares Hostins Fabíola Lucy Fronza Gildete Valdamari
27	2010	n.228 v.91	Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para professores	Sexualidade Deficiência Intelectual	Paloma Pegolo de Albuquerque Maria Amélia Almeida
28	2011	n.232 v.92	Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária	Inclusão do surdo	Marilda Moraes Garcia Bruno

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(continuação)

	Ano	Número e Volume	Título	Área	Autor (es)
29	2012	n.233 v.93	A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui	Inclusão/Exclusão	Anita Cristina Azevedo Resende, Edna Mendonça Oliveira Queiroz, Gina Glaydes Guimarães Faria
30	2012	N.235 v.93	Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência	Ensino Superior Alunos com deficiência	Ani Martins Silva Raquel Cymrot Maria Eloisa Famá D'Antino
31	2013	n.236 v.94	Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira	Inclusão Brasil e Portugal	Cristina Lucia Maia Coelho
32	2014	n.239 v.95	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Inclusão escolar	Carla Ariela Rios Vilaronga, Enicéia Gonçalves Mendes
33	2014	n.240 v.95	Ações inclusivas no ensino superior brasileiro	Inclusão Ensino Superior	Jefferson Olivatto da Silva
34	2016	n.246 v.97	A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de educação de surdos na década de 1990 Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações	Instituto Nacional para surdos Surdos e deficientes visuais	Sonia Castro Lopes, Geise Moura Freitas Janete Inês Müller Felipe Leão Mianes
35	2016	n.247 v.97	Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior	Educação Especial Estudantes com deficiência Avaliação Estudante com deficiência Ensino Superior	Clarissa Haas Edson Pantaleão Rosimeire Maria Orlando Claudio Roberto Baptista Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Quadro 17 - Publicações sobre a Educação Especial na RBEP (1944 - 2018)

(conclusão)

36	2018	n.252 v.99	As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Escola Inclusiva Educação Especial Pesquisa-ação Políticas inclusão escolar	Mariana Luzia Corrêa Thesing Fabiane Adela Tonetto Costas Mariangela Lima Almeida Maria José Carvalho Bento Nazareth Vidal da Silva
37	2018	n.253 v.99	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017)	Surdos ENEM	Lucas Romário, Ana Dorziat Maria Eulina Pessoa de Carvalho Fernando César Bezerra de Andrade

Fonte: Site da RBEP/INEP¹³¹ de 1944 a 2018

Nota: Informações organizadas pela autora

¹³¹ <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive>

**APÊNDICE G – ORIENTADORES (AS) EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Quadro 18 - Orientadores (as) dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva no Brasil (2020)

(continua)

	Nome e ano de Criação do Programa	Orientadores (as)
1	PPGEE (1978)	Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello; Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos; Dra. Deisy das Graças de Souza; Dra. Lídia Maria Marson Postalli; Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil e Dr. Nassim Chamel Elias; Dra. Adriana Garcia Gonçalves; Dr. Almir Del Prette; Dra. Claudia Maria Simões Martinez; Dra. Fátima Elisabeth Denari; Dra. Gersa Ferreira Lourenço; Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Dra. Maria Amélia Almeida; Dra. Maria da Piedade Resende da Costa; Dra. Márcia Duarte; Dra. Mey de Abreu Van Munster e Dra. Rosemeire de Araújo Rangni; Carla Ariela Rios Vilaronga, Carolina Severino Lopes da Costa, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Diléia Aparecida Martins Briega, Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia, Lara Ferreira dos Santos, Leonardo Santos Amâncio Cabral, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, Rosimeire Maria Orlando e Vanessa Regina de Oliveira Martins.
2	CMPDI (2013)	Dra. Cristina Maria Carvalho Delou; Dra. Helena Carla Castro Cardoso de Almeida; Dra. Lucia de Mello e Souza Lehmann; Dra. Cristina Lucia Maia Coelho; Dra. Diana Negrão Cavalcanti; Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes; Dr. Alfred Sholl Franco; Dra. Ana Regina Campello; Dra. Cátia Lacerda Sodré; Dra. Claudia Mara Lara Melo Coutinho; Dra. CRistina Maria Carvalho Delou; Dra. Dagmar de Mello e Silva; Dra. Ediclea MASCarenhas Fernandes; Dra. Fabiana RODrigues Leta; Dra. Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira; Dra. GLauca Torres Aragon; Dra. Helena Carla Castro Cardoso de Almeida; Dra. Janie Garcia da Silva; Dra. Mirian Araujo Carlos Crapez; Dra. Neuza Rejane Wille Lima; Dra. Odara Boscolo; Dra. Renata Vilanova; Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles; Dra. Ruth Maria Mariani; Dr. Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto; Dr. Sérgio Rodrigues Bahia; Dr. Sídio Werdes Sousa Machado; Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes.
3	PPGCID (2018)	Dra. Ana Paula Inacio Diorio; Dra. Flávia Cristina Macedo de Santana; Dr. Frederick Moreira dos Santos; Dra. Idalina Sousa Mascarenhas Borghi; Dra. Jacira Teixeira Castro; Dra. Rosilda Arruda Ferreir; Dr. Sérgio Luiz Bragatto Boss; Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima; Dra. Ana Virginia de Almeida Luna; Dr. Anderon Melhor Miranda; Dr. Ariston de Lima Cardoso; Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade; Dra. Luiza Olívia Lacerda Ramos; Dra. Nelma de Cássia Silva Dr. Sandes Galvão; Dr. Nilson Antônio Ferreira Roseira; Dra. Susana Couto Pimentel; Dr. Teófilo Alves Galvão Filho.
4	PPGEDE (2019)	Dra. Adriana Cenci; Dra. Claudia Rosana Kranz; Dra. Débora Regina de Paula Nunes; Dra. Elizabeth Romani; Dra. Flávia Roldan Viana; Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Dra. Géssica Fabiely Fonseca; Dra. Jacylene Melo De Oliveira; Dr. Jefferson Fernandes Alves; Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins; Dra. Lucia Guacira dos Santos Silva; Dra. Maria da Apresentação Barreto; Dra. Maria de Jesus Gonçalves; Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

Quadro 18 - Orientadores (as) dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva no Brasil (2020)

(conclusão)

	Nome e ano de Criação do Programa	Orientadores (as)
5	PROFEI (2020)	Dr. Amauri Bogo; Dra. Karina Marcon; Dra. Roselaine Ripa; Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco; Dra. Vera Marcia Marques Santos; Albina Pereira de Pinha Silva; Dra. Ana CLaudia PAvao Siluk; Dra. Ana Cledina Rodrigues Gomes; Dra. Andrea Lucia Serio Bertoldi; Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Dr. Antonio Roberto Coelho Serra; Dr. Bruno Pedroso; Dra. Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira; Dra. Carolina Paioli Tavares; Dra. Daniela Melare Vieira Barros; Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos; Dr. Decio Roberto Calegari; Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque; Dr. Diogenes Henrique de SIqueira Silva; Dra. Dorcelly Isabel Bellanda Garcia; Dra. Edina Schimanski; Dr. Eduardo Galhardo; Dra. Eliana Lucia Ferreira; Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen; Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado; Dra. Eromi Izabel Hummel; Dra. Hildete Pereira dos Anjos; Dra. Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra; Dr. Jackson Ronie Sa da Silva; Dr. João Augusto Ramos e Silva; Dr. Klaus Schlünzen Junior; Dr. Leonardo Christiaan Welling; Dra. Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo; Dr. Lucio Jose Dutra Lord; Dra. Marcia Raika e Silva Lima; Dra. Maria Antonia de Souza; Dra. Maria Candida Soares Del Masso Clavisio; Dra. Maria Luisa Furlan Costa; Dra. Marion Machado Cunha; Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori; Dra. Neusa Ines Philippsen; Dra. Noemi Nascimento Ansay; Paula Mesquita Melques; Rita de CAssia da Silva Oliveira; Dra. Roseneide Maria Batista; Dra. Sandra Luzia Wrobel; Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos; Dra. Sandra Salete de Camargo; Dra. Soellyn Elene Bataliotti; Dra. Vera Lucia Martiniak.

Fonte: Sites dos Programas de Pós-Graduação

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE H – LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2007)**

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continua)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
1	CUML	Educação	1.Constituição do sujeito no contexto escolar 2.Currículo, cultura e práticas escolares	-
2	FUFPI	Educação	3.Educação, movimentos sociais e políticas públicas 4.Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	-
3	FUFSE	Educação	5.Formação de educadores: saberes e competências 6.História, sociedade e pensamento educacional	-
4	FUPF	Educação	7.Fundamentos da educação 8.Políticas educacionais 9.Processos educativos e linguagem	-
5	FURB	Educação	10. Discurso e práticas educativas 11.Educação, cultura e poder 12.Educação, estado e sociedade 13.Filosofia e educação 14. Processos e métodos pedagógico-didáticos	-
6	FURG	Educação Ambiental	15.Educação ambiental não formal 16.Educação ambiental: ensino e formação de educadores (as) 17.Fundamentos da educação ambiental	-
7	PUC-GOÍAS	Educação [1]	18.Escola, Sociedade e Cultura 19.Instituições e Políticas Educacionais 20. Teorias da educação e processos pedagógicos [1]	Teorias da educação e processos pedagógicos: Estudos relacionados com a prática pedagógica, a organização do trabalho escolar e as teorias educacionais e do ensino; currículo, ensino e aprendizagem de disciplinas específicas, educação de pessoas c/ necessidades especiais, formação de professores.
8	PUC-RIO	Educação	21.Educação, relações sociais e construção democrática 22.Formação de professores: tendências e dilemas 23.História das ideias e instituições educacionais 24.Processos culturais, instâncias de socialização e educação	

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
9	PUC/MG	Educação	25.Educação Ciências e Tecnologias 26.Educação escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura 27.Educação, cotidiano e diferença cultural 28.Educação: direito à educação e políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino 29.Educação: direito à educação e políticas educacionais 30.Escola, currículo e conhecimento escolar 31.Profissão Docente: constituição e memória 32.Profissão docente: constituição e memória	-
10	PUC/PR	Educação	33.História e políticas da educação 34.Teoria e prática pedagógica na formação de professores	-
11	PUC/RS	Educação	35.Desenvolvimento da pessoa, saúde e educação 36.Ensino e educação de professores 37.Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira	-
12	PUC/SP	Educação (Currículo)	38.Currículo e avaliação educacional 39.Linha de pesquisa currículo, conhecimento e cultura 40.Formação de educadores 41.Interdisciplinaridade 42.Novas tecnologias em educação 43.Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares	-
13	PUC/SP	Educação (Psicologia da Educação)	44.Desenvolvimento, ensino e aprendizagem 45.Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores	-
14	PUC/SP	Educação: História, Política, Sociedade	46.Escola e cultura: história e historiografia da educação 47. Escola e cultura: perspectivas das ciências sociais	-
15	PUCCAMP	Educação	48.Estudos em Avaliação 49.Práticas pedagógicas e formação do educador 50.Universidade docência e formação de professores	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
16	UCB	Educação	51.Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem 52.Educação, juventude, sociedade 53.Política, gestão e economia da educação	-
17	UCP/RJ	Educação	54. Instituições educacionais e suas práticas pedagógicas 55. Políticas e instituições educacionais e seus atores	-
18	UCDB	Educação	56.Instituições educacionais e suas práticas pedagógicas 57.Políticas e instituições educacionais e seus atores	-
19	UDESC	Educação	58.Educação, comunicação e tecnologia 59.História e historiografia da educação	-
20	UECE	Educação	60.Didática e formação docente 61.Política educacional, formação e cultura docente	-
21	UEL	Educação	62.Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares 63.Docência: saberes e práticas 64.Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação	-
22	UEM	Educação	65.Ensino, aprendizagem e formação de professores 66.História, historiografia e educação 67.Políticas e gestão em educação	-
23	UEPA	Educação	68.Formação de professores 69.Saberes culturais e educação na Amazônia	-
24	UEPG	Educação	70.Ensino e aprendizagem 71.História e política educacionais	

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
25	UERJ	Educação [2]	72. Conhecimento, Autonomia e participação 73. Cotidiano e cultura escolar 74. Educação inclusiva e processos educacionais [2] 75. Infância, Juventude e Educação 76. Instituições, Práticas Educativas e História	Educação Inclusiva e Processos Educacionais: Linha criada como um desdobramento da Linha de Educação Especial, tendo em vista as reestruturações epistemológicas desse Campo de conhecimento. Seu foco são os processos de inclusão social, especialmente relacionados à cognição e à linguagem.
26	UERJ	Educação, cultura e comunicação	77. Educação e cultura 78. Educação, escola e seus sujeitos sociais	-
27	UFAL	Educação	79. Educação e linguagem 80. História e política da educação 81. Processos educativos 82. Tecnologias da informação e comunicação na educação	-
28	UFAM	Educação	83. Educação, políticas públicas e desenvolvimento regional 84. Formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos 85. História da educação na região amazônica 86. Processos educativos e identidades amazônicas	-
29	UFBA	Educação [3]	87. Currículo e [in] formação 88. Educação e diversidade [3] 89. Educação, cultura corporal e lazer 90. Educação: história, trabalho e sociedade 91. Filosofia, linguagem e práxis pedagógica 92. Políticas e gestão da educação	Educação e diversidade: Estuda a educação, suas relações e contradições no contexto sociocultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, etnias, classes sociais, necessidades especiais e ludicidade.

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

30	UFC	Educação	93.Avaliação educacional 94.Desenvolvimento, linguagem e educação da criança 95.Educação, currículo e ensino 96.História, memória e política educacional 97.Movimentos sociais, educação popular e escola 98.Trabalho e educação	-
31	UFES	Educação[4]	99.Cultura, currículo e formação de educadores 100. Diversidade e práticas educacionais inclusivas [4] 101.Educação e Linguagens 102.História, sociedade, cultura e políticas educacionais	Diversidade e práticas educacionais inclusivas: Estuda a teoria e a constituição de sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares inclusivas, considerando diferentes concepções de aprendizado e desenvolvimento.
32	UFF	Educação	103.Alfabetização de alunos e alunas das classes populares 104.Avaliação de políticas e financiamento da educação 105.Classes sociais, gênero, raça e educação 106.Cotidiano da escola e dos movimentos populares 107.Didática das Ciências 108.Filosofia política e processos históricos em educação 109.Formação de professores de ciências 110.Formação de profissionais da educação 111.História social da educação 112. Linguagem: processos de produção de linguagens, identidades culturais e práticas educativas 113. O mundo do trabalho e a formação humana 114.Práticas sociais e educativas de jovens e adultos 115.Reconstrução histórica da relação trabalho e educação 116.Subjetividade: produção de subjetividades e conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais	-
33	UFG	Educação	117.Cultura e processos educacionais 118.Educação, trabalho e movimentos sociais 119.Estado e política educacional 120.Formação e profissionalização docente	-
34	UFJF	Educação	121.Gestão, políticas públicas e avaliação educacional 122.Linguagem, conhecimento e formação de professores	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
35	UFMA	Educação [5]	123. Estado e gestão educacional [5] 124. Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas	Estado e gestão educacional: Analisa a articulação das diferentes esferas da administração do sistema Nacional de Educação, tendo com referência as políticas de gestão democrática no contexto da escola, de expansão e qualidade da educação escolar e políticas de inclusão.
36	UFMG	Educação	125. Educação e Ciências 126. Educação e linguagem 127. Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos 128. Educação Matemática 129. Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas 130. História da Educação 131. Política, trabalho e formação humana 132. Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação 133. Psicologia, psicanálise e educação	-
37	UFMS	Educação	134. Educação e trabalho 135. Educação, Psicologia e prática docente 136. Ensino de Ciências e Matemática 137. Escola, cultura e disciplinas escolares 138. Estado e políticas públicas de educação	-
38	UFMT	Educação	139. Educação e linguagem 140. Linha de Pesquisa educação e meio ambiente 141. Educação e Psicologia 142. Educação em ciências 143. Formação de professores e organização escolar 144. História da educação 145. Movimentos sociais, política e educação popular	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
39	UFPA	Educação	146. Currículo e Formação de Professores 147. Políticas Públicas Educacionais	-
40	UFPB/J.P.	Educação [6]	148. Educação de jovens e adultos 149. Educação e movimentos sociais 150. Estudos culturais e tecnologias de informação e comunicação 151. Fundamentos e processos em educação popular 152. Políticas públicas e práticas educativas [6]	Políticas Públicas e Práticas Educativas: Estudos e pesquisas voltados à democracia e cidadania; dimensão educativa das políticas públicas, processos de ensino-aprendizagem, gestão escolar, educação inclusiva e necessidades especiais, formação do educador.
41	UFPE	Educação	153. Didática de conteúdo específicos 154. Formação de professores e prática pedagógica 155. Política Educacional, planejamento e gestão da educação 156. Teoria e história da educação	-
42	UFPEL	Educação	157. Currículo, profissionalização e trabalho docente 158. Filosofia, educação e sociedade 159. Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento 160. História da educação	-
43	UFPR	Educação	161. Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano 162. Cultura, escola e ensino 163. Educação matemática 164. Educação, saúde e trabalho 165. História e Historiografia da Educação 166. Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação 167. Políticas e Gestão da Educação	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
44	UFRGS	Educação	168. Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais 169. Políticas de formação, políticas e gestão da educação 170. Cultura, currículo e sociedade	-
45	UFRJ	Educação	171. Currículo e linguagem 172. Políticas e instituições educacionais	-
46	UFRN	Educação [7]	173. Práticas pedagógicas e currículo [7] 174. Corporeidade e educação 175. Educação matemática 176. Formação e profissionalização docente 177. Educação, linguagens e formação do leitor 178. Estratégias de pensamento e produção de conhecimento 179. Política e práxis da educação	Práticas pedagógicas e currículo: Investiga práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas, a forma e desenvolvimento de conceitos científicos, os processos de ensino-aprendizagem nas ciências sociais, os fundamentos e a prática educacional inclusiva, especialmente para portadores de necessidades educativas especiais.
47	UFRRJ	Educação Agrícola	180. Formação docente e políticas para a educação agrícola 179. Metodologia do ensino e da pesquisa para a educação agrícola.	-
48	UFSC	Educação [8]	181. Educação e comunicação 182. Educação e infância 183. Educação e movimentos sociais 184. Educação e processos inclusivos [8] 185. Educação, estado e políticas públicas 186. Educação, história e política 187. Ensino e formação de educadores 188. Filosofia da educação 189. Trabalho e educação	Educação e processos inclusivos: Ensinar e aprender em contextos formais e informais envolvendo sujeitos com marcas sociais e implicações em seus processos de formação educacional. Linguagens e culturas: visual, oral, corporal, plástica, escrita; saberes e fazeres pedagógicos.

