

## Special education knowledge in productions of the Santa Maria postgraduate education program

### Saberes da educação especial em produções do programa de pós-graduação em educação de Santa Maria

### Conocimientos de educación especial en producciones del programa de educación de posgrado Santa Maria

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues<sup>1</sup> , Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.

#### Autor correspondente:

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Email: kassyaor@gmail.com

**Como citar:** Rodrigues, K. C. O., & Oliveira, I. A. (2022). Special education knowledge in productions of the Santa Maria postgraduate education program. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17440. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17440>

#### ABSTRACT

This study analyzes the state of knowledge of the academic production about Special Education enrolled in the doctoral program of the Graduate Program at the Federal University of Santa Maria. It presents as a research problem: that Special Education knowledge based on Freire's theoretical framework and similar authors, developed in non-school environments, are being systematized in theses available in the repository of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria - UFSM? It aims to identify which Special Education knowledge is present in theses available in the repository of the Postgraduate Program in Education at UFSM. This is qualitative research of the bibliographic type in which it carries out the state of knowledge from the survey of theses with Special Education themes available in the repository of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria during the period 2020-2015. Among the results, there were few studies referenced from the theoretical construct of Paulo Freire and even similar authors; some categories of Special Education are little or not contemplated in the production of theses in the Santa Maria repository, and Special Education is an open and fertile field of scientific knowledge production.

**Keywords:** Freirean theoretical framework. Special Education. State of knowledge.

#### RESUMO

Este estudo realiza o estado do conhecimento da produção acadêmica sobre Educação Especial inscrita no doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Apresenta como problemática de investigação: que saberes da Educação Especial fundamentados no referencial teórico freireano e de autores afins, desenvolvidos em ambientes não escolares, estão sendo sistematizados em teses disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM? Objetiva identificar quais os saberes da Educação Especial estão presentes em teses disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico em que realiza o estado do conhecimento a partir do levantamento de teses com temáticas da Educação Especial disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria durante o período 2020-2015. Entre os resultados perceberam-se poucos estudos referenciados a partir do constructo teórico de Paulo Freire e mesmo de autores afins; algumas categorias da Educação Especial são pouco ou não são contempladas nas produções das teses do repositório de Santa Maria, e; que a Educação Especial é um campo aberto e fecundo de produções conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Educação especial. Estado do conhecimento. Referencial teórico freireano..

## RESUMEN

Este estudio analiza el estado del conocimiento de la producción académica sobre Educación Especial matriculados en el programa de doctorado del Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Santa María. Se presenta como problema de investigación: ¿Qué conocimientos de Educación Especial basados en el marco teórico de Freire y autores de ideas afines, desarrollados en ambientes no escolares, están siendo sistematizados en tesis disponibles en el repositorio del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa María - UFSM? Tiene como objetivo identificar qué conocimientos de Educación Especial están presentes en las tesis disponibles en el repositorio del Programa de Posgrado en Educación de la UFSM. Se trata de una investigación cualitativa de tipo bibliográfica en la que se realiza el estado del conocimiento a partir del relevamiento de tesis con temática de Educación Especial disponibles en el repositorio del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa María durante el periodo 2020-2015. Entre los resultados, hubo pocos estudios referenciados desde el constructo teórico de Paulo Freire e incluso y autores de ideas afines; algunas categorías de Educación Especial son poco o nada contempladas en la producción de tesis en el repositorio Santa María, y; que la Educación Especial es un campo abierto y fértil de producción de conocimiento científico.

**Palabras clave:** Educación especial. Estado del conocimiento. Marco teórico freireano.

## INTRODUÇÃO

Este estudo realiza o estado do conhecimento da produção acadêmica da Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, agência de referência neste campo de conhecimento no Brasil, por desenvolver longa trajetória na formação inicial e continuada de Professores em Educação Especial.

Levanta-se como problemática de investigação: que saberes da Educação Especial fundamentados no referencial teórico freireano e de autores afins, desenvolvidos em ambientes não escolares, estão sendo sistematizados em teses disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM?

Objetiva identificar quais os saberes da Educação Especial estão presentes em teses disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM; levantar teses de doutorado vinculadas ao campo da Educação Especial no Programa de Educação da UFSM; analisar teses que referenciem Educação Libertadora em práticas de Educação não Escolar; verificar que saberes da Educação Especial essas teses anunciam.

Este texto está organizado a partir de três seções, uma com breve contextualização da Educação Especial no Brasil, os procedimentos metodológicos que encaminharam o presente texto,

e; as discussões a partir do material levantado em campo, o repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2005) são autores que envidam esforços em sistematizar e traduzir a história da Educação Especial no Brasil. Nestes estudos os autores destacam o silenciamento das políticas públicas no atendimento das pessoas com deficiência, das dificuldades enfrentadas por esta área de conhecimento, bem como da influência médica no atendimento desses grupos humanos.

Jannuzzi (2012, p. 1) sistematiza a história da educação especial no Brasil a partir do levantamento de documentos oficiais federais, materiais inscritos em fonte primária, outros de secundárias com o objetivo de identificar como “se organizou a educação escolar, formal, intencional, com o fim de ministrar alguma instrução que permitisse a esse alunado, com limitações físicas, fisiológicas, intelectivas, mas sem doença mental, viver numa organização social como a nossa”.

A autora relata que a educação institucionalizada das crianças com deficiência no Brasil surge entre o final do século XVIII e início do XIX, de maneira tímida, mesmo havendo no início do século XIX a promissora Lei de 15 de outubro de 1827 sobre a *escola de primeiras letras*, avançada na intenção legal, mas distante de uma prática de educação efetiva com os grupos humanos que vivem no território nacional brasileiro daquela época.

