



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - POLO SANTARÉM**

HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
TRANÇANDO E MAPEANDO DIÁLOGOS COM A DIFERENÇA E OS
DIFERENTES**

**SANTARÉM
2023**

HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
TRANÇANDO E MAPEANDO DIÁLOGOS COM A DIFERENÇA E OS
DIFERENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Santarém – da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro.

Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo.

**SANTARÉM
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- C154i Calixto, Hector Renan da Silveira
A inclusão de pessoas com deficiência e a educação especial: trançando e mapeando diálogos com a diferença e os diferentes./ Hector Renan da Silveira Calixto. – Santarém, 2023.
336 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Tania Suely Azevedo Brasileiro.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE).
1. Educação especial. 2. Inclusão de pessoas com deficiência. 3. Diferença.
I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA-PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE - EDUCANORTE
POLO SANTARÉM (UFOPA - UNIR)



ATA

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pelo discente HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO, orientado pela Prof.^a Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, da Linha de Pesquisa Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo.

Aos doze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às 14h, por meio de videoconferência através do link <https://meet.google.com/dfd-qhcs-bse>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar o discente Hector Renan da Silveira Calixto, pela apresentação da sua Tese intitulada “A Inclusão de Pessoas com Deficiência e a Educação Especial: trançando e mapeando diálogos com a diferença e os diferentes”. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro (Presidente) e pelos membros: Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (PPGECC/UERJ, membro avaliador externo); Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED/UEPA, membro avaliador externo); Dra. Flávia Faissal de Sousa (PROPED/UERJ, membro avaliador externo); Dr. José Damião Trindade Rocha (PGEDA/UFT, membro avaliador interno); Dra. Eleny Brandão Cavalcante (PPGE/UFOPA, suplente – membro avaliador). Após a apresentação pelo discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo o candidato respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer APROVADO. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Santarém-PA, 12 de maio de 2023.

Prof.^a Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro
(Orientadora - Presidente)

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Sousa
(UERJ, Membro Externo)

Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
(UERJ, Membro Externo)

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha
(UFT, Membro Interno)

Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(UEPA, Membro Externo)

Hector Renan da Silveira Calixto
(PGEDA - Discente)





Emitido em 15/05/2023

ATA Nº 02/2023 - PGEDA (11.01.07.28)
(Nº do Documento: 4)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/05/2023 18:46)

TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
ICED (11.01.07)
Matrícula: ###303##

(Assinado digitalmente em 16/05/2023 19:49)

HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO
DISCENTE
Matrícula: 2020#####

(Assinado digitalmente em 15/05/2023 22:58)

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: ### ###.212-##

(Assinado digitalmente em 16/05/2023 19:52)

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: ### ###.227-##

(Assinado digitalmente em 17/05/2023 11:26)

JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: ### ###.512-##

(Assinado digitalmente em 15/05/2023 17:54)

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: ### ###.690-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: 4, ano: 2023,
tipo: ATA, data de emissão: 15/05/2023 e o código de verificação: 9bc5e4950

Dedico este trabalho aos que exercem a alteridade e agem em favor da inclusão dos diferentes e das diferenças.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu esposo Henrique Britto, pela parceria na vida, paciência com minhas ausências e preocupações com o desenvolvimento da tese e, principalmente, pelos momentos de escuta e afeto, essenciais para que eu tivesse energias suficientes para o processo de pesquisa.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, por aceitar o desafio de orientar e desenvolver este estudo em coprodução, pelas orientações e conversas (des)construtivas que levaram ao meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço as amigas e os amigos que estiveram ao meu lado, sempre apoiando e acreditando em meu trabalho, assim como compreenderam minhas ausências em determinado período pela dedicação a pesquisa, mas que em seguida me acolheram nas comemorações pela finalização.

Agradeço as forças do Universo, que sempre me auxiliaram da melhor forma possível, me direcionando para cumprir meus objetivos de acordo com o equilíbrio necessário para o meu bem-estar.

Agradeço a minha família, entendida como as pessoas com quem criei laços afetivos e que me apoiam de forma positiva em minha trajetória no mundo, mesmo que sem vínculo biológico.

Agradeço aos pesquisadores que contribuíram de forma direta ou indireta para este estudo: os membros do Grupo de Pesquisa PRÁXIS UFOPA, os(as) autores(as) que serviram de referência para minha constituição como acadêmico e para diálogo com os que publicaram os artigos componentes da fonte de dados para este estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), resultado do esforço articulado de 39 docentes pesquisadores de 9 Universidades públicas da Região Norte: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA, para a formação de novos doutores em educação na região.