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
49	UFSCAR	Educação	190.Educação brasileira 191.Educação e trabalho 192.Ensino de ciências e de matemática 193.Estado, políticas e gestão educacional 194.Formação básica e continuada de professores e outros agentes educacionais 195.História, filosofia e sociologia da educação 196.Práticas sociais e processos educativos 197.Processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos	

50	UFSCAR	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [09]	198. Atenção primária e secundária em educação especial: prevenção de deficiências [09] 199. Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial [10] 200. Práticas educativas: processos e problemas [11]	Atenção primária e secundária em educação especial: prevenção de deficiências: Estuda fatores de risco em relação às e desenvolve procedimentos para diagnóstico e prevenção que possam ser aplicados em serviços públicos de educação e saúde, com objetivos de atenção primária e secundária. Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial: Desenvolve estudos para a identificação, descrição e superação de necessidades educativas especiais, propondo, implementando e avaliando programas educacionais. Práticas educativas: processos e problemas: Estuda processos envolvidos nas práticas educativas, e no aperfeiçoamento dessas práticas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais, compreendendo as inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem.
----	--------	--	--	--

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
			201. Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial [12]	Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial: Tendo em vista o objetivo de formar profissionais habilitados a avaliar, implantar, administrar e/ou orientar programas e serviços na área de Educação Especial, os estudos nesta linha visam gerar um conhecimento diferenciado da própria área.
51	UFSM	Educação [10]	202. Currículo, Ensino e Práticas Escolares 203. Educação e Artes 204. Educação Especial [13] 205. Educação, Política e Cultura 206. Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional 207. Práticas Escolares e Políticas Públicas	Educação Especial: Desenvolve investigações a respeito da diferença e da inclusão. Explora temas como: avaliação, deficiência mental, altas habilidades, surdez e políticas públicas de Educação Especial
52	UFU	Educação	208. História e historiografia da educação 209. Políticas e gestão em educação 210. Saberes e práticas educativas	-
53	ULBRA	Educação	211. Currículo e pedagogias culturais 212. Escola, docência e identidades	-
54	UMESP	Educação	213. Formação de Educadores 214. Políticas e Gestão Educacionais	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
55	UNB	Educação	215.Aprendizagem e mediação pedagógica 216.Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano 217.Ecologia humana e práxis pedagógicas, subjetividade e complexidade na educação 218.Educação, arte e mediações culturais 219.Educação, mídias e linguagens 220.Formação docente, currículo e avaliação 221.Políticas públicas e educação: gênero, raça/etnia e juventude 222.Políticas públicas e gestão da educação básica 223.Políticas públicas e gestão de educação superior 224.Políticas públicas e gestão de educação profissional	-
56	UNEB	Educação e Contemporaneidade	225.Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável 226.Educação, tecnologias intelectuais e formação do educador 227.Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural	
57	UNESA	Educação	228.Representações Sociais e Práticas Educativas – RSPE 229.Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais – TICPE 230.Trabalho, Meio Ambiente e Educação – TMAE	-
58	UNESC	Educação	231.Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos 232.Educação, linguagem e memória	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
59	UNESP/PP	Educação [11]	233.Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores 234.Práticas Educativas e Formação de Professores 235.Processos Formativos, Diferença e Valores 236. Tecnologias de informação e comunicação e educação [14]	Tecnologias de informação e comunicação e educação: Fundamentos e impactos do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem dos diferentes contextos educacionais, visando uma educação de qualidade e inclusiva.
60	UNESP/ARAR	Educação Escolar [12]	237.Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura 238.Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas 239.Política e Gestão Educacional 240.Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade 241. Trabalho educativo: fundamentos psicológicos e educação especial [15]	Trabalho educativo/ fundamentos psicológicos e educação especial: Esta linha de pesquisa visa oferecer ao pesquisador um Campo teórico-metodológico fundado na psicologia e na psicanálise e nos estudos e intervenções ligados à educação especial.

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMAS	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/ SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
61	UNESP/RC	Educação	242. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: concepções e práticas 243. Alfabetização: ensino e aprendizado 244. Cultura e Subjetividade das Organizações Educacionais 245. Docência, práticas escolares e formação de professores 246. Linguagens: práticas culturais e formação 247. Política e Gestão de Organizações Educacionais 248. Práticas Educacionais: aspectos históricos e epistemológicos	-
62	UNESP/MAR	Educação [13]	249. Abordagens pedagógicas do ensino de linguagem 250. Educação especial no Brasil [16] 251. Ensino, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano 252. Filosofia e história da educação no Brasil 253. Política educacional, administração de sistemas educativos e unidades escolares.	Educação Especial no Brasil: Estudo das condições biomédicas, psicológicas e sociais de pessoas especiais que frequentam escolas no Brasil. Recursos utilizados em seu ensino, em sua reabilitação e em sua integração.
63	UNICAMP	Educação	254. Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação 255. Educação e Trabalho 256. Educação Matemática, Científica e Tecnológica 257. Filosofia, Educação, História e Sociedade 258. Formação do Professor, Currículo e Ensino Superior 259. Planejamento Educacional, Políticas e Gestão Educacional 260. Sociedade, Cultura e Educação	-
64	UNICID	Educação	261. Políticas Públicas de Educação 262. Sujeitos, formação e aprendizagem	-
65	UNIJUÍ	Educação nas Ciências	263. Currículo e formação de professores 264. Educação popular em movimentos e organizações sociais 265. Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
66	UNILASALLE	Educação	266.Cultura, Currículo e Prática Educativa 267.Educação, Estado e Ação Coletiva	-
67	UNIMEP	Educação [14]	268.Formação de professores 269.História e filosofia da educação 270.Política e gestão da educação 271. Práticas Educativas e Processos de Interação [17]	Práticas Educativas e Processos de Interação: São investigadas as relações sociais na busca de compreensão das ações, concepções e discursos que constituem a atuação do educador e a experiência do educando, nos âmbitos da educação infantil, ensino fundamental e necessidades educativas especiais.
68	UNINOVE	Educação	272.Culturas e educação 273.Educação e complexidade 274.História e teoria do trabalho docente e do educador social	-
69	UNIOESTE	Educação	275.Educação, Políticas Sociais e Estado	-
70	UNIRIO	Educação	276.Práticas educativas, linguagens e tecnologia 277.Subjetividade, Cultura e História da Educação	-
71	UNISAL	Educação	278.A intervenção educativa sócio comunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis 279.Análise histórica das práxis educativa nas experiências sócio comunitárias e institucionais	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
72	UNISANTOS	Educação	280.Educação e formação humana: aspectos éticos, políticos e epistêmicos 281.Formação do educador: dimensão político-pedagógica 282.Formação e profissionalização docente 283.Instituições educacionais, história, política e processos de gestão	-
73	UNISINOS	Educação [15]	284.Currículo, cultura e sociedade 285. Educação e processos de exclusão social [18] 286.Educação, história e políticas 287.Práticas pedagógicas e formação do educador	Educação e processos de exclusão social: Estuda a Educação a partir da compreensão da centralidade da cultura. Problematisa o currículo escolar e as pedagogias culturais em diferentes Campos do saber: as ciências, a educação especial, a ética, a história e a matemática.
74	UNISO	Educação	288.Cotidiano escolar 289.Educação superior 290.História e historiografia: políticas e práticas escolares 291.Trabalho docente	-
75	UNISUL	Educação [16]	292.Educação em Ciências 293.Educação, História e Política no Brasil e na América Latina 294. Relações culturais e históricas na educação [19]	Relações culturais e históricas na educação: Fundamentos históricos, antropológicos e sociológicos dos processos educacionais, na memória, nos contextos e nas representações sociais. Grupos étnicos e a questão educacional. Estudos sobre inclusão e cotidiano escolar.
76	UNITRI	Educação Superior	295.Organização e Concepções da Educação Superior 296.Teorias e Práticas da Educação Superior	-

Quadro 19 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva – 2007

(conclusão)

	IES	PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
77	UNIUBE	Educação	297.Educação e sociedade 298.Formação docente e práticas educativas	-
78	UNIVALI	Educação	299.Contextos e Processos Psicossociais de Desenvolvimento 300.Políticas para a Educação Básica e Superior 301.Práticas Docentes 302.Processo Criativo e Formação Estética 303.Processos de Ensino e Aprendizagem 304.Processos Indenitários e Formação Profissional 305.Tecnologias de Informação e Comunicação	-
79	UNOESC	Educação	306.Educação, Políticas Públicas e Cidadania 307.Processos Educativos	-
80	UNOESTE	Educação	308.Ambientes educacionais, desenvolvimento humano e práticas de intervenção 309.Contexto escolar e trabalho docente 310.Ensino e aprendizagem mediados por tecnologias computacionais 311.Formação e prática pedagógica do profissional docente 312.Instituição educacional: organização e gestão	-
81	USF	Educação	313.História, Historiografia e Ideias Educacionais 314.Linguagem, Discurso e Práticas Educativas 315.Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas	-
82	USP	Educação [17]	316.Cultura, Organização e Educação 317.Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares 318. Educação Especial [20] 319.Ensino de Ciências e Matemática 320.Estado, Sociedade e Educação 321.Filosofia e Educação 322.História da Educação e Historiografia 323.Linguagem e Educação 324.Psicologia e Educação 325.Sociologia da Educação	Educação Especial: Investiga questões pedagógicas, psicológicas, sociais, filosóficas e históricas presentes na organização e desenvolvimento da educação, do ensino, da aprendizagem e da reeducação de pessoas com necessidades especiais de ordem física, intelectual, sensorial.
83	UTP	Educação	326.Políticas Públicas e Gestão da Educação 327.Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores	-

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores da Capes do ano de 2007.

**APÊNDICE I - LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL (2012)**

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continua)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO
1	CEFET/MG	Educação Tecnológica	1.Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas 2.Processos formativos em educação tecnológica 3.Tecnologias da informação e educação 4.Práticas educativas em ciência e tecnologia	-
2	CUML	Educação [1]	5.Constituição do sujeito no contexto escolar [1] 6.Currículo, cultura e práticas escolares	Constituição do sujeito no contexto: Investiga a constituição do sujeito imerso nas práticas escolares, considera aspectos psicossociais, históricos e culturais. Eixos temáticos: diferenças na escola, inclusão, identidade, cultura escolar, representação do espaço escolar, gênero, sexualidade
3	FUFPI	Educação	7.Educação, movimentos sociais e políticas públicas 8.Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas 9.Formação docente e prática educativa	-
4	FUFSE	Educação	10.Formação de educadores: saberes e competências 11.História, sociedade e pensamento educacional	-
5	FUPF	Educação	11.Fundamentos da educação 12.Políticas educacionais 13.Processos educativos e linguagem	-
6	FURB	Educação	14.Educação, cultura e dinâmicas sociais 15.Linguagem e educação 16.Processos de ensinar e aprender	
7	FURG	Educação	17.Culturas, linguagens e utopias 18.Espaços e tempos educativos	-
8	FURG	Educação Ambiental	19.Educação ambiental não formal 20.Educação ambiental: ensino e formação de educadores (as) 21.Fundamentos da educação ambiental	-
9	IFSul	Educação e Tecnologia	22.Linguagens verbo-visuais e tecnologias 23.Políticas e práticas de formação	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
10	PUC-GOÍÁS	Educação [2]	24.Educação, sociedade ecultura 25.Estado, políticas e instituições educacionais 26.Teorias da educação e processos pedagógicos [2]	Teorias da educação e processos pedagógicos: Estudos relacionados c/ a prática pedagógica, a organização do trabalho escolar e as teorias educacionais e do ensino; currículo, ensino e aprendizagem de disciplinas específicas, educação de pessoas c/ necessidades especiais, formação de professores.
11	PUC-RIO	Educação	27.Educação, relações sociais e construção democrática 28.Formação de professores: tendências edilemas 29.História das ideias e instituições educacionais 30.Processos culturais, instâncias de socialização e aeducação	-
12	PUC/MG	Educação	31.Educação escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura 32.Educação: direito à educação e políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino 33.Profissão docente: constituição e memória	-
13	PUC/PR	Educação	34.História e políticas da educação 35.Teoria e prática pedagógica na formação de professores	-
14	PUC/RS	Educação	36.Formação, políticas e práticas em educação 37.Pessoa e educação 38.Teorias e culturas em educação	-
15	PUC/SP	Educação (Currículo)	39.Currículo e avaliação educacional 40.Currículo, conhecimento ecultura 41.Formação de educadores 42.Interdisciplinaridade 43.Novas tecnologias em educação 44.Políticas públicas e reformas educacionais ecurriculares	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
16	PUC/SP	Educação (Psicologia da Educação)	45.Desenvolvimento, ensino e aprendizagem 46.Processos psicossociais na formação e no exercício	-
17	PUC/SP	Educação: História, Política, Sociedade	47.Escola e cultura: história e historiografia da educação 48.Escola e cultura: perspectivas das ciências sociais	-
18	PUC/CAMP	Educação	49.Estudos em avaliação 50.Formação de professores e práticas pedagógicas 51.Políticas públicas em educação 52.Práticas pedagógicas e formação do educador	-
19	UCB	Educação	53.Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem 54.Educação, Juventude, Sociedade 55.Política, gestão e economia da educação	-
20	UCDB	Educação	56.Diversidade cultural e educação indígena 57.Políticas educacionais, gestão da escola e formação docente 58.Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente	-
21	UCP/RJ	Educação	59.Instituições educacionais e suas práticas pedagógicas 60.Políticas e instituições educacionais e seus atores	-
22	UCS	Educação	61.Educação, linguagem e tecnologia 62.História e filosofia da educação	-
23	UDESC	Educação	63.Educação, comunicação e tecnologia 64.História e historiografia da educação	-
24	UECE	Educação	65.Formação e desenvolvimento profissional em educação 66.Formação e políticas educacionais 67.Formação, didática e trabalho docente 68.Marxismo e formação do educador	-
25	UEFS	Educação	69.Culturas, formação e práticas pedagógicas 70.Políticas educacionais, história e sociedade	-
26	UEL	Educação	71.Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares 72.Docência: saberes e práticas 73.Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
27	UEM	Educação	74. Ensino, aprendizagem e formação de professores 75. História, historiografia e educação 76. Políticas e gestão em educação	-
28	UEMG	Educação	77. Educação, trabalho e formação humana 78. Sociedade, educação e formação humana	-
29	UEMS	Educação	79. Linguagem, literatura, educação e sociedade 80. Teorias e práticas educacionais	-
30	UEPA	Educação	81. Formação de professores 82. Saberes culturais e educação na Amazônia	-
31	UEPB	Formação de Professores	83. Linguagens e letramento digital 84. Práticas de leitura e produção textual	-
32	UEPG	Educação	85. Ensino e aprendizagem 86. História e política educacionais	-
33	UERJ	Educação [3]	87. Cotidianos, redes educativas e processos culturais 88. Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura 89. Educação inclusiva e processos educacionais [3] 90. Infância, juventude e educação 91. Instituições, práticas educativas e história	Educação inclusiva e processos educacionais: Linha criada como um desdobramento da Linha de Educação Especial, tendo em vista as reestruturações epistemológicas desse Campo de conhecimento. Seu foco são os processos de inclusão social, especialmente relacionados à cognição e à linguagem.
34	UERJ	Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	92. Formação de professores, história, memória e práticas educativas 93. Políticas, direitos e desigualdades	-
35	UERJ	Educação, Cultura e Comunicação	94. Educação, comunicação e cultura 95. Educação, escola e seus sujeitos sociais	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
36	UERN	Educação	96. Formação humana e desenvolvimento profissional docente 97. Políticas e gestão da educação	-
37	UFAL	Educação	98. Educação e linguagem 99. História e política da educação 100. Processos educativos 101. Tecnologias da informação e comunicação na educação	-
38	UFAM	Educação	102. Educação, políticas públicas e desenvolvimento regional 103. Formação e prática do educador frente aos desafios amazônicos história da educação na região Amazônica 104. Processos educativos e identidades amazônicas	-
39	UFBA	Educação [4]	105. Currículo e [in] formação. 106. Educação e diversidade [4] 107. Educação, cultura corporal e lazer 108. Educação: história, trabalho e sociedade 109. Filosofia, linguagem e prática pedagógica 110. Políticas e gestão da educação	Educação e diversidade: Estuda a educação, suas relações e contradições no contexto sociocultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, etnias, classes sociais, necessidades especiais e ludicidade.
40	UFC	Educação	111. Avaliação educacional 112. Desenvolvimento, linguagem e educação da criança 113. Educação, currículo e ensino 114. Filosofia e sociologia da educação 115. História da educação comparada 116. História e memória da educação 117. Marxismo, educação e luta de classes 118. Movimentos sociais, educação popular e escola 119. Trabalho e educação	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
41	UFES	Educação [5]	120.Cultura, currículo e formação de educadores 121.Diversidade e práticas educacionais inclusivas [5] 122.Educação e Linguagens 123.História, sociedade, cultura e políticas educacionais	Diversidade e práticas educacionais inclusivas: Estuda a teoria e a constituição de sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares inclusivas, considerando diferentes concepções de aprendizado e desenvolvimento.
42	UFF	Educação	124.Alfabetização de alunos e alunas das classes Populares. 125.Avaliação de políticas e financiamento da educação. 126.Classes sociais, gênero, raça e educação 127.Cotidiano da escola e dos movimentos populares 128.Didática das Ciências 129.Filosofia política e processos históricos em educação 130.Formação de professores de Ciências 131.Formação de profissionais da educação história social da educação 132.Linguagem: processos de produção de linguagens, identidades culturais e práticas educativas 133.O mundo do trabalho e a formação humana 134.Práticas sociais e educativas de jovens e adultos 135.Reconstrução histórica da relação trabalho e educação 136.Subjetividade: produção de subjetividades e conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais	-
43	UFG	Educação	137.Cultura e processos educacionais 138.Educação, trabalho e movimentos sociais 139.Estado, políticas e história da educação 140.Formação, profissionalização docente, práticas educativas 141.Fundamentos dos processos educativos	-
44	UFG	Educação - Campus Catalão [6]	142.História e culturas educacionais 143.Práticas educativas, políticas educacionais e inclusão [6]	Práticas educativas, políticas educacionais e inclusão: Essa linha de pesquisa se dedica a investigação sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, inclusão e formação docente em contextos educacionais.

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
45	UFGD	Educação [7]	144.Educação e diversidade [7] 145.História da Educação, memória esociedade 146.Políticas e gestão da educação	Educação e diversidade: Aborda aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos e pedagógicos da diferença e diversidade na educação contemporânea e suas relações com os processos de exclusão/inclusão.
46	UFJF	Educação	147.Gestão, políticas públicas e avaliação educacional 148.Linguagem, conhecimento e formação de professores	-
47	UFJF	Gestão e Avaliação da Educação Pública [8]	149.Avaliação, currículos e desenvolvimento profissionalde gestores e professores da EducaçãoBásica 150.Equidade, políticas e financiamento da educaçãopública [8] 151.Gestão, avaliação e reforma da educação pública 152.Modelos, instrumentos e medidas educacionais	Equidade, políticas e financiamento da educaçãopública: Estudo da desigualdade e oportunidades educacionais, sua relação com estratificação social, diferenças de raça, gênero, orientação sexual, atendimento portadores necessidades especiais e desenvolvimento de modelos analíticos e instrumentos de pesquisa para medir acesso a essas políticas.
48	UFLA	Educação	153.Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas	-
49	UFMA	Educação [9]	154.Estado e gestão educacional [9] 155.Instituições Escolares, Saberes e PráticasEducativas	Estado e gestão educacional: Analisa a articulação das diferentes esferas da administração do sistema Nacional de Educação, tendo como referência as políticas de gestão democrática no contexto da escola, de expansão e qualidade da educação escolar e políticas de inclusão.