A Educação Especial no Brasil é produzida de modo a ratificar o atendimento das pessoas com deficiência em separado das pessoas classificadas nos padrões de normalidade. Desse modo, Instituições de saúde, como a Santa Casa de Misericórdia, e outras são referidas, na literatura, como as que exerceram os primeiros cuidados das pessoas com deficiência. Já as instituições de educação especializadas são as primeiras a trazerem os referenciais de educação sistematizada desses grupos humanos.

Mazzotta (2005) destaca ser “precisamente em 12 de setembro de 1854” (p. 28) um marco da escolarização especial às pessoas com deficiência no Brasil através da fundação, por Pedro II, do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* hoje, nomeado, Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro. À mesma época, em 1857, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, renomeado, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Ambas as instituições nascem com a perspectiva de desenvolverem práticas educativas com os grupos humanos de pessoas cegas e surdas, mesmo havendo atendimento pouco representativo, quando se considera o número total de pessoas cegas e surdas e as, efetivamente, atendidas nas instituições como pontua Mazzotta “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos” (2005, p. 29). Mesmo assim, essas instituições são significativas por representar possibilidades de discussões sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil.

A década de 1960 é marcada pela Política de Integração que buscava inserir a pessoa em condição de deficiência no contexto da escola regular de modo em que esta transitasse entre turmas especiais e comuns, devendo adequar-se à estrutura física, metodológica e educacional da escola.

Essa situação contribuía para a sua não inclusão no ambiente educativo, porque não havia uma preocupação na organização pedagógica da escola de atender às suas necessidades, como partir dos conhecimentos que elas traziam de modo a articular com os saberes sistematizados pela escola, estabelecendo-se “pontes de ancoragem<sup>1</sup>” entre os saberes consolidados com novos provocados intencionalmente pela escola.

---

<sup>1</sup> Seria a apropriação de um conhecimento de menor complexidade, mais elementar, para assimilação de outros com níveis de complexidades maiores, elencado a estrutura do pensamento da pessoa (VYGOTSKY, 1988).

Além disso, as relações de socialização e de afetividade da pessoa em condição de deficiência travada com os demais sujeitos inseridos no espaço escolar eram prejudicadas por meio da segregação das classes especiais. Neste contexto, compreende-se ainda que a afirmação de sua condição de ser pessoa humana, sujeito histórico, que possui capacidades fora abalada.

O princípio da normalização<sup>2</sup>, adotado pela integração ao referir-se às condições do aluno para o acesso à escola contribui para manter o quadro de exclusão escolar. Segundo Oliveira (2002, p. 77):

A integração tem como base o princípio da normalização no sentido de possibilitar o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente educáveis. A integração depende das condições pessoais dos indivíduos, que deverão ajustar-se a escola, por isso apresenta, como referência o diagnóstico e a avaliação educacional como pressuposto do processo de integração social.

Mantoan (1998, p. 31), ao se referir ao processo de integração da pessoa em condição de deficiência, na escola regular, retoma a metáfora do “sistema de cascata”, advinda dos países nórdicos, no qual todos os alunos deveriam seguir o mesmo fluxo das águas, simbolizando que a escola “deve favorecer o ‘ambiente menos restritivo possível’, oferecendo ao aluno, em todas as etapas da integração a possibilidade de transitar no ‘sistema’, da classe regular ao ensino especial”.

A Política de Integração, então, assume um caráter assistencial, individual e terapêutico na educação, devendo o aluno com deficiência adequar-se ao ambiente escolar, procurando atingir o padrão de normalidade exigido pela escola. Normalidade que está de acordo com a concepção socialmente elaborada e que mantém um imaginário histórico de exclusão social que privilegia a sobreposição de um grupo sobre o outro: normais *versus* anormais, como ressalta Oliveira (2002, p. 132):

O eixo de referência a essas pessoas tem sido moral e historicamente eurocêntrico, construído em torno do comprometimento físico ou mental, numa perspectiva polarizada e excludente: Ser X Não Ser (influência da filosofia clássica), Pertencimento e Não Pertencimento ao “gênero do ouro” (imagem platônica), Eu e Outro (discurso racionalista moderno) e Normalidade e Anormalidade (discurso científico de eugenia) e da teoria evolucionista, entre outros, mas que tem no “Ser”, no “Eu” e na suposta normalidade do “organismo vivo”, a ideia fundante de unidade.

Exige-se da pessoa em condição de deficiência a responsabilidade de se adaptar às práticas sociais e educacionais em sua convivência com as demais pessoas, mesmo havendo uma série de barreiras arquitetônicas que representam para ela uma selva repleta de armadilhas, nas quais sobrevivem as mais “aptas”.

Neste contexto histórico, a escola realiza resistências para lidar com as diferenças. A política de integração criou ambientes segregadores para o atendimento dos chamados “deficientes” em turmas especiais, com isso é negado o direito à diferença nas classes regulares como, assinala Fonseca (1995, p. 201):

Educar em guetos ou em envolvimentos isolados (vulgo “classes especiais”) é, numa dimensão, deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipótese de aprender. O rompimento com a estrutura da escola regular e instituições da educação especial é necessária

---

<sup>2</sup> Aqui o princípio da normalização propõe às pessoas com necessidades especiais a internalização da superação de sua ‘deficiência’ para a convivência com os demais alunos na escola comum regular, portanto sua consequente ‘inclusão’ na escola, família e sociedade. À pessoa especial cabe a responsabilidade de se integrar aos demais sujeitos sociais.

para haver um atendimento à diversidade e a quebra da estigmatização das pessoas com necessidades especiais.