Agradeço a Universidade Federal do Oeste do Pará, especialmente ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por oportunizar minha qualificação pela autorização do afastamento para o processo de doutoramento.

A DIFERENÇA

*[...] Tanto faz se é preto ou branco
Dreadlok ou se é rock demais
Eu me pareço muito com você
Temperamento variável sem saber por que
Tanto faz se é rico ou pobre
Iluminado, simplesmente sorte
Eu me pareço muito com você
Me importo com as notícias que eles dizem na tv
Eu me pareço muito com você
Fico alegre, fico triste, me pergunto por que
[...] Tanto faz se é ser humano
Ser humano demasiado demais
[...] Faço minha história
Admiro quem não faz
Discriminação racial, social
Aos olhos de Deus todos somos iguais
Você que julga minha classe minha cor
Não percebe que temos o mesmo valor
Que na realidade todo mundo quer ter respeito e
igualdade pra poder viver
A diferença é que me faz igual
A diferença é que me faz igual a você [...]*

RESUMO

A diferença está presente na sociedade em todos os sujeitos, expressa em corpos, culturas, línguas e relações. Nos estudos da educação especial os temas e os conteúdos da Inclusão de Pessoas com Deficiência revelam olhares diversificados a respeito da presença desses alunos nas salas de aula regulares. Assim, apresenta-se como problema: o que se revela nos estudos de Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência (EEIPCD), considerando a diferença enquanto constructo teórico e sua inserção acadêmico-regional? Objetiva-se, de forma geral, analisar o constructo teórico diferença nos estudos de EEIPCD buscando revelar sua inserção acadêmica na região Norte. De forma específica: a) construir estado do conhecimento da EEIPCD no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2006 - 2021); b) elaborar indicadores para mapeamento e análise de artigos científicos em portfólio bibliográfico; c) desvendar e examinar o diálogo entre os estudos de Educação Especial e o constructo teórico “diferença” na Inclusão de Pessoas com Deficiência na região Norte; d) criar o “trançado” dos temas e enfoques para identificar contribuições e lacunas existentes nesses estudos, desde os olhares da bricolagem e da cartografia; e) revelar nos estudos empíricos, a partir do constructo diferença, possível práxis voltada à Inclusão de Pessoas com Deficiência; e f) propor uma trama cartográfica do constructo diferença na região Norte anunciando seus caminhos e atores. Usa-se como base metodológica bricolagem e cartografia, com estratégias de produção de dados do estado do conhecimento, pelo método *SystematicSearchFlow* (SSF), análise bibliométrica e de conteúdo. O *bricouler* realizou movimentos de tecitura, criando diálogos entre o mesmo e o constructo teórico da diferença, resultando nas: 1) trança dialógica, para amparo teórico inicial e realimentação durante os trançados, ampliando e aprofundando teoricamente o Eu pesquisador; 2) trança índice, apontando disparidade entre a quantidade de estudos da região Norte e das demais regiões no país, ainda que ela apresente o maior índice de aumento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de doutores, revelando potencial de crescimento e existência de “massa crítica” científica para a temática na região; 3) tranças temáticas, com tipos de estudos equilibrados entre teóricos e empíricos, com destaque para o segundo, impulsionando construção de novos conhecimentos diretamente da realidade e proposições de mudanças. Contudo, revela-se presença “tímida” de sugestões de práxis para atuação na perspectiva inclusiva, concentrando-se em compreender o processo de inclusão; 4) tranças analíticas, ressaltando ênfase dada ao respeito e acolhimento às diferenças, indicando essas como precursoras de ações inclusivas, porém, revelam inconsistências entre os conceitos de diversidade e diferença, podendo invisibilizar as diferenças de pessoas com deficiência. Também, tratamento teórico abordando aspectos essenciais, como normalidade, alteridade e visão da diversidade de culturas e contextos; 5) trança epistêmica, apontando para olhar crítico, mas com pouca proposição às transformações, considerando formação e práxis inclusiva. Assim, o constructo teórico da diferença nos estudos sobre EEIPCD na região Norte está amparado num olhar pós-moderno, aproximado da perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, assumindo o Outro enquanto elemento irradiador das reflexões teóricas e da práxis.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão de pessoas com deficiência. Diferença. Bricolagem. Cartografia.