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
50	UFMG	Educação	156.Educação e ciências 157.Educação e linguagem 158.Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos 159.Educação matemática 160.Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas 161.História da educação 162.Política, trabalho e formação humana 163.Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação 164.Psicologia, psicanálise e educação	-
51	UFMS	Educação	165.Educação e trabalho 166.Educação, psicologia e prática docente 167.Ensino de ciências e matemática 168.Escola, cultura e disciplinas escolares 169.História, políticas e educação	-
52	UFMS	Educação	170.Formação de educadores e diversidade 171.Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social	-
53	UFMT	Educação	172.Cultura, memória e teorias em educação 173.Culturas escolares e linguagens 174.Educação em ciências e educação matemática 175.Movimentos sociais, política e educação popular 176.Organização escolar, formação e práticas pedagógicas	-
54	UFMT	Educação	177.Formação de professores e políticas públicas educacionais 178.Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectiva histórica e contemporânea	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
55	UFOP	Educação [10]	179.Diversidade, inclusão e práticas educativas [10] 180.Instituição escolar, formação e profissão docente	Diversidade, inclusão e práticas educativas: Objetiva pesquisar como diversas práticas educativas em espaços escolares (instituições e sistemas) e não escolares (Igreja, família, museus, bibliotecas, etc.) são empregadas como processos de socialização e aprendizagem, associados à diversidade.
56	UFPA	Educação	181.Educação, cultura e sociedade 182.Educação: currículo, epistemologia e história 183.Políticas públicas educacionais	-
57	UFPB/J.P.	Educação	184.Educação popular 185.Estudos culturais da educação 186.História da educação 187.Políticas educacionais 188.Processos de ensino-aprendizagem	-
58	UFPE	Educação	189.Didática de conteúdo específicos Educação e espiritualidade Educação e linguagem 190.Formação de professores e prática pedagógica 191.Política educacional, planejamento e gestão da educação 192.Teoria e história da educação	-
59	UFPE	Educação Contemporânea	193.Educação, Estado e diversidade 194.Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem	-
60	UFPEL	Educação	195.Cultura escrita, linguagens e aprendizagem 196.Currículo, profissionalização e trabalho docente 197.Filosofia e história da educação 198.Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
61	UFPR	Educação	199.Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano 200.Cultura, escola e ensino 201.História e historiografia da educação 202.Políticas educacionais 203.Trabalho, tecnologia e educação	-
62	UFRGS	Educação	204.Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais 205.Políticas de formação, políticas e gestão da educação 206.Cultura, currículo e sociedade	-
63	UFRJ	Educação	207.Currículo elinguagem 208.Políticas e instituições educacionais	-
64	UFRN	Educação[11]	209. Educação e inclusão social em contextos escolares não escolares[11] 210.Educação Matemática e ensino das ciências 211.Educação, linguagem e formação do leitor 212.Estratégias de pensamento e produção de conhecimento 213.Formação e profissionalizaçãodocente 214.História da educação, práticas socioeducativas e usosda linguagem 215.Política e práxis da educação 216.Práticas pedagógicas e currículo	Educação e inclusão social em contextos escolares não escolares: Investiga temáticas relacionadas à educação especial e inclusiva, à educação infantil, à alfabetização e à educação de jovens e adultos, em contextos escolares e não escolares.
65	UFRPE	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	217.Ferramentas tecnológicas para educação a distância 218.Gestão e produção de conteúdo para educação a distância	-
66	UFRRJ	Educação Agrícola	219.Construção de saberes na educação agrícola: conhecimento técnico e ciência 220.Educação agrícola, ambiente esociedade 221.Identidades culturais e representações coletivas 222.Metodologia do ensino e da pesquisa para a educação agrícola	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
67	UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares [12]	223.Desigualdades sociais e políticas educacionais 224.Educação e diversidades étnico-raciais 225.Estudos contemporâneos e práticas educativas [12]	Estudos contemporâneos e práticas educativas: Esta linha pesquisa temas emergentes para as práticas educativas, tais como, formação de professores, processo de ensino e aprendizagem, pedagogia da imagem e juventude, educação ambiental, educação especial, aprendizagem em TIC's.
68	UFSC	Educação	226.Educação e comunicação 227.Educação e infância 228.Educação e movimentos sociais 229.Educação, Estado e políticas públicas 230.Ensino e formação de educadores 231.Filosofia da educação 232.Sociologia e história da educação 233.Trabalho e educação	-
69	UFSCAR	Educação	234.Educação e trabalho 235.Educação em Ciências e Matemática 236.Educação escolar: teorias e práticas 237.Educação, cultura e subjetividade 238.Ensino de Ciências e de Matemática 239.Estado, política e formação humana 240.Estado, políticas e gestão educacional 241.Formação básica e continuada de professores e outros agentes educacionais 242.Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem 243.História, filosofia e sociologia da educação 244.Práticas sociais e processos educativos 245.Processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos 246.Teorias e práticas pedagógicas e em educação	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
70	UFSCAR	Educação	247.Educação, comunidade e movimentos sociais 248.Formação de professores e práticas educativas 249.Teorias e fundamentos da educação	-
71	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [13]	250.Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino[13]	Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino: Investiga processos básicos de aprendizagem e cognição, bem como possíveis comprometimentos desses processos em portadores de necessidades especiais de ensino, incluindo deficiência mental, autismo ou problemas de aprendizagem.
71	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [13]	251.Atenção primária e secundária em educação especial: prevenção de deficiências [14]	Atenção primária e secundária em educação especial: prevenção de deficiências: Estuda fatores de risco em relação às necessidades educativas especiais e desenvolve procedimentos para diagnóstico e prevenção que possam ser aplicados em serviços públicos de educação e saúde, com objetivos de atenção primária e secundária.
71	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [13]	252.Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial [15]	Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial: Desenvolve estudos para a identificação, descrição e superação de necessidades educativas especiais, propondo, implementando e avaliando programas educacionais.

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
71	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [13]	253.Práticas educativas: processos e problemas [16]	Práticas educativas: processos e problemas: Estuda processos envolvidos nas práticas educativas, e no aperfeiçoamento dessas práticas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais, compreendendo as inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem.
71	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [13]	254.Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial [17]	Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial: Tendo em vista o objetivo de formar profissionais habilitados a avaliar, implantar, administrar e/ou orientar programas e serviços na área de Educação Especial, os estudos nesta linha visam gerar um conhecimento diferenciado da própria área.
72	UFSJ	Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	255. Discurso e produção de saberes nas práticas educativas	-
73	UFSM	Educação [14]	256.Educação e artes 257.Educação Especial [18] 258.Formação, saberes e desenvolvimento profissional 259.Práticas escolares e políticas públicas	Educação Especial: Desenvolve investigações a respeito da diferença e da inclusão. Explora temas como: avaliação, deficiência mental, altas habilidades, surdez e políticas públicas de Educação Especial
74	UFT	Educação	260.Currículo, formação de professores e saberes docentes 261.Estado, sociedade e práticas educativa	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
75	UFU	Educação	262.Educação em ciências e matemática 263.Estado, políticas e gestão da educação 264.História e historiografia da educação 265.Saberes e práticas educativas 266.Trabalho, sociedade e educação	-
76	UFV	Educação	267.Educação, Estado e Sociedade 268.Formação de professores e práticas educativas	-
77	ULBRA	Educação	269.Ciências, tecnologias e currículo 270.Infância, juventude e espaços educativos 271.Pedagogias e políticas da diferença	-
78	UMESP	Educação	272.Formação de educadores 273.Políticas e gestão educacionais	-
79	UNB	Educação	274.Educação ambiental e educação do Campo 275.Educação em Ciências e Matemática 276.Educação, tecnologias e comunicação 277.Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação 278.Políticas públicas e gestão da educação 279.Profissão docente, currículo e avaliação	-
80	UNB	Educação	280.Políticas e gestão da educação profissional e tecnológica 281.Políticas públicas e gestão da educação básica 282.Políticas públicas e gestão da educação superior 283.Sistema de inovação, cultura e desenvolvimento regional	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

81	UNEB	Educação Contemporaneidade	284.Educação, currículo e processos tecnológicos 285.Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável 286.Educação, práxis pedagógicas e formação do educador 287.Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural	-
	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
82	UNEB	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	288.Educação, processos tecnológicos e redes sociais 289.Gestão da educação e redes sociais	-
83	UNEMAT	Educação	290.Educação e diversidade 291.Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas	-
84	UNESA	Educação	292.Políticas públicas e gestão 293.Representações sociais e práticas educativas 294.Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais	-
85	UNESC	Educação	295.Educação e produção do conhecimento nos processos pedagógicos 296.Educação, linguagem e memória 297.Formação e gestão em processos educativos	-
86	UNESP/ARAR	Educação Escolar	298.Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escolas e cultura 299.Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas 300.Política e gestão educacional 301.Sexualidade, cultura e educação sexual 302.Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade	-
87	UNESP/MAR	Educação [15]	303.Abordagens pedagógicas do ensino de linguagem 304.Educação especial no Brasil [19] 305.Ensino, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano 306.Filosofia e história da educação no Brasil 307.Política educacional, administração de sistemas educativos e unidades escolares	Educação especial no Brasil: Estudo das condições biomédicas, psicológicas e sociais de pessoas especiais que frequentam escolas no Brasil. Recursos utilizados em seu ensino, em sua reabilitação e em sua integração.
88	UNESP/PP	Educação	308.Infância e Educação 309.Políticas públicas, organização escolar e formação de professores 310.Práticas e processos formativos em educação 311.Processos formativos, diferença e valores	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
89	UNESP/RC	Educação	312.Educação ambiental 313.Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo 314.Formação de professores e trabalho docente 315.Linguagem - Experiência - Memória -Formação	-
90	UNICAMP	Educação	316.Desenvolvimento humano, psicologia e educação 317.Educação e trabalho 318.Educação matemática, científica e tecnológica 319.Filosofia, história, educação e sociedade 320.Formação do professor, currículo e ensino superior 321.Planejamento educacional, políticas públicas e gestão educacional 322.Sociedade, cultura e educação	-
91	UNICENTRO	Educação	323.Educação, cultura e diversidade 324.Políticas educacionais, história e organização da educação	-
92	UNICID	Educação	325.Políticas públicas de educação 326.Sujeitos, formação e aprendizagem	-
93	UNIJUÍ	Educação nas Ciências	327.Currículo e formação de professores 328.Educação popular em movimentos e organizações sociais 329.Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação	-
94	UNILASALLE	Educação	330.Culturas, linguagens e tecnologias na educação 331.Formação de professores, teorias e práticas educativas 332.Gestão, educação e políticas públicas	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
95	UNIMEP	Educação [16]	333.Formação de professores 334.História e filosofia da educação 335.Política e gestão da educação 336.Práticas educativas e processos de interação[20]	Práticas educativas e processos de interação: São investigadas as relações sociais na busca de compreensão das ações, concepções e discursos que constituem a atuação do educador e a experiência do educando, nos âmbitos da educação infantil, ensino fundamental e necessidades educativas especiais.
96	UNINOVE	Educação	337.Políticas em educação 338.Práticas educacionais 339.Teorias e educação	-
97	UNINOVE	Gestão e Práticas Educacionais	340. Intervenção em gestão educacional 341. Intervenção em práticas pedagógicas 342. Intervenção em práticas político-sociais	-
98	UNIOESTE	Educação	343.Educação, políticas sociais e Estado 344.Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem 345.História da educação	-
99	UNIOESTE	Educação	346.Cultura, processos educativos e formação de professores 347.Sociedade, conhecimento e educação	-
100	UNIPAMPA	Educação	348.Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial 349.Política e gestão da educação	-
101	UNIPLAC/SC	Educação [17]	350.Educação, processos socioculturais e sustentabilidade 351.Políticas e processos formativos em educação [21]	Políticas e processos formativos em educação: Modalidades de formação discente e docente. Educação formal e não formal, básica, profissional, superior. Perspectivas: histórica, epistemológica e emancipatória. Inclusão/exclusão. Articulação ciência, universidade e sociedade. Políticas educacionais.

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
102	UNIR	Educação	352.Formação docente 353.Políticas e gestão educacional	-
103	UNIRIO	Educação	354.Políticas em educação 355.Práticas educativas, linguagens e tecnologia 356.Subjetividade, cultura e história da educação	-
104	UNISAL	Educação	357.A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis 358.Análise histórica das práticas educativas nas experiências sociocomunitárias e institucionais	-
105	UNISANTOS	Educação	359.Formação e profissionalização docente 360.Instituições educacionais, história, política e processos de gestão	-
106	UNISC	Educação	361.Aprendizagem, tecnologias e linguagens na educação 362.Educação, trabalho e emancipação 363.Identidade e diferença na educação	-
107	UNISINOS	Educação	364.Educação, desenvolvimento e tecnologias 365.Educação, história e políticas 366.Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas	-
108	UNISO	Educação	367.Cotidiano escolar 368.Educação superior 369.História e historiografia: políticas e práticas escolares	-
109	UNISUL	Educação [18]	370.Educação em Ciências 371.Educação, história e política no Brasil e na América Latina 372.Relações culturais e históricas na educação [22]	Relações culturais e históricas na educação: Fundamentos históricos, antropológicos e sociológicos dos processos educacionais, na memória, nos contextos e nas representações sociais. Grupos étnicos e a questão educacional. Estudos sobre inclusão e cotidiano escolar.
110	UNIT-SE	Educação	373.Educação e comunicação 374.Educação e formação docente	-
111	UNIUBE	Educação	375.Cultura e processos educativos 376.Desenvolvimento profissional e trabalho docente	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
112	UNIVALI	Educação	377.Cultura, tecnologia e aprendizagem 378.Políticas para a Educação Básica e Superior 379.Práticas docentes e formação profissional	-
113	UNIVILLE	Educação	380.Políticas e práticas educativas 381.Trabalho e formação docente	-
114	UNOCHAPECÓ	Educação	382.Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas 383.Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos	-
115	UNOESC	Educação	384.Educação, políticas públicas e cidadania 385.Processos educativos	-
116	UNOESTE	Educação	386.Formação e prática pedagógica do profissional docente 387.Instituição educacional: organização e gestão	-
117	URI	Educação	388.Formação de professores e práticas educativas 389.Políticas públicas e gestão da educação	-
118	USF	Educação	390.História, historiografia e ideias educacionais 391.Linguagem, discurso e práticas educativas 392.Matemática, cultura e práticas pedagógicas	-
119	USP	Educação [19]	393.Cultura, organização e educação 394.Didática, teorias de ensino e práticas escolares 395.Educação Especial [23] 396.Ensino de Ciências e Matemática 397.Estado, sociedade e educação 398.Filosofia e educação 399.História da educação e historiografia 400.Linguagem e educação 401.Psicologia e educação 402.Sociologia da educação	- Educação Especial: Investiga questões pedagógicas, psicológicas, sociais, filosóficas e históricas presentes na organização e desenvolvimento da educação, do ensino, da aprendizagem e da reeducação de pessoas com necessidades especiais de ordem física, intelectual, sensorial.
120	USP/RP	Educação	403.Fundamentos filosóficos, científicos e culturais da educação 404.Políticas públicas e organização do trabalho educacional	-

Quadro 20 - Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação, Inclusão e Educação Inclusiva (2012)

(conclusão)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DE LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
121	UTP	Educação	405.Práticas pedagógicas: elementos articuladores	-

Fonte: do Caderno de Indicadores da Capes do ano de 2012

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE J - LINHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL (2018)**