A inserção das pessoas em condição de deficiência na escola regular, em classes especiais, foi demarcada por conflitos no interior da escola e que evidenciam um quadro de exclusão escolar, porque na política de integração as ações educativas tinham a preocupação com a limitação da pessoa em condição de deficiência e sua possível adaptação escolar a partir de um diagnóstico clínico.

Sasaki (1997, pp. 33-34) considera importante esta política por ser um estágio para a consequente inserção da pessoa com deficiência, no contexto da escola regular, mas salienta que se tornou “Insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades”.

A integração se constituiu em uma ação de responsabilidade da pessoa em condição de deficiência o que nos permite fazer a leitura de que a escola caracterizava aptos àqueles que se ajustassem às suas exigências pedagógicas, não desenvolvendo ações educativas para a formação social e intelectual desses grupos humanos.

As intervenções terapêuticas, pautadas no modelo médico da deficiência, constituía uma tentativa de melhoria para estes sujeitos e sua consequente inserção na sociedade. Entretanto, ao tentar adequá-los ao ambiente escolar, através de classes especiais, contribuía para que os alunos com maiores comprometimentos cognitivos, psicológicos e físicos fossem estigmatizados no processo educativo, favorecendo a manutenção de um modelo educacional assistencialista e segregador.

Esse modelo terapêutico-educacional da educação especial não realizou um olhar para a pessoa, mas para suas patologias, priorizando a sua reabilitação.

As pessoas deficientes têm direito a tratamentos médico, psicológico e funcional, inclusive aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação física, à reabilitação profissionais, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a outros serviços que lhes possibilitarão desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e acelerarão o processo de sua integração ou reintegração social (Sasaki, 1997, p. 11).

Desta maneira, a escola na integração atuou como uma agência seletora de pessoas, tendo como referência um padrão de “normalidade”, transformando as classes especiais em depósito e assimilando a incompetência do sistema escolar como salienta Fonseca (1995, p. 202) “fazer das ‘classes especiais’ um ‘depósito de incompetentes’ ou um ‘circo de tontinhos’ é a prova nítida da incompetência do próprio sistema de ensino, que baseia os seus mecanismos seletivos e reprodutivos no mito da uniformidade cultural”. Portanto, a partir das problematizações sobre a política da integração debates educacionais, foram realizados com o intuito de elaborar uma nova estrutura político-educativa que viabilizasse a inclusão de pessoas em condição de deficiência na rede regular de ensino sob uma nova ótica, a de valorização da “diferença de capacidades”. A inclusão passou a ser o novo paradigma da política educacional brasileira, considerando os seres humanos com potencialidades para aprender e a escola como espaço plural para que sejam trabalhadas a significação das diferenças e a consequente valorização das identidades culturais.

A Constituição Federal de (1988) traz uma compreensão de Educação como direito de todos, legislação ratificada pelo movimento de Educação para Todos, consolidada com a Declaração de Jomtien, em 1990 e a de Salamanca, em 1994 das quais o Brasil é signatário. São importantes documentos internacionais que influenciam o campo legal da educação brasileira para a inclusão da pessoa em condição de deficiência.

Com a política da inclusão, a educação especial passa a ser compreendida na educação geral. Desse modo, o foco é desviado da pessoa com deficiência para o meio, assim passa-se a problematizar as condições do meio para que ocorra o processo de inclusão dos grupos humanos que compõem a educação especial que são as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2011).

Rodrigues, Guimarães e Correa (2021) discorrem sobre um breve conjunto de políticas que integram a política da inclusão como descrito a seguir:

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Política Nacional da Educação Especial com perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015) representam uma ampliação do escopo legal que viabilizam garantias de direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais variados aspectos de suas vidas que vão desde a garantia à educação de qualidade ao acesso à tecnologia assistiva e ao desenho universal para aprendizagem como prescrito no decreto nº 7.611 (2021, pp. 67-68).

Desse modo, a perspectiva da Educação Inclusiva, problematiza a escola, a arquitetura pela qual se estrutura a sociedade, as atitudes sociais segregadoras, a não disponibilidade de tecnologias assistivas para todas as pessoas em condição de deficiência, o seu não acesso a todos os espaços em virtude de estes serem inacessíveis, a sua inserção no mundo de trabalho, entre outras questões.

A Política Inclusiva da Educação Especial assinala a pessoa em condição de deficiência como ser de capacidade, todavia há uma série de contradições entre o escopo legal e o efetivo campo prático educativo que ainda é segregador. De um lado carrega o ranço da Educação Especial atravessada por ações assistencialistas desenvolvidas com as pessoas em condição de deficiência, de outro a educação comum desenvolve suas ações a partir de tendências pedagógicas conservadoras que vê as diferenças como problema.

A escola nega, veladamente, a presença da pessoa em condição de deficiência de seu território a partir da produção de discursos de que essa pessoa atrapalha, não aprende, de que não consegue, de que os professores não estão preparados para lidar com os grupos humanos da Educação Especial, entre outras assertivas.

O escopo legal da educação inclusiva funda-se em documentos internacionais orientados para os Direitos Humanos que formulam seus princípios a partir de uma compreensão idealista da existência, fundamentada na ideia de igualdade, universal, mas sem problematizar a concretude existencial vivida pelos diferentes grupos humanos da educação especial que não são assimilados por esse discurso de igualdade forjado no contexto europeu. Sobre isso Candau (2008, p. 46) discorre que:

É possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

Candau (2016) problematiza ainda que, em virtude de, na contemporaneidade, a questão da diferença estar sendo evidenciada, “novos” discursos com posições conservadoras e de manutenção de uma ordem vigente são colocados em cena como os multiculturalistas assimilacionistas e diferencialistas que trazem, respectivamente uma dimensão de “acolhimento” das diferenças a partir de uma perspectiva retórica apenas, de estar junto, sem problematizar o contexto e as estruturas e; a compreensão identitária, com o sentido de essencialização das subjetividades, o que

não permite compreender a multiplicidade de interesses e atravessamentos inerentes aos grupos humanos marcados por essas diferenças.