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continua)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LP DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO
1	CEETEPS/SP	Mestrado Profissional (N3) Gestão e desenvolvimento da educação profissional	1.Formação do formador 2.Gestão e avaliação 3.Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas	-
2	CEFET/MG	Mestrado (N3) Educação Tecnológica	4.Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas 5.Processos formativos em educação tecnológica 6.Tecnologias da informação e educação 7.Práticas educativas em ciência e tecnologia	-
3	UNASP/SP	Mestrado Profissional (N3) Educação	8.Formação de professores e gestores educacionais 9.Formação de professores, currículo e práticas inovadoras 10.Formação de gestores, processos educativos e avaliação.	-
4	CUML/SP	Mestrado (N3) Educação	11.Constituição do sujeito no contexto escolar 12.Currículo, cultura e práticas escolares	-
5	UNISAL/SP	Mestrado (N4) Educação Sociocomunitária	13.Análise histórica das práxis educativas nas experiências sociocomunitárias e institucionais. 14.A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis	-
6	FACMAIS	Mestrado (A) Educação	15.Educação, instituições e políticas educacionais 16.Educação, cultura, teorias e processos pedagógicos	-
7	FUFPI	Mestrado (N5) Educação[1]	17.Educação, movimentos sociais e políticas públicas[1] 18.Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas 19.Formação docente e prática educativa	Educação, movimentos sociais e políticas públicas: Entre paradigmas: análise da complexidade e diversidade da educação especial e inclusiva e dos fundamentos que as norteiam no Piauí – Brasil.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
8	FUFSE	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [2]	20.História, sociedade e pensamento educacional 21. Educação, comunicação e diversidade [2] 22.Formação docente, planejamento e avaliação educacional 23.História, política e sociedade 24.Educação científica e tecnológica 25.Educação e comunicação 26.Formação de educadores: saberes e competências 27.Planejamento e avaliação educacional 28.Educação e diversidade 29.Formação de educadores 30.Educação, conhecimento e cultura	Educação. Comunicação e diversidade: Estudos, sob aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos, culturais, comunicacionais e pedagógicos da diferença e da diversidade na educação contemporânea e suas relações com os processos educacionais, considerando as questões étnicas, diversidade de gênero e sexual e pessoas com deficiência em contextos escolares e não escolares.
9	FUPF/RS	Mestrado e Doutorado (N5) Educação	31.Fundamentos da educação 32.Políticas educacionais 33.Processos educativos e linguagem	-
10	FURB/SC	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	34.Educação, cultura e dinâmicas sociais 35.Formação de professores, políticas e práticas educativas 36.Linguagens, arte e educação	-
11	FURG/RS	Mestrado (N4) Educação	Indisponível no site	-
12	FURG/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação Ambiental	37.Fundamentos da educação ambiental 38.Educação ambiental: ensino e formação de educadores (as) 39.Educação ambiental não formal	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
13	IFC/SC	Mestrado (A) Educação Profissional e Tecnológica [3]	40.Práticas educativas em educação profissional e tecnológica [3] 41.Organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional e tecnológica	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.
14	IFRN/RN	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação Educação Profissional	42.Formação docente e práticas pedagógicas 43.Políticas e práxis em educação profissional	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
15	IFSul/RS	Mestrado Profissional (N4) Educação e Tecnologia	44.Trabalho, cultura e tecnologias na educação básica 45.Intervenções no espaço-tempo da educação básica: filosofia, arte e tecnologia 46.Tecnologias aplicadas à educação básica: rocessos de formação	-
16	IFTM/MG	Mestrado Profissional (N3) Educação Tecnológica, Inovação e Trabalho	47.Educação, trabalho, ciência e tecnologia – processos formativos e práticas educativas em educação tecnológica 48.Tecnologias da informação e comunicação (TICS), inovação tecnológica e mudanças educacionais	*
	PUC/MG	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação escolar e profissão docente	49.Educação: direito à educação e políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino 50.Conhecimento, currículo e tecnologias 51.Docência: formação, trabalho e práticas educativas	-
18	PUC-GOÍAS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	52.Educação, sociedade e cultura 53.Estado, políticas e instituições educacionais 54.Teorias da educação e processos pedagógicos	*
19	PUC-RIO	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [4]	55.Diferenças culturais e processos educativos [4] 56.Educação, desigualdades sociais e políticas públicas 57.Trabalho docente, currículo e práticas pedagógicas 58.Linguagens digitais, tecnologias e educação 59.Ideias e instituições educacionais	Diferenças culturais e processos educativos: Esta linha investiga a relação da educação com os processos culturais e instâncias de socialização. Tematiza práticas e concepções culturais e busca compreender a construção histórica e social das identidades, do conhecimento e seus usos. Projetos recentes desta linha têm privilegiado temáticas relativas à infância e à juventude; multiculturalismo e educação (questões étnico-raciais, gênero, sexualidades, deficiências e religiões); relações interculturais em espaços educativos formais e não formais.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
20	PUC/PR	Mestrado (5) e Doutorado (5) Educação	60.História e políticas da educação 61.Teoria e prática pedagógica na formação de professores	-
21	PUC/RS	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação	62.Formação, políticas e práticas em educação 63.Pessoa e educação 64.Teorias e culturas em educação	-
22	PUC/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação (Currículo)	65.Currículo e avaliação educacional 66.Currículo, conhecimento e cultura 67.Formação de educadores 68.Interdisciplinaridade 69.Novas tecnologias em educação 70.Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares	-
23	PUC/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação (Psicologia da Educação)	71.Desenvolvimento, ensino e aprendizagem 72.Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores	-
24	PUC/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação: História, Política, Sociedade [5]	73.Processo de escolarização, desigualdades sociais e diversidade [5] 74.Teoria crítica da sociedade e formação - função social da educação e da escola 75.Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores 76.Educação brasileira: produção, circulação e apropriação cultural	Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade: engloba estudos e pesquisas voltados para a constituição, organização e práticas educativas com foco nos problemas oriundos das condições sociais e econômicas da população e nas diversas culturas que caracterizam nossa sociedade com base em referências teóricas da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
25	PUC/SP	Mestrado Profissional (N4) Educação: Formação de formadores	77.Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas 78.Intervenções avaliativas em espaços educativos	-
26	PUCCAMP/SP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	79.Formação de professores e práticas pedagógicas 80.Políticas públicas em educação	-
27	UCB/DF	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	81.Política, gestão e avaliação da educação 82.Processo educacional e formação de professores 83.Educação, tecnologia e comunicação	-
28	UCDB/MS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	84.Diversidade cultural e educação indígena 85.Política, gestão e história da educação 86.Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente	-
29	UCP/RJ	Mestrado (3) e Doutorado (3) Educação	87.Formação e trabalho docentes: políticas e práticas 88.Instituições educacionais e suas práticas pedagógicas 89.Políticas e instituições educacionais e seus atores	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
30	UCS/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação[6]	90.Educação, linguagem e tecnologia [6] 91. História e filosofia da educação	Educação, linguagem e tecnologia: Buscam problematizar, analisar e compreender fenômenos presentes nos processos educativos na perspectiva da interação e da transformação, focalizando sujeitos que aprendem a conhecer, por meio do diálogo e da interrogação, como seres de linguagem, dos processos inclusivos e da tecnologia como artefato cultural. Tais estudos aprofundam a reflexão acerca da: (a) educação em seus aspectos cognitivos, sociais e históricos de suas práticas; a linguagem e a transposição didática na aprendizagem escolar; processos de alfabetização e letramento; ensino da língua portuguesa, de literatura e de leitura em ambientes educativos; (b) docência na cultura digital; inclusão digital; letramento digital; ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias; tecnologias e processos inclusivos.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
31	UDESC/SC	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação [7]	92.Educação, comunicação e tecnologia 93.História e historiografia da educação 94.Políticas Educacionais, ensino e formação[7]	Políticas Educacionais, ensino e formação: A linha reúne pesquisas e estudos que têm como foco as políticas educacionais, a formação inicial e continuada de professores e os debates em relação ao ensino nas diferentes etapas e modalidades da educação básica ao ensino superior. Integram essa linha pesquisadores de distintos Campos disciplinares com diferentes abordagens teóricas e metodológicas contemplando os seguintes temas: diversidade e políticas de inclusão nos espaços de ensino e na formação dos professores.
32	UECE/CE	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	95.Formação e desenvolvimento profissional em educação 96.Formação e políticas educacionais 97.Formação, didática e trabalho docente 98.Marxismo e formação do educador	-
33	UECE/CE	Mestrado (N3) Educação e Ensino	99.Educação, escola, ensino e formação docente 100.Trabalho, educação e movimentos sociais	-
34	UEFS/BA	Mestrado(3) Educação	101.Culturas, formação e práticas pedagógicas 102.Políticas educacionais, história e sociedade	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
35	UEL/PR	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação Escolar [8]	103.Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares [8] 104.Docência: saberes e práticas 105.Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação	Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares: Realizar pesquisas focalizando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), no referente às políticas educacionais; às interações no cotidiano escolar; ao processo de ensino aprendizagem; às práticas pedagógicas; e, à formação de seus profissionais.
36	UEM/PR	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	106.Ensino, aprendizagem e formação de professores 107.História, historiografia e educação 108.Políticas e gestão em educação	-
37	UEMA/MA	Mestrado Profissional (A) Educação	109.Gestão educacional e escolar 110.Formação de professores e práticas educativas	-
38	UEMG/MG	Mestrado (N3) Educação	111.Culturas, memórias e linguagens em processos educativos 112.Trabalho, história da educação e políticas educacionais	-
39	UEMS/MS	Mestrado (N3) Educação [9]	113.Currículo, formação docente e diversidade [9] 114.História, Sociedade e Educação 115.Linguagem, Educação e Cultura	Currículo, formação docente e diversidade: Esta linha de pesquisa articula estudos e pesquisas no Campo do currículo, da formação docente e da diversidade, com discussões sobre teorias e práticas educacionais em diferentes áreas do conhecimento e diferentes espaços educativos.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
40	UEMS/MS	Mestrado Profissional (N4) Educação [10]	116.Organização do trabalho didático 117. Formação de professores e diversidade [10]	Formação de Professores e Diversidade: Essa linha de pesquisa tem como objetivo desenvolver investigações a respeito da formação de professores que atuam diretamente com as diferentes populações presentes no cotidiano escolar.
41	UENP/PR	Mestrado Profissional (A) Educação	118.Educação Básica: gestão e planejamento 119.Práticas Docentes para a Educação Básica	-
42	UEPA/PA	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação[11]	120. Formação de professores e práticas pedagógicas [11] 121.Saberes culturais e educação na Amazônia	Formação de professores e práticas pedagógicas: Estuda as políticas de formação de professores, o desenvolvimento profissional e a identidade docente; estuda teorias e práticas relativas à educação especial e a educação popular; estuda a organização, os processos de aprendizagem.
43	UEPB/PB	Mestrado Profissional (N4) Formação de Professores	122.Ciências, tecnologias e formação docente 123.Linguagens, culturas e formação docente	-
44	UEPG/PR	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	124.Ensino e aprendizagem 125.História e política educacionais	. -
45	UERGS/RS	Mestrado Profissional (N3) Educação	126.Currículos e políticas na formação de professores 127.Inovação, diversidade e memória em educação 128.Linguagem e artes em contextos educacionais	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
46	UERJ/RJ	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [12]	129.Cotidianos, redes educativas e processos culturais 130.Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura 131. Educação inclusiva e processos educativos [12] 132.Infância, juventude e educação 133. Instituições, práticas educativas e história	Educação inclusiva e processos educativos: A pesquisa para a tolerância é, sobretudo, um conceito, ao mesmo tempo, socialmente motivado pelo interesse dos povos que a cultura científica ajudou a banir e academicamente orientado para a superação de todas as bases que, um dia, acolheram e disseminaram a cultura do fracasso escolar. É a este modelo de pesquisa que chamamos educação inclusiva e a ele se dedica a linha de pesquisa educação inclusiva e processos educativos.
47	UERJ/RJ	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	134.Formação de professores, história, memória e práticas educativas 135.Políticas, direitos e desigualdades	-
48	UERJ/RJ	Mestrado (N3) Educação, Cultura e Comunicação	136.Educação, comunicação e cultura 137.Educação, escola e seus sujeitos sociais 138.Educação, Movimentos sociais e diferenças	-
49	UERN/RN	Mestrado (N3) Educação[13]	139.Formação humana e desenvolvimento profissional docente 140.Políticas e gestão da educação 141. Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão [13]	Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão: A linha discute sobre o estatuto do outro, em seus processos de (auto) formação e práticas educativas centradas na pluralidade e consciência da diversidade humana na pesquisa e na formação de sujeitos em espaços educativos.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
50	UERR/RR	Mestrado (N3) Educação	142.Educação do Campo, educação indígena e interculturalidade 143.Formação, trabalho docente e currículo	-
51	UESB/BA	Mestrado (N3) Educação	144.Política pública educacional 145.Currículo, práticas educativas e diferença 146.Linguagem e processos de subjetivação 147.Conhecimento e práticas escolares	-
52	UESC/BA	Mestrado Profissional (N4) Educação	148.Formação de professores e práticas pedagógicas 149.Políticas educacionais e gestão escolar	-
53	UFAC/AC	Mestrado (N3) Educação	150.Formação de professores e trabalho docente 151.Políticas e gestão educacional	-
54	UFAL/AL	Mestrado (N3) e Doutorado (N3) Educação[14]	152.Educação e linguagem 153.História e política da educação 154.Processos educativos 155.Tecnologias da informação e comunicação na educação 156. Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico[14]	Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico: Estudo dos processos educacionais (ensino e aprendizagem) e da inclusão de pessoas com deficiência e/ou em sofrimento psíquico a partir da perspectiva de diferentes abordagens teóricas, com ênfase em metodologias de intervenção. Discussão e intervenção na formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva, assim como em ambientes não escolares.
55	UFAM/AM	Mestrado (N3) e Doutorado (N3) Educação	157.Educação, culturas e desafios amazônicos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
56	UFBA/BA	Mestrado Profissional (N4) Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	158.Currículo, ensino e escola 159.Educação e linguagens	-
57	UFBA/BA	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação[15]	160.Currículo e (In) formação 161. Educação e diversidade [15] 162.Educação, cultura corporal e lazer 163.Filosofia, linguagem e práxis pedagógica 164.Linguagens, subjetivações e práxis pedagógica 165.Políticas e gestão da educação	Educação e diversidade: Estuda a educação, suas relações e contradições no contexto sociocultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades especiais, artes e ludicidade.
58	UFC/CE	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação[16]	166.Avaliação educacional 167. Desenvolvimento, linguagem e educação da criança [16] 168.Educação, currículo e ensino 169.Filosofia e sociologia da educação 170.História da educação comparada 171.História e memória da educação 172.Movimentos sociais, educação popular e escola 173.Trabalho e educação 174.Educação, estética e sociedade	Desenvolvimento, linguagem e educação da criança: Focalizam prioritariamente as crianças e suas infâncias, mas também amplia seu foco para outras fases e manifestações sociais da vida humana e outros sujeitos, em relação aos quais são estudados: formação profissional, diversidade humana e social, formação leitora e escritora, práticas formativas variadas (em espaços escolares e não escolares), manifestações culturais e imposições de coloniais latentes e/ou manifestas em várias linguagens e práticas educativas Escola e Educação inclusiva.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
59	UFCEG/PB	Mestrado (N3) Educação	175.História, política e gestão educacionais 176.Práticas educativas e diversidade	-
60	UFES/ES	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação [17]	177.Docência, currículo e processos culturais 178.Educação e linguagens 179. Educação especial e processos inclusivos [17] 180.Educação, formação humana e políticas públicas	Educação Especial e Processos inclusivos: Investiga a constituição de sujeitos público-alvo da educação especial imersos nas práticas educativas escolares e não-escolares inclusivas. Tem como temas privilegiados a pesquisa em: educação, escola e processos de desigualdade e de inclusão/exclusão; políticas de educação especial na educação básica e no ensino superior; políticas da educação bilíngüe para surdos; processos de ensino e de aprendizagem no Campo da educação especial; práticas pedagógicas e currículo na perspectiva inclusiva; formação de professores, tradutores/intérpretes de libras e gestores de educação especial; estudos comparados em educação especial.
61	UFES/ES	Mestrado Profissional (N3) Educação [18]	181.Docência e gestão de processos educativos 182. Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar [18]	Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar: análise de políticas, ações e programas oficiais. Articulações entre os movimentos sociais com a educação do Campo, educação ambiental, educação especial, alfabetização e linguagem. Educação e relações étnico-raciais. Trabalho docente e formação dos profissionais da educação básica para atuar numa perspectiva inclusiva. Práticas educativas e diversidade.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
62	UFF/RJ	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	183.Ciência, cultura e educação 184.Políticas, educação, formação e sociedade 185.Diversidade, desigualdades sociais e educação 186.Filosofia, estética e sociedade 187.Estudos do cotidiano e da educação popular 188.Trabalho e educação 189.Linguagem, cultura e processos formativos	-
63	UFFS/SC	Mestrado (N3) Educação	190.Políticas educacionais 191.Conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos	-
64	UFFS/SC	Mestrado Profissional (N3) Educação	192.Pesquisa em processos pedagógicos, políticas e gestão educacional 193.Pesquisa em educação não-formal: práticas político-sociais	-
65	UFG/GO	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	194.Cultura e processos educacionais 195.Trabalho, educação e movimentos sociais 196.Estado, políticas e história da educação 197.Formação, profissionalização docente e trabalho educativo 198.Fundamentos dos processos educativos 199.Trabalho, educação e movimentos sociais 200.Estado, políticas e história da educação 201.Cultura e processos educacionais 202.Formação, profissionalização docente e trabalho educativo 203.Fundamentos dos processos educativos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
66	UFG/GO	Mestrado (N3) Educação - Campus Catalão[19]	204.Leitura, educação e ensino de língua materna e ciências da natureza 205.Políticas educacionais, história da educação e pesquisa (auto) biográfica 206.Práticas educativas, formação de professores e inclusão [19]	Práticas educativas, formação de professores e inclusão: Essa linha de pesquisa se dedica à investigação das práticas educativas, inclusão e formação docente em contextos educacionais. Desenvolve pesquisas especialmente relacionadas a educação especial e inclusão; educação infantil; ensino e aprendizagem; ensino de ciências; educação básica e superior.
67	UFG/GO	Mestrado (N3) Educação	*	*
68	UFGD/MS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	207.Educação e diversidade 208.História da educação, memória e sociedade políticas e gestão da educação	-
69	UFJF/MG	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	209.Trabalho, estado e movimentos sociais 210.Linguagens, culturas e saberes 211.Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos	-
70	UFJF/MG	Mestrado Profissional (N4) Gestão e Avaliação da Educação Pública	212.Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores da educação básica 213.Equidade, políticas e financiamento da educação pública 214.Gestão, avaliação e reforma da educação pública 215.Modelos, instrumentos e medidas educacionais	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
71	UFLA/MG	Mestrado Profissional (N4) Educação	216.Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas 217.Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas 218.Fundamentos da formação docente	-
72	UFMA/MA	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [20]	219.Diversidade, cultura e inclusão social [20] 220.História, políticas educacionais, trabalho e formação humana 221.Instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente 222.Estado e gestão educacional 223.Instituições escolares, saberes e práticas educativas 224.Estado e gestão educacional 225.Instituições escolares, saberes e práticas educativas 226.História, políticas educacionais, trabalho e formação humana	Diversidade, cultura e inclusão social: As pesquisas vinculadas nesta Linha elegem como objeto de análise a cultura, o imaginário, a educação especial/inclusiva e as relações de gênero, evidenciando a mulher, como sujeito e objeto de estudo.
73	UFMA/MA	Mestrado Profissional (N3) Gestão de Ensino na Educação Básica	227.Ensino e aprendizagem na educação básica	-
74	UFMA/MA	Mestrado Profissional (A) Formação docente em práticas educativas	Indisponível no site	*

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
75	UFMG/MG	Mestrado (N7) e Doutorado (N7) Educação	228.Currículos, culturas e diferença 229.Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas 230.Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas 231.Educação e ciências 232.Educação e linguagem 233.Educação matemática 234.História da educação 235.Infância e educação infantil 236.Política, trabalho e formação humana 237.Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação 238.Psicologia, psicanálise e educação 239.Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais	-
76	UFMG/MG	Mestrado Profissional (N4) Educação e Docência	240.Didática e docência 241.Ensino de educação física 242.Trabalho e educação 243.Educação de jovens e adultos 244.Educação matemática 245.Educação, ensino e humanidades 246.Educação do Campo 247.Educação em museus e divulgação científica 248.Educação tecnológica e científica 249.Ensino de ciências	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
77	UFMS/MS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	250.Educação, cultura, sociedade 251.História, políticas, educação 252.Processos formativos, práticas educativas, diferenças	-
78	UFMS/MS	Mestrado (N3) Educação Social [21]	253.Direitos humanos e educação social 254.Políticas educacionais 255. Educação Especial e inclusão escolar [21] 256.Gêneros, sexualidades e educação 257.Cultura e educação 258.Saúde e educação	Educação Especial e inclusão escolar: Escolarização e garantia de direitos das pessoas público alvo da educação especial; História da educação especial; Práticas de educação Inclusiva.
79	UFMS/MS	Mestrado (A) Educação	Site fora do ar	*
80	UFMT/MT	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	259.Cultura, memória e teorias em educação 260.Culturas escolares e linguagens 261.Educação em ciências e educação matemática 262.Movimentos sociais, política e educação popular 263.Organização escolar, formação e práticas pedagógicas	-
81	UFMT/MT	Mestrado (N3) Educação	264.Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas históricas e contemporânea 265.Formação de professores e políticas públicas educacionais 266.Infância, juventude e cultura contemporânea: direitos, políticas e diversidade	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
82	UFOP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [22]	267. Formação de professores, instituições e história da educação 268. Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas [22] 269. Práticas educativas, metodologias de ensino e tecnologias da educação	Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas: discute questões teórico-metodológicas propostas pelas diferentes abordagens sobre desigualdade, diversidade e diferenças.
83	UFOPA/PA	Mestrado (N4) Educação	270. História, política e gestão educacional na Amazônia 271. Conhecimento e formação na educação escolar 272. Dimensões transversais da formação pessoal na educação escolar e não-escolar 273. Práticas educativas, linguagens e tecnologias	-
84	UFPA/PA	Mestrado (N3) Currículo e gestão da escola Básica	274. Currículo da educação básica 275. Gestão e organização do trabalho pedagógico na escola básica	-
85	UFPA/PA	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	276. Educação, cultura e sociedade 277. Educação: currículo, epistemologia e história 278. Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais 279. Políticas públicas educacionais	-
86	UFPA/PA	Educação e Cultura [23]	280. Culturas e Linguagens 281. Políticas e Sociedades [23]	Políticas e Sociedades: Analisa as políticas de inclusão, formação docente, tecnologias educacionais e digitais e seus usos na educação.
87	UFPA/PA	Doutorado (A) Educação na Amazônia	*	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
88	UFPB/JP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	282.Educação Popular 283.Estudos Culturais da educação 284.História da educação 285.Políticas educacionais 286.Processos de ensino-aprendizagem	-
89	UFPB/JP	Mestrado Profissional (N3) Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	287.Avaliação e financiamento da educação superior 288.Políticas públicas e gestão da educação superior	*
90	UFPE/JP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	289.Didática de conteúdo específicos 290.Educação e espiritualidade 291.Educação e linguagem 292.Formação de professores e prática pedagógica 293.Política educacional, planejamento e gestão da educação 294.Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular 295.Teoria e história da educação	-
91	UFPE/PE	Mestrado (N4) Educação Contemporânea	296.Educação, estado e diversidade 297.Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
92	UFPEL/RS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	298.Cultura escrita, linguagens e aprendizagem 299.Currículo, profissionalização e trabalho docente 300.Filosofia e história da educação 301.Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas 302.Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação	-
93	UFPR/PR	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [24]	303.Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano 304.Cultura, escola e processos formativos em Educação 305. Diversidade, diferença e desigualdade social em educação [24] 306.História e Historiografia da educação 307.Políticas educacionais 308.Linguagem, corpo e estética na educação 309.Processos psicológicos em contextos educacionais	Diversidade, diferença e desigualdade social em educação: O foco de interesse da linha recai sobre os processos educacionais e a distribuição desigual do poder na sociedade contemporânea, o que abrange os mecanismos de produção, estabelecimento e reprodução de hierarquias e normatividades, entre outras formas de opressão, e suas representações nos processos discursivos e não discursivos, de modo a contribuir para a problematização e desconstrução de tais hierarquias.
94	UFPR/PR	Mestrado Profissional (N4) Educação: teoria e prática de ensino	310.Formação da docência e fundamentos da prática educativa 311.Teorias e práticas de ensino na educação básica	-
95	UFRB/BA	Mestrado Profissional (N3) Educação do Campo	312.Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo 313.Agroecologia, trabalho, movimentos sociais do Campo e educação 314.Cultura, raça, gênero e educação do Campo	-

Quadro 21- Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
96	UFRPE/PE	Mestrado (N3) Educação, culturas e identidade	315.Movimentos sociais, práticas educativas culturais e identidades 316.Desenvolvimento e processos educacionais e culturais da infância e da juventude 317.Políticas, programas e gestão de processos educacionais e culturais	-
97	UFRPE/PE	Mestrado Profissional (N3) Tecnologia em gestão em educação a distância	318.Gestão e produção de conteúdo para a educação a distância 319.Ferramentas tecnológicas para a educação a distância	-
98	UFRGS/RS	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [25]	320.Arte, linguagem e currículo 321.Aprendizagem e ensino 322.Tecnologias digitais na educação 323.História, memória e educação 324.Estudos sobre infâncias 325.Política e gestão de processos educacionais 326.Educação, culturas e humanidades 327.Educação Especial e processos inclusivos [25] 328.Trabalho, movimentos sociais e educação 329.Educação, sexualidade e relações de gênero 330.Estudos culturais em educação 331.Filosofias da diferença e educação	Educação Especial e processos inclusivos: Análise da Educação Especial, considerando as articulações entre a educação e os processos inclusivos.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
99	UFRJ/RJ	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [26]	332. Currículo, docência e linguagem 333. Estado, trabalho-educação e movimentos sociais 334. História, sujeitos e processos educacionais 335. Inclusão, ética e intercultural idade [26] 336. Políticas e instituições educacionais	Inclusão, ética e intercultural idade: A linha de pesquisa Inclusão, Ética & Interculturalidade tem por foco central a compreensão da educação a partir de referenciais relativos à inclusão, ética, interculturalidade e criatividade, considerando suas contribuições sociopolíticas, psicológicas e culturais ao entendimento dos processos ensino-aprendizagem e da experiência educacional.
100	UFRN/RN	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação [27]	337. Educação, política e práxis educativas 338. Educação, currículo e práticas pedagógicas 339. Educação e inclusão em contextos educacionais [27] 340. Educação, estudos sócio históricos e filosóficos 341. Educação, construção das ciências e práticas educativas 342. Educação, comunicação, linguagens e movimento 343. Educação 344. Educação, formação e profissionalização docente	Educação e inclusão em contextos educacionais: Investiga, no Campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais.
101	UFRR/RR	Mestrado (A) Educação	*	*

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

102	UFRRJ/RJ	Mestrado (N3) Educação Agrícola	345.Construção de saberes na educação agrícola: conhecimento técnico e ciência 346.Educação agrícola, ambiente e sociedade 347.Formação docente e políticas para a educação agrícola 348.Formação docente e ensino de línguas, suas culturas e literaturas 349.Identidades culturais e representações coletivas 350.Metodologia do ensino e da pesquisa para a educação agrícola	-
	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
103	UFRRJ/RJ	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares [28]	351.Desigualdades sociais e políticas educacionais 352.Educação e diversidades étnico raciais 353.Estudos contemporâneos e práticas educativas [28]	Estudos contemporâneos e práticas educativas: Os estudos desenvolvidos buscam pensar os múltiplos espaços-tempo contemporâneos das práticas educativas e ensino-aprendizagem de modo a abarcar Campos da cultura humana: a vida, a arte e conhecimento.
104	UFSC/SC	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	354.Educação e comunicação 355.Educação e infância 356.Filosofia da educação 357.Sociologia e história da educação 358.Sujeitos, processos educativos e docência 359.Trabalho, educação e política	-
105	UFSCAR/SP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	360.Educação, cultura e subjetividade 361.Educação em ciências e matemática 362.Educação escolar: teorias e práticas 363.Estado, política e formação humana 364.Formação de professores e outros agentes educacionais 365.História, filosofia e sociologia da educação 366.Práticas sociais e processos educativos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
106	UFSCAR/SP	Mestrado (5) e Doutorado (5) Educação	367.Educação em ciências e matemática 368.Educação escolar: teorias e práticas 369.Educação, cultura e subjetividade 370.Estado, política e formação humana 371.Formação de professores e outros agentes educacionais 372.História, filosofia e sociologia da educação 373.Práticas sociais e processos educativos	-
107	UFSCAR/SP	Mestrado Profissional (N4) Educação	374.Processos educativos – linguagens, currículo e tecnologias	-
108	UFSCAR/SP	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [29]	375. Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino [29]	Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino: Investiga processos básicos de aprendizagem e cognição e possíveis comprometimentos desses processos em indivíduos com necessidades especiais de ensino, incluindo deficiência intelectual, autismo ou problemas de aprendizagem.
108	UFSCAR/SP	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [29]	376. Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial [30]	Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial: Esta linha empreende esforços de meta-análise do conhecimento produzido em educação especial no país e do próprio processo de formação de recursos humanos nesta área.

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
108	UFSCAR/SP	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) [29]	377. Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial[31]	Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial: Desenvolve estudos para a identificação, descrição e superação de necessidades educacionais especiais, propondo, implementando e avaliando cientificamente programas educacionais sistêmicos, considerando o ensino de habilidades específicas, a estruturação de rotinas pedagógicas, a proposição de parâmetros curriculares, propostas de adaptação curricular ou mesmo a análise de programas e serviços de ensino especial.
109	UFSJ/MG	Mestrado (N3) Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	378. Discurso e produção de saberes nas práticas educativas	*
110	UFMS/RS	Mestrado Profissional (N3) Políticas públicas e gestão educacional	379. Políticas e gestão da educação básica gestão pedagógica e contextos educativos	*
111	UFMS/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	380. Formação, saberes e desenvolvimento profissional 381. Práticas Escolares e Políticas Públicas 382. Educação Especial 383. Educação e Artes	*

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
112	UFT/TO	Mestrado (3) Educação [30]	384. Currículos específicos de etapas e modalidades de educação [32] 385. Métodos e técnicas de ensinar e apreender na educação básica 386. Currículo, formação de professores e saberes docentes 387. Estado, sociedade e práticas educativas	Currículos específicos de etapas e modalidades de educação: Compreende investigações sobre a formação de professores e o exercício profissional das funções docentes: organização, planejamento, gestão e avaliação da sala de aula e de sistemas educacionais com base nas diretrizes curriculares da educação básica e de suas respectivas etapas e modalidades: educação infantil, fundamental e média, educação no Campo, educação indígena, quilombola, educação especial, para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
113	UFT/TO	Mestrado Profissional (N3) Educação	*	*
114	UFTM/MG	Mestrado (N4) Educação	388. Formação de professores e cultura digital 389. Fundamentos e práticas educacionais	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
115	UFU/MG	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	390.Educação em ciências e matemática 391.Estado, políticas e gestão da educação 392.História e historiografia da educação 393.Saberes e práticas educativas 394.Trabalho, sociedade e educação	-
116	UFV/MG	Mestrado (N3) Educação	395.Educação pública, sujeitos e práticas 396.Educação, instituições, memória e subjetividade 397.Formação humana, políticas e práxis sociais	-
117	UFVJM/MG	Mestrado Profissional N3) Educação	398.Gestão de instituições educacionais 399.Educação, sujeitos, sociedade, história da educação e políticas públicas educacionais 400.Educação e tecnologias aplicadas em instituições educacionais 401.Currículos, avaliação, práticas pedagógicas e formação de professores	-
118	ULBRA/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	402.Currículo, ciências e tecnologias 403.Infância, juventude e espaços educativos 404.Pedagogias e políticas da diferença	-
119	UMESP/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	405.Formação de educadores 406.Políticas e gestão educacionais	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
120	UNB/DF	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação [31]	407.Educação ambiental e educação do Campo 408.Educação em ciências e matemática 409. Educação, tecnologias e comunicação [33] 410.Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação 411.Estudos comparados em educação 412.Políticas públicas e gestão da educação 413.Profissão docente, currículo e avaliação	Educação, tecnologias e comunicação: Estudo do processo ensino-aprendizagem no contexto da educação especial e inclusiva; do potencial pedagógico dos diferentes recursos tecnológicos, o computador, o software educativo, as tecnologias assistivas para apoio às necessidades educacionais dos alunos; a formação, presencial e a distância, de professores para atendimento à diversidade nos vários contextos escolares e não escolares, enfatizando o hospital.
121	UNB/DF	Mestrado Profissional (3) Educação	414.Formação do docente na educação profissional e tecnológica 415.Políticas e gestão da educação profissional e tecnológica 416.Inovação para a educação profissional e tecnológica	-
122	UNEB/BA	Mestrado Profissional (N4) Educação de Jovens e Adultos	417.Educação, trabalho e meio ambiente 418.Formação de professores e políticas públicas 419.Gestão educacional e tecnologias da informação e comunicação	-
123	UNEB/BA	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação e Contemporaneidade	420.Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural 421.Educação, práxis pedagógicas e formação do educador 422.Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável 423.Educação, currículo e processos tecnológicos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
124	UNEB/BA	Mestrado Profissional (N4) Educação e Diversidade	424.Educação, linguagens e identidades 425.Cultura, docência e diversidade	-
125	UNEB/BA	Mestrado Profissional (N4) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	426.Processos tecnológicos e redes sociais 427.Gestão da educação e redes sociais	-
126	UNIB/SP	Mestrado (A) Educação	*	*
127	UNEMAT/MT	Mestrado (N3) Educação	428.Educação e diversidade 429.Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas	-
128	UNESA/RJ	Mestrado (4) e Doutorado (4) Educação [32]	430.Políticas, gestão e formação de educadores 431.Representações sociais e práticas educativas 432. Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais[34]	Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais: As discussões dessa linha partem das tensões entre, de um lado, as mudanças tecnológicas e o fenômeno da globalização, que reconfiguram a cultura contemporânea e, de outro, o Campo da educação.
129	UNESC/SC	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	433.Educação e produção do conhecimento nos processos pedagógicos 434.Educação, linguagem e memória 435.Formação e gestão em processos educativos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
130	UNESP/ARAR	Mestrado Profissional (N4) Educação Sexual	436.Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores 437.Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade	-
131	UNESP/ARAR	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação Escolar	438.Sexualidade, cultura e educação sexual 439.Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas 440.Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade 441.Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura 442.Política e Gestão Educacional	-
132	UNESP/MAR	Mestrado (N6) e Doutorado (N6) Educação [33]	443. Educação Especial [35] 444.Filosofia e história da educação no Brasil 445.Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais 446.Psicologia da educação: processos educativos e desenvolvimento humano 447.Teoria e práticas pedagógicas	Educação Especial: A linha desenvolve pesquisas sobre questões que emergem na construção da capaz de acolher alunato com ampla diversidade, com destaque para as diferenças decorrentes de alterações morfofisiológicas e as de natureza psicossocial e etnocultural.
133	UNESP/PP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação [34]	448.Desenvolvimento humano, diferença e valores 449.Formação dos profissionais da educação 450.Políticas educativas e escola pública 451. Processos formativos, ensino e aprendizagem[36] 452.Processos Formativos, infância e juventude	Processos formativos, ensino e aprendizagem: Investiga os processos e práticas pedagógicas desenvolvidos no espaço escolar e demais espaços educativos, em diferentes contextos socioculturais.
134	UNESP/PP	Mestrado Profissional (A) Educação Inclusiva	*	*

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
135	UNESP/RC	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	453.Educação ambienta 454.Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo 455.Formação de professores e trabalho docente 456.Linguagem, experiência, memória, formação	-
136	UNIARA/SP	Mestrado Profissional (N4) Educação	457.Gestão educacional 458.Processos de ensino	-
137	UNIARP/SC	Mestrado Profissional (N3) Educação Básica	459.Cultura, ensino e formação docente 460.Políticas públicas e gestão da educação	*
138	UNICAMP/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	461.Currículo, avaliação e docência 462.Educação e ciências sociais 463.Educação e história cultural 464.Educação em ciências, matemática e tecnologias 465.Estado, políticas públicas e educação 466.Filosofia e história da educação 467.Formação de professores e trabalho docente 468.Linguagem e arte em educação 469.Psicologia e educação 470.Trabalho e educação	-
139	UNICAMP/SP	Mestrado Profissional (N3) Educação Escolar	471.Políticas,planejamento, gestão e avaliação da educação básica 472.Práticas pedagógicas na educação básica	-
140	UNICENTRO/PR	Mestrado (N4) Educação	473.Educação, cultura ediversidade 474.Políticas educacionais, história e organização daeducação	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
141	UNICID/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	475.Políticas públicas de educação 476.Sujeitos, formações e aprendizagens	-
142	UNICID/SP	Mestrado Profissional (N3) Formação de Gestores Educacionais	477.Organização do trabalho pedagógico em instituições de educação 478.Políticas públicas e gestão escolar: planejamento e avaliação nas instituições de educação	-
143	UNIFAL/MG	Mestrado (N3) Educação	479.Culturas, práticas e processos na educação 480.Ensino de ciências, matemática e tecnologias 481.Estudos em educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano	-
144	UNIFAP/AP	Mestrado (N3) Educação	482.Educação, culturas e diversidades 483.Políticas Educacionais	-
145	UNIFESP/SP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [35]	484.Educação: desigualdade, diferença e inclusão [37] 485.Educação, Estado, trabalho 486.Escola pública, formação de professores e práticas pedagógicas 487.História da educação: sujeitos, objetos e práticas 488.Linguagens e saberes em contextos formativos	Educação: desigualdade, diferença e inclusão: Esta linha de pesquisa reúne projetos atentos aos aspectos singulares e coletivos na configuração dos sujeitos no amplo espectro da educação, especialmente alunos, professores e familiares em contextos desafiados a responder por práticas de educação inclusiva e de afirmação das diferenças.
146	UNIJUÍ/RS	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação nas Ciências	489.Currículo e formação de professores 490.Educação popular em movimentos e organizações sociais 491.Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
147	UNILASALLE/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	492.Culturas, linguagens e tecnologias na educação 493.Formação de professores, teorias e práticas educativas 494.Gestão, educação e políticas públicas	-
148	UNIMEP/SP	Mestrado e Doutorado Educação [36]	495.História e filosofia da educação 496.Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar [38] 497.Trabalho docente, formação de professores e políticas educacionais	Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar: Os estudos realizados têm como principal referência teórica a abordagem histórico-cultural e orientam-se para a investigação de processos de desenvolvimento humano; estudos sobre educação escolar; trabalho educativo em diferentes contextos sociais; educação especial; educação e desigualdades sociais; linguagem, leitura e escrita; educação em ciências e matemática e educação ambiental.
149	UNIMONTES/MG	Mestrado (A) Educação	498.Políticas educacionais e formação de professores 499.Multiletramentos e práticas educativas	-
150	UNINOVE/SP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	500.Educação, filosofia e formação humana 501.Educação popular e culturas 502.Políticas educacionais	-
151	UNINOVE/SP	Mestrado Profissional (N4) Gestão e Práticas Educacionais	503.Metodologias da aprendizagem e práticas de ensino 504.Gestão educacional	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
152	UNINTER/PR	Mestrado Profissional (N4) Educação	505.Formação docente e novas tecnologias na educação 506.Educação, políticas sociais e Estado	-
153	UNIOESTE/PR	Mestrado (N3) Educação	507.Cultura, processos educativos e formação de professores 508.Sociedade, conhecimento e educação	-
154	UNIOESTE/PR	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	509.Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem 510.História da educação 511.Educação, políticas sociais e estado	-
155	UNIPAMPA/RS	Mestrado Profissional (N4) Educação	512.Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial 513.Política e gestão da educação	*
156	UNIPAMPA/RS	Mestrado (N3) Ensino	514.Ciências exatas e ambientais 515.Ciências humanas e linguagens	-
157	UNIPLAC/SC	Mestrado (N3) Educação	516.Políticas e fundamentos da educação 517.Processos socioculturais em Educação	-
158	UNIR/RO	Mestrado (N4) Educação	518.Formação Docente 519.Políticas e gestão e Educacional	-
159	UNIR/RO	Mestrado Profissional (N4) e Doutorado (N4) Profissional Educação Escolar	Site indisponível	*
160	UNIRIO/RJ	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	520.Educação pública, culturas e linguagens 521.Educação, cultura e linguagens	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
161	UNISANTOS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	522.Educação escolar: políticas e práticas 523.Formação e profissionalização docente 524.Formação e profissionalização docente: políticas e práticas	-
162	UNISC	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [37]	525.Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação 526.Educação, cultura e produção de sujeitos 527. Educação, trabalho e emancipação [39]	Educação, trabalho e emancipação: Estudos sobre a cultura e produção de sujeitos, a partir de problematizações referentes à identidade-diferença, relações de saber-poder e estratégias biopolíticas no campo da educação.
163	UNISINOS/RS	Mestrado (N7) e Doutorado (N7) Educação	528.Educação, desenvolvimento e tecnologias 529.Educação, história e políticas 530.Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas	-
164	UNISINOS/RS	Mestrado Profissional (N4) Gestão Educacional	531.Políticas, sistemas e organizações educacionais 532.Gestão escolar e universitária	-
165	UNISO/SP	Mestrado (4) e Doutorado (4) Educação	533.Cotidiano Escolar 534.Educação Superior 535.História e historiografia: políticas e práticas escolares	-
166	UNISUL/SC	Mestrado (N4) Educação	536.Educação em ciências 537.Educação, história e política 538.Relações culturais e históricas na educação	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
167	UNITAU/SP	Mestrado Profissional (4) Educação [38]	539. Formação Docente e desenvolvimento profissional 540. Inclusão e diversidade sociocultural [40]	Inclusão e diversidade sociocultural: Os projetos desenvolvidos nesta linha incluem estudos sobre diretrizes, programas e/ou propostas para educação inclusiva, centrados na formação e práticas de professores para educação inclusiva; na análise e elaboração de alternativas tecnológicas e pedagógicas de intervenção educativa buscando a adaptação à diversidade sociocultural; na história, no desenvolvimento e nos processos específicos de educação do Campo; e, nos processos cognitivos e de aprendizagem de educandos.
168	UNIT-SE/SE	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	541. Educação e comunicação 542. Educação e formação docente	-
169	UNIUBE/MG	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	543. Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem 544. Processos educacionais e seus fundamentos	-
170	UNIUBE/MG	Mestrado Profissional (3) Formação docente para a Educação Básica	545. Educação básica: fundamentos e planejamento 546. Práticas docentes para educação básica	-
171	UNIVALI/SC	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	547. Cultura, tecnologia e aprendizagem 548. Políticas para a educação básica e superior 549. Práticas docentes e formação profissional	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
172	UNIVAS/MG	Mestrado (N4) Educação	550. Ensino, Aprendizagem e avaliação 551. Fundamentos da formação do profissional docente e das práticas educativas 552. Práticas educativas e formação do profissional docente	-
173	UNIVILLE/SC	Mestrado (N4) Educação [39]	553. Políticas e Práticas Educativas 554. Trabalho e formação docente [41]	Trabalho e formação docente: Essa linha tem como foco central estudos que tematizam o trabalho e a formação docente, entendidos como objetos múltiplos que levem em conta diferentes aspectos envolvidos na ação docente tais como os sociais, políticos, econômicos, históricos e sócio ambientais. Nesta perspectiva, a linha acolhe pesquisas que compreendem a docência e seus diferentes âmbitos de ação, de formação e de políticas que as afetam, bem como àqueles que com ela se relacionam como estudantes e demais membros da sociedade. Assim, dada a multiplicidade inerente ao seu foco central, a linha prioriza os estudos que contemplem as seguintes temáticas: formação de professores, trabalho docente em diferentes instâncias, educação especial, letramentos, tecnologias digitais, relação entre linguagem e educação.
174	UNOCHAPECÓ/SC	Mestrado (4) Educação	555. Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas 556. Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
175	UNOESC/SC	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	557.Educação, políticas públicas e cidadania 558.Processos educativos	-
176	UNOESTE/SP	Mestrado (N4) Educação	559.Formação e ação do profissional docente e práticas educativas 560.Políticas públicas em educação, processos formativos e diversidade	-
177	UPE/PE	Mestrado Profissional (N4) Educação	561.Formação de professores 562.Política e gestão educacional	-
178	UPE/PE	Mestrado Profissional (N3) Formação de professores e práticas interdisciplinares	563.Educação, meio Ambiente e saúde 564.Políticas educacionais, formação docente e práxis pedagógica	-
179	URCA/CE	Mestrado Profissional (3) Educação	565.Formação docente e profissionalidade 566.Política e gestão da educação	-
180	URI/RS	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação	567.Formação de Professores, saberes e práticas educativas 568.Políticas públicas e gestão da educação 569.Processos educativos, linguagens e tecnologias	-

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
181	USCS/SP	Mestrado Profissional (N3) Docência e gestão educacional [40]	570. Formação docente e profissionalidade [42] 571. Política e gestão da educação	Formação docente e profissionalidade: Aborda temas relacionados à diversidade cultural na perspectiva de uma educação inclusiva, às múltiplas linguagens e às tecnologias atuais de comunicação e interação voltadas à educação, bem como à pesquisa e desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino.
182	USF/SP	Mestrado (N4) e Doutorado (N4) Educação [41]	572. Educação, linguagens e Processos interativos [43] 573. Educação, sociedade e processos formativos	Educação, linguagens e Processos interativos: Os temas investigados envolvem: leitura e escrita; gêneros textuais; constituição do sujeito; condições e possibilidades de desenvolvimento em alunos com e sem deficiência; práticas sociais escolares e não-escolares, e estudos culturais. A abordagem é multidisciplinar, envolvendo estudos a partir de análise do discurso e de processos interativos.
183	USP/SP	Mestrado (5) e Doutorado (5) Educação [42]	574. Fundamentos filosóficos, científicos e culturais da Educação e políticas públicas 575. Organização do trabalho educacional 576. Cultura e educação 577. Filosofia e educação 578. História da educação e historiografia 579. Didática, teorias de ensino e práticas escolares 580. Ciências, tecnologias e público 581. Educação, história e filosofia da ciência e da Matemática	Educação Especial: Abrange investigações sustentadas em diferentes perspectivas teóricas que tomam a educação especial em sua multiplicidade, seja em relação ao aprofundamento dos recortes epistemológicos e conceituais que subsidiam estes estudos sobre alteridade, processos de ensino e aprendizagem, línguas e códigos, formação de professores, políticas públicas, movimentos sociais e conselhos de direito

Quadro 21 - Linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(conclusão)

	IES	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA (LP)	DESCRIÇÃO DA LINHA DE/SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
183	USP/SP	Mestrado (5) e Doutorado (5) Educação [42]	588.Oralidade, alfabetização, multiletramentos e arte 589.Psicanálise e educação 590.Psicologia e educação 591.Teorias e práticas para a educação linguística e literária	-
183	USP/SP	Mestrado (5) e Doutorado (5) Educação [42]	592.Política, gestão, financiamento e avaliação da educação 593.Trabalho, educação, relações de poder e resistência 594.Currículo e avaliação 595.Didática e metodologias de ensino 596.Formação de professores e práticas pedagógicas	-
184	USP/SP	Mestrado Profissional (3) Ensino de astronomia	597.Material didático para os ensinos fundamental, médio e superior 598.Divulgação científica em astronomia e cosmologia 599.Instrumentação, informática e outras tecnologias no ensino da astronomia 600.História e filosofia da astronomia 601.Origem e evolução da vida no universo	-
185	USP/RP	Mestrado (4) e Doutorado (4) Educação	602.Fundamentos filosóficos, científicos e culturais da educação 603.Políticas públicas e organização do trabalho educacional	*
186	UTP	Mestrado (N5) e Doutorado (N5) Educação	604.Políticas públicas e gestão da educação 605.Práticas pedagógicas: elementos articuladores	-