Em meio a essa breve trajetória é que se realiza este estudo “estado do conhecimento” com a busca dos saberes que estão sendo sistematizados no campo da Educação Especial e o quanto essas produções ampliam as compreensões sobre a pessoa que vive a condição de deficiência para além dos territórios da escola especial e da educação inclusiva que atravessam todos os níveis e modalidades de ensino no território nacional.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo bibliográfico em que realiza o estado do conhecimento a partir do levantamento de teses com temáticas da Educação Especial disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Para Ferreira (2002, p. 258) a pesquisa é colaborativa ao significar que as pesquisas bibliográficas realizadas por meio do estado da arte ou do conhecimento:

Parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Esse mapeamento é desafiador também por permitir ao pesquisador a construção de caminhos possíveis para a sistematização e análise dos dados levantados em campo de forma a anunciar: o que eles revelam? Que marcas teórico-metodológicas são preponderantes? Quais temas são trazidos com timidez? Quais aqueles silenciados?

Dessa forma, o pesquisador precisa educar o seu olhar para ler, compreender e analisar os dados que estão disponíveis quando realiza uma pesquisa bibliográfica a partir do estado do conhecimento ou do estado da arte. E se desafie a pautar os dados encontrados em campo, trazendo as vivências, resistências e mesmo as insurgências materializadas nos estudos que poderão ser disponibilizados nos formatos de teses, dissertações, artigos científicos, entre outros.

Romanowski e Ens (2006, p. 38-39), em estudo realizado sobre pesquisas nomeadas “estado da arte” em Educação, colocam em evidência a importância da realização deste tipo de estudo no Brasil, visto que possibilita:

Apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

As autoras destacam ainda que este tipo de pesquisa permite compreender o que se têm produzido em uma determinada área de conhecimento, quais os referenciais teóricos mais utilizados que potencializam o campo de práticas, os avanços e complexidades inscritas em determinadas áreas do conhecimento, bem como seus limites.

Romanowski e Ens (2006) diferenciam o estado da arte do estado do conhecimento. Anunciam que têm aproximações por trazerem à cena sistematizações de pesquisas científicas em que haja todo um levantamento de estudos do que se tem produzido em um determinado campo, todavia o estado da arte trata de uma pesquisa que envolve uma complexidade maior na busca do material levantado que precisa ser disponibilizado em mais de uma fonte em detrimento do estado de conhecimento que apresenta um único lugar para o levantamento e sistematização dos dados

como um congresso, uma revista científica, a produção bibliográfica de uma determinada temática, entre outras possibilidades.

Thesing e Costas (2017, p. 2) discorrem que o estado do conhecimento possibilita tanto a compreensão das produções circunscritas em um determinado campo, quanto permite ratificar “a legitimidade e o ineditismo do tema de pesquisa e das escolhas metodológicas definidas em suas investigações”.

O levantamento e mapeamento das teses de doutorado que pudessem anunciar estudos voltados para a “Educação Especial”, “Inclusão” numa “perspectiva Freireana” foi desenvolvido por experimentações de descritores que pudessem trazer à baila pesquisas realizadas na Educação Especial com a impressão teórica de Paulo Freire e/ou de estudiosos que lhe fossem afins, bem como outros territórios possíveis da educação de pessoas público da educação especial para além das escolas regulares e especializadas.

Considerou-se que o levantamento das teses traria consigo um potencial de comunicar outros lugares de realizações da pesquisa do campo da Educação Especial, já que Paulo Freire fora referenciado como um dos descritores. Este autor carrega consigo, na sua elaboração teórica, uma compreensão de educação e de processos de ensino-aprendizagem que se organizam para além do ambiente escolar, lugar de estudo mais recorrente no campo da Educação Especial.

O repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM foi selecionado por ser instituição referência no processo formativo inicial e continuado de professores no campo da Educação Especial.

A consulta ao repositório Institucional teve por finalidade a realização do levantamento de teses de doutorado que tratassem sobre a Educação Especial e a Inclusão foi viabilizada, inicialmente, com os seguintes descritores “Educação Especial” AND “Paulo Freire” AND “Epistemologias do Sul” AND “Inclusão” os termos de busca permitiram encontrar estudos científicos que se referissem unicamente ao campo da Educação Especial, não trazendo estudos que agregassem a teoria de Paulo Freire e das Epistemologias do Sul.

Sensíveis inquietações atravessaram essa busca que “inicialmente” revelou um “(des)encontro” com as teses que pudessem agregar nas suas sistematizações estudos do campo da Educação Especial fundamentados em reflexões Freireanas.

As inquietações foram mobilizadoras da busca por descritores que fossem mais refinados e que pudessem melhor direcionar o encontro das teses (Romanowski & Ans, 2006). Assim os descritores “Educação Especial” AND “educação freireana” AND “Educação Inclusiva” foram utilizados. A partir desses termos de busca, percebeu-se novamente que o referido repositório indicava as mesmas teses quando da busca pelos descritores iniciais e que elas eram destacadas unicamente pelo descritor “educação especial”, excetuando-se os demais. Identificou-se ainda que tanto a utilização dos descritores iniciais quanto os finais evocaram os mesmos textos do repositório, modificando-se apenas sua ordem a cada busca realizada.