Fonte: Plataforma Sucupira e de sites das Instituições de Ensino Superior referentes aos anos de 2018

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE K- GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL,
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL - CNPq (2018)**

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continua)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
1	Centro-oeste	Educação e Cidadania	Educação	UFMS	1993	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	17	8	0	0
2	Centro-oeste	Psicologia Cultural (LABMIS)	Psicologia	UnB	1995	Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	18	10	0	2
3	Centro-oeste	Desenvolvimento Humano e Educação Especial	Psicologia	UFMS	1999	Alexandra Ayach Anache	11	4	1	0
4	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI)	Educação	UFGD	2006	Aline Maira da Silva Washington Cesar Shoit Nozu	14	19	0	0
5	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática aplicada à Educação (GEPIE)	Ciência da Computação	UFMT	2006	Soraia Silva Prietch Waine Teixeira Junior	10	1	1	0
6	Centro-oeste	Planejamento e Avaliação em Educação e Psicologia	Psicologia	UFMS	2007	Silvia Maria Bonassi Jassonia Lima Vasconcelos Paccini	4	7	0	0
7	Centro-oeste	Educação, Cultura e Diversidade	Educação	UEMS	2008	Léia Teixeira Lacerda Kátia Cristina Nascimento Figueira	8	11	5	0
8	Centro-oeste	Políticas Públicas de educação e educação especial	Educação	UFMS	2008	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	11	6	0	0
9	Centro-oeste	Profissão docente e ciência da aprendizagem (PDCA)	Educação	UNEMAT	2008	Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba	12	7	0	3

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
10	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES)	Educação	UFGD	2009	Morgana de Fátima Agostini Martins Relma Urel Carbone	5	11	1	1
11	Centro-oeste	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn)	Educação	UFG	2009	Dulcéria Tartuci Maria Marta Lopes Flores	15	19	0	0
12	Centro-oeste	Processos de saúde e desenvolvimento: investigações e intervenções	Psicologia	UFGD	2010	Veronica Aparecida Pereira Andréa Pereira Vicentini	2	17	0	0
13	Centro-oeste	Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais	Artes	UFMS	2012	Vera Lúcia Penzo Fernandes	10	2	0	0
14	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação de Mato Grosso	Psicologia	UFMT	2012	Jane Teresinha Domingues Cotrin	21	9	0	0
15	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial (GEPIEE)	Educação	UFMS	2013	Carina Elisabeth Maciel Nesdete Mesquita Corrêa	12	4	11	0
16	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI)	Educação	UFMS	2013	Milene Bartolomei Silva	3	17	1	0
17	Centro-oeste	Relendo Bakhtin	Linguística	UFMT	2013	Simone de Jesus Padilha Anderson Simão Duarte	12	2	0	0
18	Centro-oeste	Ensino de Geografia	Geografia	UEPB	2014	Josandra Araujo Barreto de Melo Joana d'Arc Araújo Ferreira	8	12	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
19	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade	Educação	UFMS	2014	Ione da Silva Cunha Nogueira Christian Muleka Mwewa	7	27	0	0
20	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva	Educação	UFMS	2014	Bárbara Amaral Martins	2	2	0	0
21	Centro-oeste	Grupo de Estudos Políticas de Ensino de Línguas no Centro-Oeste (GEPELCO)	Linguística	UNEMAT	2014	Joelma Aparecida Bressanin	14	15	0	0
22	Centro-oeste	Grupo de Pesquisa em Autismo e Análise do Comportamento	Psicologia	UCDB	2015	André Augusto Borges Varella	1	8	0	0
23	Centro-oeste	Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEMat)	Educação	UFMS	2016	Klevi Mary Reali Rodrigues Brazil	4	2	0	0
24	Centro-oeste	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Física (GEPEF)	Física	IFRN	2016	Ítalo Batista da Silva Thiago de Araujo Sobral Silva	12	12	0	0
25	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEDUMAD)	Educação	UFMS	2016	Fernanda Malinosky Coelho da Rosa Thiago Donda Rodrigues	6	9	0	0
26	Centro-oeste	Grupode estudo e pesquisa em fundamentos da Educação Especial	Educação	UFES	2017	Douglas Christian Ferrari de Melo Eliesér Toretta Zen	5	6	0	0
27	Centro-oeste	Laboratório de atividades motoras adaptadas e inclusão escolar	Educação Física	UNEMAT	2017	Robson Alex Ferreira	1	8	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
28	Centro-oeste	Psicologia Educacional: diálogos transdisciplinares e interfaces entre educação, inclusão, formação e trabalho	Psicologia	UFGD	2017	Regina Célia Alves Barreira Denise Mesquita de Melo Almeida	1	0	1	0
29	Centro-oeste	Grupo de Pesquisa em Ensino de Física (GPEF)	Educação	UEG	2018	Clodoaldo Valverde Agnaldo Rosa de Almeida	6	3	0	0
30	Centro-oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva a partir de Vygotski (GEPEIVyg)	Educação	UFRN	2019	Adriane Cenci	3	5	0	0
31	Nordeste	Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais	Educação	UFRN	1998	Lúcia de Araújo Ramos Martins Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	14	13	0	0
32	Nordeste	Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia	UFRN	2001	Herculano Ricardo Campos Adriane Cenci	7	11	0	1
33	Nordeste	Teleinformática, Tecnologia Assistiva, Análise de Sinais e Imagens, Gerenciamento de Sistemas e Bio-Engenharia	Engenharia Elétrica	UFAL	2001	Luis Cláudius Coradine Patrick Henrique da Silva Brito	9	18	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
34	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UEFS	2002	Antonilma Santos Almeida Castro Zenilda Fonseca de Jesus Souza	10	3	0	0
35	Nordeste	Educação Especial	Educação	UECE	2002	Geandra Cláudia Silva Santos	9	7	1	1
36	Nordeste	Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais	Educação	UFBA	2004	Theresinha Guimarães Miranda Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	14	16	1	1
37	Nordeste	Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva	Educação	UFPI	2004	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa Maria do Socorro Santos Leal Paixão	7	9	0	0
38	Nordeste	Estudos sobre inclusão e sociedade	Educação	UNEB	2005	Luciene Maria da Silva Jaciete Barbosa dos Santos	10	5	0	0
39	Nordeste	Núcleo de Informática em Educação, Saúde Eletrônica e Tecnologias Assistivas (NIESTA)	Ciência da Computação	IFAL	2005	Mônica Ximenes Carneiro da Cunha Marcilio Ferreira de Souza Júnior	8	0	0	0
40	Nordeste	Grupo de pesquisa em práticas educativas e aprendizagem na educação básica (GPEA)	Educação	UFS	2006	Adjane da Costa Tourinho e Silva	16	4	0	0
41	Nordeste	Educação, Sociedade e Diversidade	Educação	UFRB	2008	Luis Flávio Reis Godinho Susana Couto Pimentel	19	16	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
42	Nordeste	Grupo de Pesquisa em Educação Emocional	Educação	UFPB	2008	Elisa Pereira Gonsalves Taísa Caldas Dantas	5	10	0	1
43	Nordeste	Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI)	Educação	UFAL	2008	Neiza de Lourdes Frederico Fumes Elisangela Leal de Oliveira Mercado	14	21	0	0
44	Nordeste	Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA)	Educação Física	UFAL	2009	Neiza de Lourdes Frederico Fumes Francy Kelle Rodrigues Silva	9	7	0	0
45	Nordeste	Linguagem Escrita Revisitada (LER)	Educação	UFC	2010	Adriana Leite Limaverde Gomes Rita Vieira de Figueiredo	2	12	0	1
46	Nordeste	Educação em Ciências e Matemática e Educação Especial	Educação	IFMA	2011	Regiana Sousa Silva Leila Cristiane Souza e Silva	21	1	6	0
47	Nordeste	Fatores Humanos e Aprendizagem Tecnológica	Psicologia	SENAI/BA	2011	Camila de Sousa Pereira- Guizzo Marinilda Lima Souza	10	10	0	1
48	Nordeste	Educação, Inclusão e fortalecimento	Educação	IFPB	2012	Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho Valmiza da Costa Rodrigues Durand	7	5	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros			
							P	E	T	C
49	Nordeste	Fonoaudiologia e educação inclusiva	Fonoaudiologia	UNEB	2012	Aline Silva Lara de Alvarenga	1	2	0	0
50	Nordeste	Grupo de Estudos em Educação Inclusiva (GEEI)	Educação	UESPI	2012	Fabírcia Gomes da Silva	4	14	0	0
51	Nordeste	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada GEPEFA	Educação	UNEB	2012	Osni Oliveira Noberto da Silva Jorge Lopes Cavalcante Neto	4	17	0	0
52	Nordeste	Linguagens, Culturas e Identidades	Educação	UFMA	2012	Heridan de Jesus Guterres Pavão Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho	9	17	0	0
53	Nordeste	Currículo e Práticas Educativas	Educação	UFPB	2013	Ana Cláudia da Silva Rodrigues Nilvania dos Santos Silva	7	13	1	0
54	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Apoio à Inclusão (GPNAI)	Educação	UESB	2013	Selma Norberto Matos Jose Carlos Silveira Duarte	5	6	0	0
55	Nordeste	Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de Aprendizagem tanto em Matemática e Física para Engenharias quanto em Matemática e Ciências Adaptadas (Educação Básica) (GPMAD)	Educação	UFC	2013	Jorge Carvalho Brandao Luís Gonzaga Rodrigues Filho	2	5	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
56	Nordeste	Inovação Pedagógica um desafio interdisciplinar	Educação	UNINTA	2013	João José Saraiva da Fonseca	13	16	0	0
57	Nordeste	Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE)	Educação	UFRN	2013	Maria de Fátima Garcia Ana Maria Pereira Aires	6	7	0	0
58	Nordeste	Núcleo de estudos, extensão e pesquisas educacionais	Educação	UESPI	2013	Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	14	14	0	0
59	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI)	Educação	UESC	2014	Joslei Viana de Souza Wolney Gomes Almeida	7	12	0	0
60	Nordeste	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos	Educação	UFOPA	2014	Daiane Pinheiro	15	9	0	0
61	Nordeste	Pesquisas e estudos em letramentos de jovens e adultos (PELEJA)	Educação	UEPB	2014	Verônica Pessoa da Silva	4	2	0	0
62	Nordeste	Formação de Professores para a Educação Básica: currículos, saberes e práticas educativas	Educação	UNEAL	2015	Ferdinando Santos de Melo	5	9	1	0
63	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Culturas da/na Escola (FOPROCE)	Educação	IFMA	2016	Lisandra Maria da Silva Carvalho Vera Rejane Gomes	9	17	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
64	Nordeste	Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira	Educação	UFRB	2016	Paulo Gabriel Soledade Nacif Luciana Alaide Alves Santana	8	7	5	0
65	Nordeste	Psicologia, educação e educação especial: processos de desenvolvimento e intervenção	Psicologia	UNICEUMA	2016	Pollianna Galvão Soares de Matos Daniel Carvalho de Matos	8	28	2	0
66	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Deficiências, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva (GEPADep)	Educação	UVA-CE	2017	Ana Cristina Silva Soares	5	10	1	0
67	Nordeste	Grupo de estudos e pesquisas em educação especial na educação básica	Educação	UFMA	2017	Livia da Conceição Costa Zaqueu Francisca Moraes da Silveira	4	19	0	0
68	Nordeste	Grupo de estudos e pesquisas em educação especial na perspectiva inclusiva (GEPEEPI)	Educação	UEPB	2017	Eduardo Gomes Onofre	3	12	0	0
69	Nordeste	Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva	Educação	UFS	2017	Rita de Cácia Santos Souza	17	20	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
70	Nordeste	Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI)	Psicologia	UFRN	2018	Kátia Regina Lopes Costa Freire Francileide Batista de Almeida Vieira	5	14	0	0
71	Nordeste	Comunidades Virtuais - IF Baiano	Educação	IFBAIANO	2018	Helyom Rogerio Reis Viana da Silva Teles Janaína dos Reis Rosado	10	5	0	0
72	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Necessidades Específicas	Educação	IFAL	2018	Marcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana	3	5	3	0
73	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Educação	UFPB	2018	Munique Massaro Adenize Queiroz de Farias	7	2	0	0
74	Nordeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas	Educação	UFMA	2018	Kaciana Nascimento da Silveira Rosa	1	8	0	0
75	Nordeste	Grupo de Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GPEEI)	Educação	UFMA	2018	Thelma Helena Costa Chahini	6	3	0	0
76	Nordeste	Grupo de Análises Clínicas e Saúde Holística	Medicina	CESMAC - FEJAL	2019	Ana Soraya Lima Barbosa	8	7	1	0
77	Nordeste	Música na Educação e na Saúde	Educação	UFMA	2019	Brasilena Gottschall Pinto Trindade	3	7	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
78	Norte	Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva (GEPEEI)	Educação	UFPA	1997	Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão Waldir Ferreira de Abreu	17	12	1	0
79	Norte	Educação, Culturas e Desafios Amazônicos	Educação	UFAM	2000	Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro	13	14	1	0
80	Norte	Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento	Psicologia	UFPA	2000	Celina Maria Colino de Magalhães Fernando Augusto Ramos Pontes	11	18	0	1
81	Norte	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire	Educação	UEPA	2000	Ivanilde Apoluceno de Oliveira Tânia Regina Lobato dos Santos	45	36	0	0
82	Norte	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD)	Educação	UFAM	2001	Maria Almerinda de Souza Matos Wania Ribeiro Fernandes	11	14	0	0
83	Norte	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA)	Educação	UNIR	2006	Flávia Pansini Bianca Santos Chisté	11	23	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
84	Norte	Dinâmicas Sócio-Educacionais, Políticas Públicas e Diversidade	Educação	UNIFESSPA	2008	Hildete Pereira dos Anjos Kátia Regina da Silva	6	5	1	0
85	Norte	Grupo de Estudos e pesquisas - Políticas Públicas e Educação (GPPE)	Educação	UFAM	2008	Selma Suely Baçal de Oliveira Sonia Selene Baçal de Oliveira	10	26	5	0
86	Norte	Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem	Artes	UFPA	2008	Áureo Déo de Freitas Júnior	7	11	0	1
87	Norte	Processos em Psicologia educacional e psicopedagogia preventiva	Educação	UEPA	2009	Cláudio Monteiro Ludgero Pereira Diniz Antonio de Sena Bastos	6	11	0	0
88	Norte	Grupo de Estudos e pesquisas em política educacional, gestão escolar, trabalho e formação docente (GEPPEAC)	Educação	UFAC	2011	Ednacelí Abreu Damasceno Lúcia de Fátima Melo	14	7	0	0
89	Norte	Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância (EDUCA)	Educação	UNIR	2012	Juracy Machado Pacífico Josemir Almeida Barros	21	85	0	0
90	Norte	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UFPA	2012	Arlete Marinho Gonçalves	6	4	0	0
91	Norte	Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania	Educação	IFAM	2012	Dalmir Pacheco de Souza	9	0	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
92	Norte	Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS)	Educação	UNIFAP	2012	Leila do Socorro Rodrigues Feio	11	4	1	0
93	Norte	Educação Especial/ Inclusiva	Educação	UFA	2013	Maria de Lourdes Esteves Bezerra Salete Maria Chalub Bandeira	4	3	0	0
94	Norte	Educação Lúdica	Artes	UFPA	2013	Mariana Marques Kellermann Simei Santos Andrade	3	9	1	0
95	Norte	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm)	Educação	UEPA	2014	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	9	15	0	0
96	Norte	Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas e Acessibilidade	Educação	UNIFESSPA	2014	Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo	7	8	1	0
97	Norte	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão (RUAKÉ)	Educação	UFPA	2014	Elielson Ribeiro de Sales Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão	4	18	6	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
98	Norte	Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT)	Educação	UFPA	2015	Waldma Maíra Menezes de Oliveira Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva	23	24	0	0
99	Norte	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EES)	Educação	UFRR	2015	Maria Edith Romano Siems-Marcondes Adriane Melo de Castro Menezes	4	2	0	0
100	Norte	Artesania	Educação	UFT	2016	Elisabete da Silveira Ribeiro	4	11	1	0
101	Norte	Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho (GEIT)	Educação	IFPA	2016	Herminio Tavares Sousa dos Santos Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra	13	20	2	0
102	Norte	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistivas e Acessibilidade	Educação	UNIFESSPA	2016	Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo	4	4	0	0
103	Norte	Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva	Divulgação Científica	IFPA	2016	João Elias Vidueira Ferreira	13	10	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
104	Norte	Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias (GEDHAT)	Educação	UFRA	2017	Cláudia Solange Rossi Martins Flávia Luciana Guimarães Marçal Pantoja de Araújo	8	55	0	0
105	Norte	Linguagem e Corpo Infantil (LINCI)	Psicologia	UFPA	2017	Luiz Carlos Souza Bezerra	2	8	0	0
106	Norte	Educação Especial	Educação	UFT	2018	Katia Rose Oliveira de Pinho	3	2	2	0
107	Norte	Ensino, Pesquisa Interdisciplinar e Sustentabilidade na Amazônia (EPISA)	Geografia	UEA	2018	Vilma Terezinha de Araújo Lima Neide Ferreira Alves	8	7	0	0
108	Norte	GRUPO de estudos e pesquisas sobre (GEPECAMPO)	Educação	UFPA	2018	Natamias Lopes de Lima Cleide Carvalho de Matos	8	16	3	0
109	Norte	Investigação Docente e Diversidades-(GRIDD)	Educação	UFAC	2018	Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto Francisca Adma de Oliveira Martins	6	12	1	0
110	Norte	Grupo de estudos e pesquisas interdisciplinares em diversidade de inclusão (GEPIDI)	Educação	UNAMA	2019	Ana D'Arc Martins de Azevedo Cacilene Moura Tavares	10	22	0	0
111	Norte	Grupo de pesquisa em educação inclusiva (GPEI)	Educação	IFPA	2019	Priscila Giselli Silva Magalhães	6	0	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
112	Norte	Grupo de Educação e Psicologia-estudos e pesquisas em desenvolvimento humano, aprendizagem escolar, inclusão e diversidade (GEPDAD)	Educação	UFPA	2017	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa	6	3	1	0
113	Sudeste	Acessibilidade escolar e sociedade inclusiva (ACESSI)	Educação	USCS	2017	Elizabete Cristina Costa Renders Marta Regina Paulo da Silva	3	10	3	1
114	Sudeste	Educação Especial	Educação	UFSCAR	1985	Maria da Piedade Resende da Costa	3	6	0	0
115	Sudeste	História da Psicologia e contexto sócio-cultural	Psicologia	UFMG	1991	Regina Helena de Freitas Campos Miguel Mahfoud	28	6	0	2
116	Sudeste	Núcleo de estudos e pesquisas em educação e diversidade (NEPED)	Educação	UFJF	1993	Luciana Pacheco Marques Anderson Ferrari	6	18	0	0
117	Sudeste	Diferença, desvio e estigma	Educação	UNESP	1995	Sadao Omote	12	9	0	0
118	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social	Educação	UNESP	1995	Maria Candida Soares Del-Masso Anna Augusta Sampaio de Oliveira	11	27	0	1
119	Sudeste	Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural	Educação	PUC/SP	1995	Jose Geraldo Silveira Bueno Leda Maria de Oliveira Rodrigues	9	17	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
120	Sudeste	Laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diferença (LEPED)	Educação	UNICAMP	1996	Maria Teresa Eglér Mantoan Roberta Rocha Borges	2	39	0	0
121	Sudeste	Deficiências Físicas e Sensoriais	Educação	UNESP	1997	Eduardo Jose Manzini Aila Narene Dahwache Criado Rocha	9	34	0	0
122	Sudeste	Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (FOREESP)	Educação	UFSCAR	1997	Eniceia Goncalves Mendes Maria Amelia Almeida	7	13	0	0
123	Sudeste	Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva (REATA)	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	1997	Eucenir Fredini Rocha Maria Helena Morgani de Almeida	15	8	0	0
124	Sudeste	Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação Helena Antipoff (LAPED)	Psicologia	UFMG	1998	Regina Helena de Freitas Campos Raquel Martins de Assis	8	20	0	0
125	Sudeste	Intervenção e prevenção com famílias especiais	Educação	UFSCAR	2000	Ana Lúcia Rossito Aiello	1	5	0	0
126	Sudeste	Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX)	Psicologia	UNESP	2000	Paulo Rennes Marcal Ribeiro Ana Cláudia Bortolozzi Maia	9	12	0	2
127	Sudeste	Desenvolvimento, linguagem e práticas educativas	Educação	UNICAMP	2002	Cecilia Guarnieri Batista Adriana Lia Friszman de Laplane	12	55	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
128	Sudeste	Educação Especial	Educação	UNICSUL	2002	Célia Regina da Silva Rocha Magda Marly Fernandes	2	2	0	0
129	Sudeste	Educação, Trabalho e Cultura	Educação	UNIGRANRIO	2002	Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis	5	6	1	0
130	Sudeste	Políticas de Educação Especial	Educação	USP	2002	Rosângela Gavioli Prieto	13	18	0	0
131	Sudeste	Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação	Educação	UFF	2002	Cristina Maria Carvalho Delou Helena Carla Castro	11	13	1	0
132	Sudeste	Ambientes Potencializadores para a Inclusão	Educação	UNESP	2003	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	31	33	0	2
133	Sudeste	Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral (GPEGPSHI)	Geografia	UFU	2003	Adriany de Ávila Melo Sampaio	6	15	0	0
134	Sudeste	Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades (GSEXs)	Educação	UNESP	2003	Célia Regina Rossi Paulo Rennes Marcal Ribeiro	9	28	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
135	Sudeste	Constituição do sujeito no contexto escolar	Educação	CUML	2004	Célia Regina Vieira de Souza-Leite Evani Andreatta Amaral Camargo	10	24	0	0
136	Sudeste	Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais	Educação	UERJ	2004	Rosana Glat Annie Gomes Redig	5	8	0	0
137	Sudeste	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE)	Psicologia	UFMG	2004	Raquel Martins de Assis Ana Lydia Bezerra Santiago	6	8	0	0
138	Sudeste	Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar	Educação	UNIMEP	2004	Maria Inês Bacellar Monteiro Maria Cecilia Rafael de Góes	7	18	0	0
139	Sudeste	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão	Educação	UERJ	2005	Vera Maria Ramos de Vasconcellos Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	27	3	3	0
140	Sudeste	Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente	Educação	PUC/SP	2005	Ana Lúcia Manrique Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão	8	14	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
141	Sudeste	Produção de Materiais Didáticos Acessíveis para Pessoas com Deficiências em Contextos Formais e Informais de Educação	Educação	UERJ	2006	Ediclea Mascarenhas Fernandes	10	15	0	0
142	Sudeste	Sexualidade, educação e cultura	Psicologia	UNESP	2006	Ana Cláudia Bortolozzi Maia Marcela Pastana	10	17	0	1
143	Sudeste	Educação Especial: abordagens e tendências	Educação	UFES	2007	Hiran Pinel Rogério Drago	2	11	0	0
144	Sudeste	Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão	Educação	UFF	2007	Valdelúcia Alves da Costa	7	11	1	0
145	Sudeste	Promoção do Desenvolvimento Infantil no Contexto da Vida Familiar e da Escola	Educação	UFSCAR	2007	Claudia Maria Simões Martinez Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	10	17	0	1
146	Sudeste	Épura - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão	Educação	UNESP	2008	Miriam Godoy Penteado	3	10	0	0
147	Sudeste	Núcleo de Inclusão Social (NIS)	Filosofia	UFRJ	2008	Maria Clara Marques Dias	15	16	0	0
148	Sudeste	Grupo de estudos e pesquisa políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão educacional (GEPEPES)	Educação	UFU	2009	Lazara Cristina da Silva Vilma Aparecida de Souza	57	10	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
149	Sudeste	Grupo de estudos e pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na sala de aula	Educação	UFMG	2009	Maria de Fátima Cardoso Gomes Vanessa Ferraz Almeida Neves	12	9	0	1
150	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica- Educação Especial (GEPEB-EDESP)	Educação	UNESP	2009	Luci Pastor Manzoli	9	5	0	0
151	Sudeste	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial	Educação	UFSCAR	2009	Rosimeire Maria Orlando Heulália Charalo Rafante	11	14	2	0
152	Sudeste	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)	Educação	UFRRJ	2009	Márcia Denise Pletsch Maíra Gomes de Souza da Rocha	12	18	0	0
153	Sudeste	Observatório nacional de educação especial (ONEESP)	Educação	UFSCAR	2009	Eniceia Goncalves Mendes	39	16	0	0
154	Sudeste	Deficiência Múltipla	Educação	UFSCAR	2010	Maria da Piedade Resende da Costa Shirley Rodrigues Maia	4	4	0	0
155	Sudeste	Educação e Saúde de Grupos Especiais	Educação	UNESP	2010	Miguel Claudio Moriel Chacon Maria José Sanches Marin	5	10	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros			
							P	E	T	C
156	Sudeste	Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar	Educação	UFES	2010	Denise Meyrelles de Jesus Alexandro Braga Vieira	11	8	4	1
157	Sudeste	Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergências entre Arte, Ciência e Tecnologia (GIIP)	Artes	UNESP	2010	Rosangela da Silva Leote	30	13	2	3
158	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Tecnologias, Educação em Ciências e Inclusão	Educação	UNIFEI	2010	Denise Pereira de Alcantara Ferraz Mikael Frank Rezende Junior	5	9	0	0
159	Sudeste	Núcleo de Informática na Educação	Ciência da Computação	IFF	2010	Silvia Cristina Freitas Batista Adelson Siqueira Carvalho	19	21	0	0
160	Sudeste	Núcleo de Pesquisas Sobre Educação e Diversidade Humana (NUPEDH)	Educação	UEMG	2010	Daniela Fantoni de Lima Alexandrino Cintia Lúcia de Lima	8	6	0	0
161	Sudeste	Políticas de inclusão e educação para as relações étnico-raciais	Educação	UFES	2010	Cleyde Rodrigues Amorim Osvaldo Martins de Oliveira	30	9	0	0
162	Sudeste	Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil	Educação	UFSCAR	2010	Fabiana Cia Carolina Severino Lopes da Costa	3	21	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
163	Sudeste	Práticas preventivas de intervenção comunitária, familiar e escolar	Psicologia	UNIARARAS	2010	Camila Santos Dias Raquel Pondian Tizzei	5	38	0	0
164	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/HISTEDBR)	Educação	UFSCar	2010	Luiz Bezerra Neto	24	27	0	0
165	Sudeste	Grupo de pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação	Psicologia	UFFS	2011	Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro Lísia Regina Ferreira	6	11	4	0
166	Sudeste	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI)	Educação	UFRRJ	2011	Allan Rocha Damasceno	2	23	0	0
167	Sudeste	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as relações étnico-raciais e ações afirmativas	Educação	UFU	2011	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	12	12	0	0
168	Sudeste	Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE)	Educação	UNESP	2012	Carlos da Fonseca Brandao Jaqueline Delgado Paschoal	6	13	0	0
169	Sudeste	Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE)	Educação	UNESP	2012	Eder Pires de Camargo Harryson Júnio Lessa Gonçalves	9	21	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
170	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI)	Psicologia	UNESP	2012	Lúcia Pereira Leite Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	5	22	3	0
171	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI)	Educação	UNESP	2012	Relma Urel Carbone Carneiro Patricia Moralis Caramori	5	22	1	0
172	Sudeste	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPEEI)	Educação	USP	2012	Karina Soledad Maldonado Molina Shirley Rodrigues Maia	3	2	0	0
173	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI)	Educação	UNESP	2012	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta Claudia Regina Mosca Giroto	14	18	0	0
174	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD)	Educação	UFSCAR	2012	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos Márcia Duarte Galvani	2	18	0	0
175	Sudeste	Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos	Educação	UFES	2012	Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado Keila Cardoso Teixeira	12	4	3	0
176	Sudeste	Laboratório de Tecnologias de Software e Computação Aplicada à Educação (LABSOFT)	Ciência da Computação	IFSULDEMIN AS	2012	Paulo César dos Santos Aracele Garcia de Oliveira Fassbinder	9	15	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
177	Sudeste	Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares	Educação	UFES	2013	Ivone Martins de Oliveira Anna Maria Lunardi Padilha	9	5	0	0
178	Sudeste	Excelência, Sustentabilidade e Inovação Social: Engenharia das Organizações Criativas e Soluções Tecnológicas Educacionais	Engenharia de Produção	UNIRIO	2013	Cladice Nobile Diniz Rosemeire de Araujo Rangni	10	6	0	0
179	Sudeste	Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE)	Educação	UFMG	2013	Regina Célia Passos Ribeiro de Campos	10	1	1	0
180	Sudeste	Grupo de pesquisa em modernidade e tendências na educação	Educação	IFMG	2013	Marcelo Fernandes Pereira Leandro Elias Moraes	5	16	0	0
181	Sudeste	GÉFYRA	Educação	UFSCAR	2014	Fátima Elisabeth Denari	1	2	0	0
182	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias	Educação	UNOESTE	2014	Raquel Rosan Christino Gitahy Sidinei de Oliveira Sousa	14	15	2	0
183	Sudeste	Grupo de Pesquisa em Computação Aplicada do IF Sudeste MG	Ciência da Computação	IF SUDESTE MG	2014	Alessandra Martins Coelho Lucas Grassano Lattari	4	14	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
184	Sudeste	Núcleo de Produção de Material Didático e Difusão Científica em Biologia (NUPROMADI-BIO)	Biologia Geral	Colégio Pedro II - CP	2014	Roberto Irineu da Silva	2	0	0	0
185	Sudeste	Grupo de Pesquisas em Estudos - Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET)	Ciências Humanas; Educação	UFU	2014	Eliamar Godoi	50	6	0	0
186	Sudeste	Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES)	Educação	UFES	2015	Mariangela Lima de Almeida Andressa Mafezoni Caetano	10	8	0	1
187	Sudeste	Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-Guia	Educação	IFES	2015	Cláudia Castro de Carvalho Nascimento Douglas Christian Ferrari de Melo	11	2	2	0
188	Sudeste	Grupo de Pesquisa em Educação Especial: políticas, formação e práticas educacionais	Educação	IFES	2015	Renata Imaculada de Oliveira Teixeira Marileide Gonçalves França	11	0	0	0
189	Sudeste	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE)	Educação	UFSCAR	2015	Rosimeire Maria Orlando Adriana Garcia Gonçalves	3	18	2	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
190	Sudeste	Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais	Educação	UFES	2015	Edson Pantaleao Alves Reginaldo Célio Sobrinho	8	17	0	1
191	Sudeste	Análise do Comportamento Humano e Educação Especial	Educação	UFSCAR	2016	Nassim Chamel Elias	5	22	0	0
192	Sudeste	Etnomatemática na Universidade Federal de Ouro Preto	Matemática	UFOP	2016	Daniel Clark Orey Milton Rosa	2	14	2	1
193	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Cultura Surdas (GEICS)	Linguística	UNIFESP	2016	Sueli Salles Fidalgo Sandra Regina Leite de Campos	4	11	0	0
194	Sudeste	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GEPEEI)	Educação	Claretiano	2016	Renata Andrea Fernandes Fantacini Aparecida Helena Ferreira Hachimine	6	8	0	0
195	Sudeste	Laboratório de Mediação e Linguagem em Educação Ambiental e Ensino de Ciências (LAMLEA)	Educação	UEMG	2016	Mara Lúcia Rodrigues Costa Adriana Cláudia Drumond	6	3	0	0
196	Sudeste	Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade - NIEPED	Educação	CUML	2016	Daniela Leal Carmen Silvia Porto Brunialti Justo	10	5	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
197	Sudeste	Programa de Pesquisas Globais Políticas Públicas (PPGPP)	Ciência Política	UNIARARAS	2016	Talita Souza Umbelino Rodrigues da Cruz William Ricardo de Almeida Marchi	14	0	0	0
198	Sudeste	Educação Transversal	Educação	UFES	2017	Yuri Miguel Macedo	42	2	0	0
199	Sudeste	Educação, Desenvolvimento humano e Diferenças	Educação	UERJ	2017	Flávia Faissal de Souza	5	9	0	0
200	Sudeste	Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem	Educação	UNESA	2017	Ana Valéria de Figueiredo da Costa Zulmira Rangel Benfica	9	4	0	0
201	Sudeste	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (GPEEI)	Psicologia	UFABC	2017	Priscila Benitez	7	0	0	2
202	Sudeste	Políticas e Práticas de Educação Inclusiva (PPEI)	Educação	UNOESTE	2017	Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	7	6	0	0
203	Sudeste	Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos	Educação	IFES	2018	Suzana Grimaldi Machado Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares	8	11	0	0
204	Sudeste	Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade - IDEA	Educação	UFSCAR	2018	Leonardo Santos Amâncio Cabral	2	4	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
205	Sudeste	Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI)	Educação	UFMG	2018	Adriana Araújo Pereira Borges Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	7	8	0	0
206	Sudeste	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED)	Educação	UFMG	2018	Elania de Oliveira Maria Carolina da Silva Caldeira	16	2	0	0
207	Sudeste	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Inclusão de Pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento: processos educacionais e ambiente construído	Educação	FAAG	2018	Mariana Falcão Bormio Tania Maria Garrido de Souza	4	1	0	0
208	Sul	Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (GEPETO)	Educação	UFSC	1995	Rosalba Maria Cardoso Garcia Eneida Oto Shiroma	11	21	1	1
209	Sul	Núcleo de Complexidade e Cognição	Engenharia de Produção	UFSC	1995	Francisco Antonio Pereira Fialho Christianne Coelho de Souza Reinisch Coelho	8	11	0	0
210	Sul	Desenvolvimento, aprendizagem e educação	Educação	UEM	1996	Nerli Nonato Ribeiro Mori	12	22	1	0
211	Sul	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)	Educação	UFRGS	1999	Lodenir Becker Karnopp Madalena Klein	22	36	1	3

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
212	Sul	Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em desenvolvimento humano e Educação (GIEDH)	Psicologia	UNICENTRO	2000	Carla Luciane Blum Vestena Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby	9	38	1	2
213	Sul	Educação Especial: Interação e Inclusão Social	Educação	UFSM	2002	Tatiane Negrini Andréia Jaqueline Devalle Rech	6	2	0	0
214	Sul	Estigma, diversidade e práticas sociais de inclusão	Psicologia	UNOESC	2002	Dagmar Bittencourt Mena Jorgiana Baú Barreto	4	0	0	0
215	Sul	Formação de Professores e Docência (FORPRODOC)	Educação	UFN	2002	Noemi Boer Greice Scremin	9	8	1	0
216	Sul	Psicologia Histórico-Cultural e Educação	Psicologia	UEM	2003	Marilda Gonçalves Dias Facci Silvana Calvo Tuleski	13	42	0	0
217	Sul	Desenvolvimento de Tecnologias Aplicadas à Educação (DETAE)	Educação	UNIOESTE	2004	Eliane Nascimento Pereira Rômulo César Silva	4	0	0	0
218	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE)	Educação	UFSM	2004	Leandra Bôer Possa Maria Inês Naujorks	4	13	0	0
219	Sul	Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino	Linguística	UENP	2004	Vera Maria Ramos Pinto Patrícia Cristina de Oliveira Duarte	9	15	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
220	Sul	Educação para a saúde e educação inclusiva	Educação	PUCRS	2006	Claus Dieter Stobäus Juan José Mouriño Mosquera	16	3	0	2
221	Sul	Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Educação	UEL	2006	Silvia Márcia Ferreira Meletti	8	4	0	0
222	Sul	Programa de Ergodesign Aplicado a Tecnologia Assistiva	Desenho Industrial	UTFPR	2006	Sandra Sueli Vieira Mallin	6	0	0	0
223	Sul	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE)	Educação	UFPR	2007	Gizele de Souza Marynelma Camargo Garanhani	16	55	0	0
224	Sul	Núcleo de estudos em medidas e avaliação dos exercícios físicos e saúde	Educação Física	UFSM	2007	Luciane Sanchotene Etchepare Daronco Darcieli Lima Ramos	12	10	0	0
225	Sul	Educação para inclusão	Educação	UEL	2008	Celia Regina Vitaliano	10	9	0	0
226	Sul	Ensino, aprendizagem, desenvolvimento e formação de educadores	Educação	UNESPAR	2008	Dalva Helena de Medeiros Cleudet de Assis Scherer	6	4	0	0
227	Sul	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia	Saúde Coletiva	UNESPAR	2008	Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha Sheila Maria Ogasavara Beggiato	19	10	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
228	Sul	Políticas e Gestão da Educação	Educação	UFPR	2008	Ângelo Ricardo de Souza Andréa Barbosa Gouveia	19	90	0	1
229	Sul	Educação Especial e Autismo (EdEA)	Educação	UFSM	2009	Carlo Schmidt	4	6	0	0
230	Sul	Grupo de estudos e pesquisas em psicologia da educação e educação inclusiva (GEPEIN)	Educação	UFSM	2009	Fabiane Adela Tonetto Costas	4	14	1	0
231	Sul	Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional (GPGED)	Educação	UTFPR	2009	Ricardo dos Santos Ivone Teresinha Carletto Lima	6	0	0	0
232	Sul	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI)	Educação	UNISINOS	2010	Maura Corcini Lopes Morgana Domênica Hattge	17	38	1	2
233	Sul	Linguagem, Ensino e Cognição (LEC)	Educação	UTFPR	2010	Siumara Aparecida de Lima Angela Inês Klein	14	21	0	0
234	Sul	Música, Educação e Cultura	Artes	UNIVALI	2010	Mônica Zewe Uriarte Rodrigo Gudin Paiva	9	6	1	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
235	Sul	Diferença, Educação e Cultura (DEC)	Educação	UFSM	2011	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin Eliaana da Costa Pereira de Menezes	7	13	1	0
236	Sul	Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEEAD)	Educação	UNICENTRO	2011	Jamile Santinello Klevi Mary Reali	10	18	1	0
237	Sul	Grupo de Pesquisa em Saúde Educação e Performance (GRUPESEPE)	Saúde Coletiva	UnC	2011	Ivana Lima Martins Schneider Daniela Regina Sposito Dias Oliva	19	6	0	0
238	Sul	Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (TEIAS)	Educação	UFRGS	2011	Liliana Maria Passerino Ana Cristina Cypriano Pereira	16	13	3	3
239	Sul	Informática na Educação (INFOEDUC)	Ciência da Computação	FURG	2011	Regina Barwaldt	6	8	2	0
240	Sul	Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC)	Educação	UFRGS	2012	Carla Karnoppi Vasques Simone Zanon Moschen	9	19	1	0
241	Sul	Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem (FIPA)	Educação	PUCRS	2013	Marlene Rozek	9	14	1	0
242	Sul	Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA)	Educação	UEL	2013	Rosana Figueiredo Salvi Léia Aparecida Veiga	15	15	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
243	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)	Educação	UNIOESTE	2013	Elisabeth Rossetto Rejane Teixeira Coelho	3	8	0	0
244	Sul	Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI)	Educação	UFRGS	2014	Rosana Aparecida Fernandes Luciano Bedin da Costa	6	26	0	0
245	Sul	Grupo de pesquisa em educação, saúde e inclusão (GEPEDUSI)	Educação	UFSM	2014	Sílvia Maria de Oliveira Pavão Ana Cláudia Oliveira Pavão	17	13	0	0
246	Sul	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação	Educação	UFSM	2014	Ana Cláudia Oliveira Pavão Sílvia Maria de Oliveira Pavão	6	14	0	0
247	Sul	Laboratório de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva (LEPIEEI)	Educação	UNICENTRO	2014	Ana Flávia Hansel Miriam Adalgisa Bedim Godoy	5	1	0	0
248	Sul	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI)	Educação	UFSM	2014	Fabiane Romano de Souza Bridi	1	14	0	0
249	Sul	Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais (GEEMAI)	Educação	UFPEL	2015	Antônio Maurício Medeiros Alves João Alberto da Silva	15	22	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros			
							P	E	T	C
250	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN)	Educação	UNESPAR	2015	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	6	1	0	0
251	Sul	Grupo de Pesquisa Práticas, saberes e vulnerabilidades de saúde e educação	Saúde Coletiva	UNIOESTE	2015	Adriana Zilly Rosane Meire Munhak da Silva	7	11	5	1
252	Sul	Ciências da Vida em Pesquisa (CViP)	Educação Física	UNOESC	2016	Patrick Zawadzki Sayonara de Fátima Teston	27	10	0	0
253	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisas com Professores que Ensinam Matemática(GEPREM)	Educação	UFFS	2016	Marisol Vieira Melo	4	5	0	0
254	Sul	Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial (GEPPEE)	Educação	IF-Farroupilha	2016	Fernanda de Camargo Machado Priscila Turchiello	5	5	2	0
255	Sul	Grupo de Pesquisa e Estudos em Acessibilidade e Tecnologia Assistiva	Educação	IFSC	2016	Mirtes Lia Pereira Barbosa Ivani Cristina Voos	6	1	0	0
256	Sul	WeTech	Engenharia Elétrica	IFSUL	2016	Vinícius Krüger da Costa Marcelo Bender Machado	6	8	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(continuação)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
257	Sul	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI)	Educação	UFSM	2017	Sabrina Fernandes de Castro Iasmin Zanchi Boueri	6	6	0	0
258	Sul	Grupo de estudos sobre diversidades e inclusão nos espaços educacionais (GDIEE)	Educação	FURB	2017	Andrea Soares Wuo Stela Maria Meneghel	7	16	1	1
259	Sul	Grupo de Pesquisas em Tecnologia Assistiva	Ciência da Computação	UNIVALI	2017	Alejandro Rafael Garcia Ramirez Regina Célia Linhares Hostins	6	5	2	1
260	Sul	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise (NEPEEP)	Educação	UFSM	2017	Taís Guareschi de Souza Marcia Doralina Alves	3	6	0	0
261	Sul	Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN)	Educação	UDESC	2018	Ana Paula Nunes Chaves Geovana Mendonça Lunardi Mendes	9	8	0	1
262	Sul	Processos psicológicos em contextos educacionais	Educação	UFPR	2018	Maria de Fátima Joaquim Minetto Iasmin Zanchi Boueri	11	35	0	0