A partir da busca pelos descritores acima mencionados, verificou-se que os estudos sistematizados em teses foram apresentados a partir de diferentes temporalidades, não permitindo o estudo de um conjunto de produções dentro de um intervalo de tempo. Essa situação permitiu novo encaminhamento de buscas para localizar as teses com temas voltados para a Educação Especial e Inclusiva considerando-se a produção anual no repositório e buscando-se um intervalo inicial de cinco anos, 2020-2016, acrescentando-se mais um quando se observou que em 2020 havia apenas uma tese disponível no repositório, desse modo investigou-se as teses entre os anos 2020-2015.

A sistematização dos dados foi possível a partir de sua tabulação e de categorizações para que os dados pudessem ser lidos e analisados, procedimentos melhores descritos nos itens a seguir.

## PRODUÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM

A busca realizada no repositório de teses do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM deu-se, inicialmente, entre os anos de 2020 e 2016, todavia como se observou que em 2020 havia apenas o registro de uma tese, realizou-se o acréscimo do ano 2015 neste estudo, contabilizando-se o levantamento do registro dos últimos cinco anos mais um sem atualização dos dados disponíveis, possivelmente em decorrência da pandemia e em virtude da suspensão das atividades acadêmicas presenciais.

O total de teses disponibilizadas no repositório deste programa neste período é de 138, a saber: uma em 2020, vinte e três (23) em 2019, trinta e seis (36) em 2018, quarenta (40) em 2017, dezenove (19) em 2016 e dezenove (19) em 2015. Deste total, apenas 27 referem-se aos estudos no campo da Educação Especial com os respectivos registros por ano: em 2020 zero (0), em 2019 sete (7), em 2018 nove (9), em 2017 quatro (4), em 2016 quatro (4) e em 2015 três (3), tendo-se uma média de 4,5 teses por ano.

Realizou-se o levantamento e impressão dos resumos presentes nas teses vinculadas ao campo da Educação Especial com seus respectivos temas, autores, orientadores, palavras-chave e fichas catalográficas, quando possível, visto que se percebeu que nem todos os PDFs das teses encontravam-se em formatos acessíveis, havendo maiores dificuldades para organização do material e posterior impressão.

A análise e a produção dos dados implicados neste “estado do conhecimento” foram viabilizadas a partir dos resumos disponíveis nas teses, mas, em algumas circunstâncias, quando eles não anunciavam os dados necessários para a compreensão das categorizações feitas, os textos das teses eram consultados de modo a dirimir dúvidas.

Diante do material impresso, um primeiro desafio foi posto em xeque: como organizar os estudos? Por temas de aproximação? Categorias teóricas? Por níveis de ensino em que os estudos foram desenvolvidos? Quais são os temas mais recorrentes? Como estes têm sido abordados? Questões que emergiram e que são problematizadas também por Romanowski e Ens (2006, p. 38) como descritas a seguir:

Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais?

Uma maneira inicial de organizar e analisar os dados disponíveis nas teses foi com o levantamento dos “possíveis lugares de suas realizações”. Elegi, *a priori*, alguns territórios em que se pudessem realizar os estudos do campo da Educação Especial assim o “Ensino Superior”, a “Educação Básica” o “Ensino Médio”; o “Ensino Fundamental II”; as “Séries Iniciais”; a “Educação Infantil” e “Outros Espaços” foram lugares previamente selecionados. Todavia, à medida que movimentava os dados, identifiquei dois outros lugares o da “Educação Profissional e Tecnológica” e a “Escola de Surdos”, imediatamente acrescentados ao estudo.

Nove das vinte e sete teses foram desenvolvidas no Ensino Superior e todas realizadas na região sul do Brasil, tendo apenas uma delas levantado tanto dados de duas Instituições de Ensino Superior do sul do país como de outras duas IEs, uma localizada na região nordeste e outra na norte.

Oito teses foram desenvolvidas na Educação Básica, não referindo uma etapa ou modalidade específica deste nível de ensino. Cinco orientaram suas reflexões às séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que uma delas realizou interlocução também com a Educação Infantil. Seguiram-se duas desenvolvidas no Ensino Fundamental II, uma na Educação Tecnológica e Profissional, outra na Escola de Surdos e apenas uma fora do território escolar realizada com profissionais da Saúde que atuam na Atenção Básica e em ambientes Hospitalares.

A partir deste levantamento inicial, percebe-se uma primeira fenda no estudo: a de que não há neste repositório, no intervalo de 2015-2020, empenho de pesquisas no território da Educação Infantil e apenas um desenvolvido fora do ambiente escolar com a tese realizada com profissionais da atenção básica e de ambientes hospitalares, texto significativamente necessário por provocar a formação continuada de profissionais da saúde no seu contexto de atuação (unidades básicas de saúde e hospitais), *lócus* de trânsito de todas as pessoas, incluindo-se as que vivem em condição de deficiência.

A Lei 9.394/96 estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, todavia Lei ainda frágil pelo motivo de a família ter que matricular as crianças e de o Estado não ter mecanismos de fiscalização que assegurem a presença dessas crianças na escola.

No que se refere à inclusão de criança em condição de deficiência nesta etapa da Educação Básica, a situação pode ficar ainda mais difícil por diversas situações: a) em virtude de muitas famílias viverem o luto do filho esperado; b) das condições materiais e psicológicas das famílias em conduzir a criança para o espaço de Educação Infantil; c) da estrutura dos espaços de Educação Infantil que podem não acolher as crianças em condição de deficiência; d) as diversas terapias a que essa criança é submetida, não se considerando primordial o seu processo de escolarização, entre outras, Kirk Gallargher (1991), Barroco (2012), Leonardo e Silva (2012), Silva e Silva (2021), Guimarães e Correa (2020).

## **SOBRE AS TEMÁTICAS EM EVIDÊNCIA**

As temáticas das teses em evidência neste estudo foram agrupadas por categorizações elaboradas por mim, mas orientadas por suas propostas de realização. Dessa forma, destaquei nove categorias:

- 1 – Educação e saúde (2 teses)
- 2 – Categorizações da educação especial (11 teses)
- 3 – Inclusão (8 teses)
- 4 – Avaliação (1 tese)
- 5 – Formação de professores (5 teses)
- 6 – Currículo/Políticas públicas (3 teses)
- 7 – Ensino-aprendizagem (2 teses)
- 8 – Educação profissional (1 tese)
- 9 – Trabalho docente (1 tese)

Em muitas circunstâncias, algumas teses se encaixaram em mais de uma categoria, a exemplo de “Inclusão” e “Categorizações da educação especial”.

Percebeu-se neste estudo que as categorias “Educação e saúde”, “Avaliação”, “Educação profissional”, “Trabalho docente” e processos de “ensino-aprendizagem” foram as que apresentaram menor expressividade com temas de estudos, contabilizando-se entre uma e duas teses conforme explicitado a seguir (Tabela 1):

**Tabela 1.** Teses e categorizações por áreas de conhecimento.

Categorias	Temas das teses
Educação e saúde	1 – Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano 2 – Linhas e nós no acesso aos serviços de saúde pelas pessoas com deficiência - um olhar para educação
Avaliação	1 – Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior a meta avaliação como processo
Educação profissional	1 – A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão
Trabalho docente	1 - O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial
Ensino-aprendizagem	1 - A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades 2 - Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais

A pouca realização de estudos a partir das categorias inscritas no quando acima podem significar a necessidade de maiores investimentos em investigações, estudos e aprofundamentos de modo a colaborar com o campo da Educação Especial.

Neste estudo, perceberam-se algumas fissuras presentes no campo da educação que, historicamente, fora forjada a partir de práticas desenvolvidas em separado da educação comum. A marca da Educação Especial como ação segregada ainda é forte e presente no contexto mesmo da educação comum.

Estudos apontam que os alunos em condições de deficiências ainda são vistos como da educação especial, dos professores do atendimento educacional especializado ou do itinerante. São vistos como aqueles que precisam se desenvolver na sala de recursos multifuncionais a partir do atendimento educacional especializado Oliveira (2004), Denari, Sigolo (2016), Silva e Silva (2020).

Denari e Sigolo (2016) problematizam o processo de formação de professores da Educação Especial. Discorrem sobre a necessidade de este se dar no âmbito do ensino superior, que seja uma formação sólida, bem fundamentada e que traga na parte específica da formação o objetivo de atuação colaborativa entre o professor da Educação Especial e o professor regente da classe comum com a pessoa em condição de deficiência.

A questão levantada pelas autoras acaba por ratificar que o processo formativo de professores no campo da Educação Especial precisa estar vinculado à educação comum e não em separado dela, como historicamente fora desenvolvido tanto o campo formativo como o das práticas educativas. Do mesmo modo, o processo de formação de professores regentes de classes comuns precisa trazer em suas matrizes a formação para lidar com as diferenças, incluindo-se as pessoas que fazem parte do público da Educação Especial.

Na tabela abaixo são destacadas as categorias “formação de professores” e “currículo/políticas públicas” com uma expressão maior de estudos, tendo na primeira temática, a representação de cinco teses e a segunda três, mas ainda se percebe campo fecundo de problematizações. Há muito o que se verificar, analisar, refletir, problematizar, intervir, sistematizar, registrar no campo da Educação Especial.

Cada uma das cinco teses inscritas na categorização “formação de professores” aponta para um lugar específico e mesmo assim não dão conta da educação desenvolvida no território escolar, levantam perspectivas de formação de professores vinculadas à música, à alfabetização, à tecnologia assistiva, à prática colaborativa e à inclusão numa dimensão geral.

Quanto às teses arranjadas a partir da categoria “Currículo/políticas públicas” identificaram-se apenas três, uma sobre a inclusão no ensino superior, as outras duas destacam o campo de

políticas e de currículo nas categorizações das altas habilidades e da surdez. Percebe-se que essas teses potencializam outras problematizações no campo da Educação Especial.

**Tabela 2.** Teses e categorizações por áreas de conhecimento.

Categorias	Temas das teses
Formação de professores	1 – A epistemologia da formação de professores de educação especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? 2 – Formação de professores para a fluência tecnológico-pedagógica em tecnologia assistiva no curso de pedagogia 3 – Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista 4 – Narrativas de um caminhar para si com os outros: experiências formativas inclusivas junto a um grupo de estudantes de música 5 – Contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva
Currículo/políticas públicas	1 – Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais 2 – Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação 3 – A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva

A tabela a seguir possibilita um último agrupamento das teses a partir das categorias “Categorizações da educação especial” e “Inclusão”. Das vinte e sete teses com temas voltados para a Educação Especial disponibilizadas no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, onze trouxeram preocupações e estudos para a área da Educação Especial, considerando as categorias em que estão envolvidos os grupos humanos desta área, a saber, as pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação e as com transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2011).

De modo similar, percebeu-se que a categoria “Inclusão” agregou também um número de estudos representativo. Importante salientar, mais uma vez, que algumas teses foram reunidas em mais de uma categoria.

Sobre as teses implicadas nas categorizações da Educação Especial, quatro trazem à luz discussões que envolvem o autismo, três altas habilidades/superdotação, duas referem-se à surdez, uma à deficiência intelectual e uma à dislexia - transtorno específico da aprendizagem, que não compõe o campo da Educação Especial, mas que demanda atendimento especializado, por isso considere produção desta área. Percebe-se que estas teses tratam em diferentes aspectos seus objetos. Um discorrem sobre o processo formativo de professores e de parceria com a família, outras trazem a dimensão das práticas educativas, outras ainda destacam sobre a identificação de pessoas com deficiência, entre outras situações necessárias aos estudos no campo da Educação Especial.