Quadro 22 - Grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação referentes a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (2018)

(conclusão)

	Região	Nome do Grupo	Área	IES	Ano de formação	Líder (es)	Número de Pesquisadores (P), Estudantes (E), Técnico (T) e Colaboradores Estrangeiros (C)			
							P	E	T	C
263	Sul	Formação de professores: políticas curriculares e práticas inclusivas para a cultura da paz na Educação (FORPAZ)	Educação	UNIPLAC	2019	Lurdes Caron	13	3	0	0
264	Sul	Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (PEINE)	Educação	UDESC	2019	Rogério de Aguiar	3	8	0	0
265	Sul	(Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores: processos teóricos metodológicos da ensinagem (TRIPEC)	Educação	UFFS	2013	Cristiane de Quadros Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	16	6	0	0

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq

Nota: Informações e dados organizados pela autora

**APÊNDICE L– PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL (1992-2018)**

Quadro 23 - Dados referentes às produções da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)

(continua)

Região	Participação		Total de publicações por região	Autor (a) /número de publicações	Instituição/frequencia	Tema/vezes que aparece na revista	Área de formação do Autor (a) /frequência
	A	CA					
SUDESTE	68	116	184	1.Eduardo José Manzini (16) 2.Sadao Omote (15) 3.Enicéia Gonçalves Mendes (14) 4.Débora Deliberato (10) 5.Lígia Maria Presumido Braccialli (10) 6.Maria Amélia Almeida (9) 7.Miguel Claudio Moriel Chacon (6) 8.Rita de Cássia Tibério Araújo (6) 9.Thelma Simões Matsukura (6) 10.Ana Lúcia Rossito Aiello (5) 11.Dionísia Aparecida Cusin Lamônica (5) 12.Maria Elisa Caputo Ferreira (5) 13.Sônia Regina Fiorim Enumo (5) 14.Telma Flores Genaro Motti (5) 15.Altemir José Gonçalves Barbosa (4) 16.Camila Graciella Santos Gomes (4) 17.Cláudia Maria Simões Martinez (4) 18.Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (7) 19.Fabiana Cia (4)	UFSCar (12) UNESP (5) UNICAMP(3) PUC (1) UERJ (2) UFES (1) UNIMEP(2) USJT (1) USP (1)	Família e Educação Especial (13) Educação física (10) Autismo (9) Comunicação alternativa (9) Surdez (8) Deficiência física (7) RBEE (7) Síndrome de down (7) Deficiência auditiva (6) Política (5) Educação Inclusiva (4) Tecnologia assistiva (4) Cegueira (3) Deficiência intelectual (3) Deficiência visual (3) Pós-Graduação (3) Teses e dissertações (3) Acessibilidade (2) Altas habilidades/Superdotação (2) Avaliação assistida (2) Classe especial (2) Conceitos de Educação Especial (2) Cuidadores de pessoas com NEE (2) Deficiência mental (2) Gênero (2) História (2) LIBRAS (2) Paralisia cerebral (2) Psicologia (2) Sexualidade (2) AEE (1) ANPED (1) ABPEE (1)	Psicologia (13) Licenciatura em Educação física (4) Fonoaudiologia (3) Terapia Ocupacional (3) Licenciatura em Ciências Sociais (2) Ciências Econômicas (1) Fisioterapia (1) Letras (1) Pedagogia (1) Indisponível (1)

				20.Fabiane Frota da Rocha Morgado (4) 21.Fátima Elisabeth Denari (4) 22.Gerusa Ferreira Lourenço (4) 23.José Geraldo Silveira Bueno (4) 24.Júlio Romero Ferreira (4) 25.Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (4) 26.Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (4) 27.Maria Luiza Salzani Fiorini (4) 28.Mey de Abreu van Munster (4) 29.Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues (4) 30.Rosana Glat (4)	Análise da estrutura organizacional da EE (1) APAE (1) Atitudes sociais e inclusão (1) Atraso no desenvolvimento (1) Cadeira adaptada (1) Curso de Pedagogia e EE (1) Deficiência e Educação física escolar (1) Deficiência e não-deficiência (1) Deficiência e Universidade (1) Deficiência ensino regular (1) Deficiência ensino superior (1) Deficiência e linguagem oral (1) SRM (1) Entrevista em EE (1) Epilepsia (1) Equoterapia TDAH (1) Estigma e inclusão (1) Estratégias de comunicação (1) Fisioterapeuta e atividades lúdicas (1) Fissura labiopalatina (1) Formação de Recursos Humanos em EE (1) Indicadores de Bournout (1) Irmãos especiais (1) Mercado de trabalho (1) Mudança na concepção de deficiência (1) Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos (1) Participação escolar do aluno com deficiência (1) Recurso pedagógico aluno da habilitação EE (1) Representação social e Inclusão escolar (1) Serviços de EE no Brasil (1)	
--	--	--	--	---	--	--

						Síndrome de Bournout (1) Suporte informacional NEE (1) Terapia ocupacional e baixa visão (1) Tipo de conhecimento sobre inclusão (1)	
SUL	10	19	29	1.Ana Cristina Guarinello (6) 2.Jáima Pinheiro de Oliveira (6) 3.Dirce Shizuko Fujisawa (5) 4.Ana Paula Berberian (4) 5.Ângela Maria Sirena Alpino (4) 6.Silvia Márcia Ferreira Meletti (4)	UEL (3) UTP (2) UNICENTRO (1)	Surdez (4) Comunicação suplementar/Alternativa (2) Fisioterapia (2) Fisioterapia e Distrofia Muscular de Duchene (1) Acessibilidade domiciliar (1) Deficiência física Profissionalização e deficiência mental (1) Educação no Campo no GT 15 (1) Prova Brasil e ENEM e NEE (1) Produções científicas sobre Instituições especializadas privadas (1) Paralisia cerebral (1) Deficiência auditiva (1) Fisioterapia em pediatria (1) Síndrome de down (1)	Fonoaudiologia (3) Fisioterapia (2) Psicologia (1)
NORTE	00	04	04	1.Simone Souza da Costa Silva (4)	UFPA (1)	Família e Paralisia Cerebral (2) Comunicação Alternativa alunos com PC (1) Autismo (1)	Psicologia (1)
NORDESTE	05	05	10	1.Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (5) 2.Lúcia de Araújo Ramos Martins (5)	UFRN (2)	Paralisia Cerebral (5) Deficiência física (2) Síndrome de down (1) Escola inclusiva (1) Deficiência intelectual classe regular (1)	Fisioterapia (1) Pedagogia (1)

Fonte: Revista Brasileira de Educação Especial nos *sites* da ABPEE (até o ano de 2005) e SciELO (a partir de 2005)

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE M- SEÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
(1992 -2018)**

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continua)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.1 n.1	1992	Israel Belo de Azevedo	Júlio Romero Ferreira/UNIMEP Sérgio Carvalho/UFSM Tárcia da Silveira Dias/UFSCar	-	-
v.2 n.1	1994	Israel Belo de Azevedo	Fátima Elisabeth Denari/UFSCar Júlio Romero Ferreira/UNIMEP Sérgio Carvalho/UFSM Tárcia da Silveira Dias/UFSCar	-	-
v.3 n.1	1995	Israel Belo de Azevedo	Fátima Elisabeth Denari/UFSCar Júlio Romero Ferreira/UNIMEP Tárcia da Silveira Dias/UFSCar Leila Regina O. P. Nunes/UERJ	-	-
v.4 n.1	1996	Israel Belo de Azevedo	Fátima Elisabeth Denari/UFSCar Júlio Romero Ferreira/UNIMEP Leila Regina O. P. Nunes/UERJ	-	-
v.5 n.1	1999	Heitor Amilcar da Silveira Neto	-	-	Gilberta Jannuzzi/UNICAMP Maria Amélia Almeida/UFSCar Mônica Magalhães Kassar/UFSM Rosana Glat/UERJ Sérgio Carvalho/UFSM
v.6 n.1	2000	-	-	Fátima Elisabeth Denari/UFSCar Maria Cecília Ferreira/UNIMEP Eduardo José Manzini/UNESP	-
v.7 n.1	2001	-	-	-	-
v.7 n.2	2001	-	Fátima Elisabeth Denari/UFSCar Maria Cecília Ferreira/UNIMEP Eduardo José Manzini/UNESP	-	-
v.10 n.1.	2004	Eduardo José Manzini/UNESP	-	-	-
v.10 n.2	2004	Eduardo José Manzini/UNESP	-	-	-

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continuação)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.10 n.3	2004	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.11 n.1	2005	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.11 n.2	2005	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.11 n.3	2005	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	--
v.12 n.1	2006	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.12 n.2	2006	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.12 n.3	2006	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-
v.13 n.1	2007	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marquenezine/ UEL Lígia Maria Presunido Braccialli/ UNESP	Maria Cristina Marquenezine/ UEL Lígia Maria Presunido Braccialli/ UNESP
v.13 n.2	2007	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marquenezine/ -UEL Lígia Maria Presunido Braccialli/ UNESP	-
v.14 n.1	2008	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	-	-

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continuação)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.14 n.2	2008	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marqueline/ UEL	- -	- -
v.15 n.1	2009	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marqueline/ UEL	-
v.15 n.2	2009	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marqueline/ UEL	-
v.15 n.3	2009	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Amélia Almeida/ UFSCar Eucia Beatriz Lopes Petean/ USP Soraia Napoleão Freitas/ UFSM Lúcia de Araújo Ramos Martins/ UFRN Maria Cristina Marqueline/ UEL	-
v.16 n.1	2010	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O.D'Paula Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continuação)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.16 n.2	2010	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marquenezine/ UEL Leila Regina de O.D'Paula Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.16 n.3	2010	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marquenezine/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.17 n.1	2011	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marquenezine/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.17 n.2	2011	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marquenezine/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.17 n.3	2011	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marquenezine/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continuação)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.17 Esp.	2011	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.18 n.1	2012	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.18 n.2	2012	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.18 n.3	2012	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-
v.18 n.4	2012	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Maria Cristina Marqueline/ UEL Leila Regina de O. Nunes/ UERJ Nerli NonatoRibeiro Mori/ UEM Rita de Cássia B.P. Magalhães/ UFRN Eliza Deiko Oshiro Tanaka/ UEL	-

Quadro 24 - Seções da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2018)

(continuação)

Revista	Ano	Editor (a)	Conselho Editorial	Comitê/Comissão editorial	Comissão científica
v.19 n.2	2013	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Enicéia Gonçalves Mendes/ UFSCar Vera Lúcia Fialho Capellini/ UNESP	-
v.19 n.3	2013	-	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Enicéia Gonçalves Mendes/ UFSCar Vera Lúcia Fialho Capellini/ UNESP	-
v.19 n.4	2013	-	-	-	-
v.20 n.1	2014	Eduardo José Manzini/ UNESP	-	Eduardo José Manzini/ UNESP Rosana Glat/ UERJ Enicéia Gonçalves Mendes/ UFSCar	-
v.25 n.3	2019	Márcia Denise Pletsch/ UFRRJ	Nacional: Alexandra Anache Ayache/UFMS Adriana Araújo Pereira Borges/ UFMG Andressa Santos Rebelo/UFMS Claudio Roberto Baptista /UFRGS Claudia Rodrigues de Freitas /UFRGS Denise Meyrelles de Jesus /UFES Eduardo José Manzini/UNESP Enicéia Gonçalves Mendes /UFSCar Geovana Mendonça Lunardi Mendes /UDESC Gilberta M. Jannuzzi /Unicamp Ivanilde Apoluceno de Oliveira /UEPA Leila R. O. P. Nunes/UERJ Lúcia de Araújo Ramos Martins /UFRN Luciana Pacheco Marques /UFJF Maria Amélia Almeida/UFSCar Maria Piedade Resende da Costa /UFSCar Miguel Cláudio M. Chacon /Unesp Mônica Magalhães Kassar/UFMS Mônica Pereira dos Santos/UFRJ Rosana Glat/UERJ	-	-

			Sadao Omote/Unesp Soraia Napoleão Freitas/UFSM Theresinha Guimarães Miranda /UFBA Valdelúcia Alves da Costa /UFF Internacional: David RodrigueS/Faculdade de Motricidade Humana/Portugal Gustavo Enrique Fischman /Arizona State University/Estados Unidos James M. Kauffman/Prof. Emérito da Virgínia University/Estados Unidos Pilar Lacasa/Universidad de Alcalá/ UAH/Espanha) Roger Slee/ School of Education/University of South Australia Serge Ebersold/ Université de Strasbourg/França) Antonello Mura/Uni Casino/Itália Isabel Pizarro Madureira/Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa/Portugal Elisabete Mendes /Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Porto/Portugal Ignacio Calderón Almendros /Faculty of Sciences of Education. University of Malaga/Espanha). Liesel Ebersohn/ University of Pretoria/África do Sul Dieter Katzenbach/Instituto de Educação Especial/ Universidade Goethe/Alemanha Corina Borri/Anadon/Universidade de Quebec/Canadá) Dario Ianes/ Universidade de Bozen/Bolzano/Itália	
--	--	--	---	--

Fonte: Sites da ABEE e da RBEE

Nota: Informações organizadas pela autora

**APÊNDICE N- DISCIPLINA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA**

Quadro 25 – Descrição das disciplinas sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em Cursos de Pedagogia

(continua)

Região	Estado	IES	Disciplina ofertada	CH
Norte: 15	Acre	UFAC	Fundamentos da Educação Especial	60
	Amapá	UEAP	Educação Inclusiva	60
		UNIFAP	Educação Inclusiva para a PNEE	
	Amazonas	UEA	Educação Especial	60
		UFAM	Educação do Excepcional	120
	Pará	UEPA	Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Especial	80
			Indisponível	-
		UFOPA		-
		UFPA	Indisponível	-
		UFRA	Indisponível	-
			Fundamentos da Educação Especial	75
		UNIFESSPA		
	Rondônia	UNIR	Educação Especial	80
	Roraima	UERR	Indisponível	
		UFRR	Fundamentos da Educação Especial	60
	Tocantins	UFT	Indisponível	
		UNITINS	Educação e Políticas de Inclusão	60
Nordeste: 29	Alagoas	UFAL	Indisponível	
		UNEAL	Educação Inclusiva	80

Quadro 25– Descrição das disciplinas sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em Cursos de Pedagogia

(continuação)

Região	Estado	IES	Disciplina ofertada	CH
	Bahia	UEFS	Indisponível	-
		UESB	Indisponível	-
		UESC	Educação Especial e Inclusiva	60
		UFBA	Educação do Deficiente Mental	68
		UFRB	Indisponível	-
		UNILAB	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	30
	Ceará	UECE	Educação Especial e Inclusiva	60
		UFC	Educação Especial	64
		UFCA	Introdução à Educação Especial e Inclusiva	64
		UNILAB	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	30
		URCA	Fundamentos históricos e culturais da Educação Especial	60
		UVA	Indisponível	-
	Maranhão	UEMA	Indisponível	-
		UFMA	Indisponível	-
		UEMASUL	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	60
	Paraíba	UEPB	Educação Especial I	60
			Educação Especial II	30
			Educação Inclusiva	60
		UFCG		
		UFPB	Indisponível	-
	Pernambuco	UFPE	Fundamentos da Educação Inclusiva	60
		UFPR	Educação Inclusiva	45
			Indisponível	-
		UPE		

	Piauí	UESPI	Fundamentos da Educação Especial	60
		UFPI	Indisponível	-
	Rio Grande do Norte	UERN	Indisponível	
		UFERSA	Educação Especial e Inclusiva	60
		UFRN	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	52
	Sergipe	UFS	Fundamentos da Educação Inclusiva	60
Sul:18	Paraná	UEL	Educação Especial	60
		UEM	Necessidades Educacionais Especiais	34
		UENP	Fundamentos teóricos e políticos da Educação Especial	60
		UEPG	Educação Inclusiva	68
		UFPR	Fundamentos da Educação Especial	60
			Educação Inclusiva	
		UNESPAR	Educação Inclusiva	60
		UNICENTRO	Fundamentos da Educação Especial	68
			Indisponível	68
		UNILA	Fundamentos da Educação Especial	-
		UNIOESTE		136
	Rio Grande do Sul	FURG	Educação Inclusiva	30
		UERGS	Educação e Processos Inclusivos	60
		UFPEL	Indisponível	-
		UFSM	Educação Especial e Processos de Inclusão	45
			Fundamentos da Educação Especial	60
		UNIPAMPA	Educação Especial e Inclusão	60
		UFFS	Educação Inclusiva	60

(continuação)

Região	Estado	IES	Disciplina ofertada	CH
	Santa Catarina	UDESC	Educação Especial e Educação Inclusiva	72
		UFFS	Educação Especial e Diversidade	60
			Educação Inclusiva	60
		UFSC	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas a Educação Especial	60
			Educação Inclusiva	60
Sudeste:23	Espírito Santo	UFES	Educação Especial	60
	Minas Gerais	UEMG	Educação Inclusiva	72
		UFJF	Indisponível	-
		UFLA	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares	85
		UFMG	Indisponível	-
		UFOP	Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão	72
		UFSJ	Educação Inclusiva	72
		UFU	Educação Especial	60
		UFV	Educação Especial	60
		UFVJM	Educação Inclusiva e Especial	60
		UNIFAL	Educação Inclusiva: fundamentos e metodologias I	90
			Educação Inclusiva: fundamentos e metodologia II	90
		UNIMONTES	Fundamentos da Educação Especial	72
	Rio de Janeiro	UENF	Indisponível	-
		UERJ	Educação Inclusiva e LIBRAS	30
			Questões Atuais em Educação Especial	60
			Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	60
		UFF	Tópicos em Educação Especial e Inclusiva	30

		UFRJ	Fundamentos da Educação Especial	60
		UFRRJ	Tópicos Especiais em Educação Especial I	30
			Tópicos Especiais em Educação Especial II	30
		UNIRIO	Tópicos Especiais em Educação Especial III	30
			Tópicos Especiais em Educação Especial IV	30
			Educação Especial	60
	São Paulo	UFSCar	Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Inclusão	45
		UNESP	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	60
		UNICAMP	Educação Especial e Inclusão	60
		UNIFESP	Indisponível	-
		USP	Educação Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares	90
Centro-este:7	Distrito Federal	UnB	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	60
			Aprendizagem e desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	60
	Goiás	UEG	Indisponível	-
		UFG	Educação Especial e Inclusão	60
	Mato Grosso do Sul	UEMS	Educação Especial: fundamentos e organizações	136
		UFGD	Educação Especial	72
		UFMS	Educação Especial	68
			Estágio Obrigatório em Educação Especial I	238
			Estágio Obrigatório em Educação Especial II	-
			Fundamentos da Educação Inclusiva	-

(conclusão)

Região	Estado	IES	Disciplina ofertada	CH
	Mato Grosso	UFMT	Pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial	60
Total de Universidades que ofertam o Curso de Pedagogia e apresentam disciplina (s) de Educação Especial/Inclusiva na Matriz Curricular:			92	-

Fonte: Sistema e-MEC e *sites* das universidades públicas brasileiras.

Fonte: Informações organizadas pela autora