Quanto às teses reunidas na categoria inclusão destacaram-se oito que, de um lado, levantaram o tema a partir de estudos mais gerais, com perspectivas teóricas específicas, representada por seis teses, e, de outro, trouxeram aspectos particulares da inclusão materializadas em um estudo de caso e uma narrativa biográfica da história de Arthur, como descritas na tabela a seguir.

**Tabela 3.** Organização das Teses por categorias da Educação Especial e problematizações sobre a inclusão.

Categorias	Temas das teses
CATEGORIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	1 – Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão X 2 – Dislexia, educação superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da teoria histórico-cultural 3 – Grupo de orientação a pais de crianças com autismo: contribuições da psicologia para o contexto escolar X 4 – A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades 5 – Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista 6 – Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos 7 – Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação 8 – Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares 9 – Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação 10 – Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação 11 – A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva
Inclusão	1 – Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão 2 – Sustentabilidade e inclusão: estratégias de governamento na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal 3 – Narrativas sobre inclusão escolar: a história de Arthur 4 – Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças 5 – Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea 6 – A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão 7 – Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares 8 – Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes

Verificou-se ainda que a temática do autismo fora mais referida nas teses, seguido de estudos sobre altas habilidades, deficiência intelectual, surdez e dislexia em detrimento de outras categorias que sequer foram mencionadas como a deficiência visual, auditiva, física, múltiplas deficiências sensoriais e surdocegueira.

### SOBRE OS MÉTODOS

Os resumos das vinte e sete teses levantadas nesta pesquisa apontam que vinte e seis referiram-se a desenvolver estudo qualitativo, apenas uma trouxe a abordagem quanti-qualitativa. Vinte teses vincularam seus estudos a pesquisas desenvolvidas em campo.

Quanto ao referencial teórico adotado perceberam-se maiores expressões em Foucault com a escrita de sete teses, seguidas de cinco estudos que envolveram testes ou alguma abordagem da psicologia, mais cinco estudos fundamentados na teoria histórico-cultural de Vigotski, conforme dados disponíveis nas tabelas 4, 5 e 6.

**Tabela 4.** Abordagem, método do estudo e referenciais teóricos.

Nº	Abordagem	Método	Referencial
1	Qualitativa	Bibliográfica	Foucault
2	Qualitativa/campo	-	Foucault
3	Qualitativa/campo	-	Foucault
4	Qualitativa/campo	-	Foucault
5	Qualitativa	Genealogia	Foucault
6	Qualitativa	Genealógica	Foucault
7	Qualitativa	Bibliográfica	Foucault

Na tabela acima, vê-se algumas lacunas na seção método, em virtude de o resumo não apontar qual o tipo de estudo inscrito na pesquisa. Já na tabela abaixo se percebeu uma lacuna no que se refere ao suporte teórico em uma das teses.

**Tabela 5.** Abordagem, método do estudo e referenciais teóricos.

Nº	Abordagem	Método	Referencial
8	Qualitativa/campo	Interventiva- estudo quase experimental de caso único intrassujeito	Categorias de teste
9	Qualitativa/campo	Caso	-
10	Qualitativa/campo	Caso único integrado	Categorias testes
11	Qualitativa	bibliográfica	Avaliação psicanalística aos três anos
12	Qualitativa/ campo	Mista estudo de caso	- Teoria bioecológica de desenvolvimento humano

Na tabela a seguir, são agregadas as teses que vinculam suas reflexões à teoria histórico-cultural, tendo uma delas referido ter se apropriado também dos escritos de Paulo Freire.

Assim, no universo de 27 teses com os temas voltados para o campo da Educação Especial apenas uma apontou explicitamente, no resumo, a busca do referencial freireano como uma de suas âncoras para ler e colaborar com os escritos da tese.

De um modo geral, as teses são orientadas por textos de teóricos europeus e estadunidenses com pouca expressividade de pensadores latino-americanos, africanos ou asiáticos.

**Tabela 6.** Abordagem, método do estudo e referenciais teóricos.

Nº	Abordagem	Método	Referencial
13	Qualitativa/ campo	Princípios da cartografia	Teoria Sócio-histórica Vigotski
14	Qualitativa/ campo	-	Vigotski
15	Qualitativa/ campo	Casos múltiplos	Vigotski/Teoria Histórico-cultural
16	Qualitativa/ campo	Sociocultural narrativa	Freire/Vigotski/Bakhtin...
17	Qualitativa/campo	Intervenção pedagógica	Histórico-cultural

Na tabela abaixo, identificou-se que três teses não assinalaram nos seus resumos os aportes teóricos utilizados para suas fundamentações.

**Tabela 7.** Abordagem, método do estudo e referenciais teóricos.

Nº	Abordagem	Método	Referencial
18	Qualitativa/campo	Caso	-
19	Qualitativa/campo	Caso	-
20	Quanti-qualitativa	Dialética	-

As demais teses levantam diferentes contextos teóricos como a teoria histórico-crítica de Saviani, a dialética (sem explicitação de autor), estudo sobre a meta-avaliação, entre outros.

**Tabela 8.** Abordagem, método do estudo e referenciais teóricos.

Nº	Abordagem	Método	Referencial
21	Qualitativa/campo	Caso	Epistemologia histórico-crítica
22	Qualitativa/campo	Meta-avaliação	Meta-avaliação
23	Qualitativa/campo	Pesquisa-formação	Diferentes autores(inclusão e música)
24	Qualitativa/campo /bibliográfica	Bibliográfica/estado do conhecimento/	Dialética -
25	Qualitativa/campo	Caso	Péres e Delpretto
26	Qualitativa/campo	Caso	Dessen (2011)
27	Qualitativa	Biográfico-narrativa	Bolivar (2002), Delory –Momberger (2012)

Sentimos dificuldades no levantamento de alguns dados a partir dos resumos. Em muitos não há informações mínimas para compô-lo, como: uma breve introdução sobre o tema, a questão problema, os objetivos do estudo, um breve destaque dos procedimentos metodológicos e a sua finalização com alguns resultados. Sobre este problema discorrem Romanowski e Ans (2006, p. 46) que:

a variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa.

A afirmativa acima permite compreender que a realização de uma pesquisa que se proponha a realizar tanto o estado da arte como do conhecimento são atravessadas por essas e outras limitações, todavia um estudo desta natureza permite conhecer e analisar produções de um determinado campo de conhecimento, situação que pode ser colaborativa para o estarte de novas pesquisas e alargamento deste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se ao longo desta pesquisa avanços em estudos no campo da Educação Especial que passaram a ser problematizados no contexto da educação geral, atravessando os dois níveis de educação brasileira, a básica e o ensino superior. Todavia, a partir do levantamento das teses no intervalo de cinco anos, identificou-se que algumas etapas da educação básica sequer foram contempladas com estudos como a educação infantil e apenas um estudo desenvolvido em ambiente não escolar. Verifica-se que há um mar aberto de investigações a serem desenvolvidas e que se refiram à inclusão em diferentes formações no ensino superior como os cursos de ciências da saúde, das ciências tecnológicas, ciências exatas e de outras áreas das ciências humanas como as licenciaturas para além da pedagogia, como os cursos de antropologia, direito, economia, administração entre tantos outros ainda não contemplados com pesquisas do campo da educação especial.

Os temas da inclusão, formação de professores, a preocupação de buscar parcerias com as famílias para o desenvolvimento de processos inclusivos foram presentes nas discussões das teses. Houve estudos que buscaram alargar horizontes da pesquisa em determinadas teorias, condição, também, necessária para compreensões de múltiplas possibilidades de processos inclusivos. Identificaram-se ainda estudos que refletem em campos específicos de categorizações da educação especial, tendo nas categorias do autismo e altas habilidades singulares representatividades, talvez pelo motivo de o autismo ser recentemente incluído no público da educação especial e as pessoas com altas habilidades serem significadas como as que necessitam de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem para que tenham suas capacidades sistematicamente provocadas pela escola.

Estudos que agregassem os escritos de Freire e de autores afins e desenvolvidos em ambientes para além do escolar não se encontraram presentificados neste estado da arte, situação que corrobora sensivelmente para a realização de pesquisas que permitam visibilizar teóricos resistentes e insurgentes latino-americanos, do continente africano e asiático nas discussões do campo da educação especial.

Teóricos que colaborem com a escrita no campo da Educação Especial a partir de lentes teóricas que rompam com a epistemologia científica do estado moderno que é segregador, racista, capacitista, machista, homofóbico. Teóricos que no seu exercício de reflexão sobre a vida, o ser humano e o planeta permitam “que grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p. 17).

**Contribuições dos Autores:** Rodrigues, K. C. O.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Oliveira, I. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. 1998. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado)

Brasil. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

Barroco, S. M. S., Leonardo, N. S. T., & Silva, T. dos S. A. da (Orgs) (2012). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem.

Candau, V. M., (2016). “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural. In: Candau, V. M. (Org), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* (pp. 76-96). Rio de Janeiro: 7 Letras, Gecec.

Candau, V. M. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>

Denari, F. E., & Sigolo, S. R. (2016). Formação de professores em direção a Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: Poker, R. B., Martins, S. E. S. de O., & Giroto, C. R. M. (Orgs). *Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores* (pp. 15-32). Marília - São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ferreira, N. S. de A. (2002). *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”* (pp. 257-272). São Paulo: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto.

Fonseca, V. da (1995). *Educação especial programa de estimulação precoce: uma introdução as ideias de Feurstein*. Porto alegre: Artes Médicas.

Rodrigues, K. C. O., & Guimarães, Á. S., & Corrêa, T. A. (2021). Representação de professoras sobre a inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais em Santarém-Pa. In: Calixto, H. R. da S., Colares, M. L. I. S. (Organizadores). *Pedagogia: leituras e vivências na formação*. Santarém - PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, p. 66-80.

Jannuzzi, G. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.

Kirk, S., Gallagher, & J. J. (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Mantoan, M. T. É. (1998). *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Campinas – São Paulo. Cad. CEDES v.19, nº 46, Set. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000300002>

- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. A. de., *Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Romanowski, J. P., Ens, R. T. (2006). *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação*. Curitiba: Diálogo Educação, v. 6, nº 19, p. 37-50, set./dez., p. 37-50. <http://dx.doi.org/10.7213>
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, A. F. C., & Silva, M. C. V. da. (2020). Monitoria acadêmica de acessibilidade: reflexões sobre limites e possibilidades na inclusão de acadêmicos público da educação especial atendidos na UFOPA. In Cruz, G. B. da, Fernandes, C., & Candau, V. M. F. (Orgs.). *Caderno do Congressista do XX ENDIPE – RIO 2020 (FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: diálogos, insurgências e políticas)*. Versão digital. Rio de Janeiro: Endipe.
- Thesing, M. L. C., & Costas, F. A. T. (2017). Estado do Conhecimento e Educação Especial: um olhar para as produções da ANPED (2010 A 2015). In. *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. São Luís - MA: 38 Reunião Nacional da Anped, p. 1-23.
- Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

**Recebido:** 11 de janeiro de 2022 | **Aceito:** 22 de março de 2022 | **Publicado:** 14 de maio de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.