ABSTRACT

Difference is present in society in all subjects, expressed in bodies, cultures, languages and relationships. In special education studies, the themes and contents of the inclusion of people with disabilities reveal different perspectives regarding the presence of these students in regular classrooms. Thus, it presents itself as a problem: what is revealed in the studies of Special Education and Inclusion of People with Disabilities (SEIPWD), considering the difference as a theoretical construct and its academic-regional insertion? The objective is, in general, to analyze the theoretical construct difference in the studies of SEIPWD seeking to reveal its academic insertion in the North region. Specifically: a) build the state of knowledge of the SEIPWD in the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) (2006 - 2021); b) develop indicators for mapping and analysis of scientific articles in a bibliographic portfolio; c) unveil and examine the dialogue between Special Education studies and the theoretical construct "difference" in the Inclusion of People with Disabilities in the North region; d) create the "twisting" of themes and approaches to identify existing contributions and gaps in these studies, from the looks of bricolage and cartography; e) reveal in empirical studies, based on the difference construct, a possible praxis aimed at the inclusion of people with disabilities; and f) propose a cartographic plot of the difference construct in the North region announcing its paths and actors. Bricolage and cartography are used as a methodological basis, with strategies for producing data on the state of knowledge, using the *SystematicSearchFlow* (SSF) method, bibliometric and content analysis. The bricoleur carried out weaving movements, creating dialogues between himself and the theoretical construct of difference, resulting in: 1) dialogic braid, for initial theoretical support and feedback during the braids, theoretically expanding and deepening the researcher I; 2) index braid, pointing to disparity between the number of studies in the North region and in other regions of the country, even though it presents the highest rate of increase in stricto sensu postgraduate courses and doctorates, revealing potential for growth and the existence of scientific "critical mass" for the theme in the region; 3) thematic braids, with types of studies balanced between theoretical and empirical, with emphasis on the second, boosting the construction of new knowledge directly from reality and propositions for change. However, there is a "shy" presence of praxis suggestions for acting in an inclusive perspective, focusing on understanding the inclusion process; 4) analytical braids, emphasizing the emphasis given to respect and acceptance of differences, indicating these as precursors of inclusive actions, however, they reveal a "mix" between the concepts of diversity and difference, which may make the differences of people with disabilities invisible. Also, theoretical treatment approaching essential aspects, such as normality, alterity and vision of the diversity of cultures and contexts; 5) epistemic braid, pointing to a critical look, but with little proposal for transformations, considering inclusive training and praxis. Thus, the theoretical construct of difference in studies on SEIPWD in the North region is supported by a post-modern look, close to the post-structuralist perspective of cultural studies, assuming the Other as a radiating element of theoretical reflections and praxis.

Keywords: Special education. Inclusion of disabled people. Difference. Bricolage. Cartography.

RESÚMEN

La diferencia está presente en la sociedad en todos los sujetos, expresada en cuerpos, culturas, lenguas y relaciones. En los estudios de educación especial, los temas y contenidos de la inclusión de las personas con discapacidad revelan diferentes perspectivas respecto a la presencia de estos estudiantes en las aulas regulares. Así, se presenta como un problema: ¿qué se revela en los estudios de Educación Especial e Inclusión de Personas con Discapacidad (EEIPCD), considerando la diferencia como constructo teórico y su inserción académico-regional? El objetivo es, en general, analizar la diferencia de constructo teórico en los estudios de la EEIPCD buscando develar su inserción académica en la región Norte. Específicamente: a) construir el estado de conocimiento de la EEIPCD en el Portal de Revistas de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes) (2006 - 2021); b) desarrollar indicadores para el mapeo y análisis de artículos científicos en un portafolio bibliográfico; c) develar y examinar el diálogo entre los estudios de Educación Especial y el constructo teórico “diferencia” en la Inclusión de Personas con Discapacidad en la región Norte; d) crear la “torcedura” de temas y enfoques para identificar aportes y vacíos existentes en estos estudios, desde las miradas del bricolaje y la cartografía; e) revelar en estudios empíricos, basados en el constructo diferencia, una posible praxis dirigida a la inclusión de personas con discapacidad; y f) proponer una trama cartográfica del constructo diferencia en la región Norte anunciando sus caminos y actores. Se utiliza como base metodológica el bricolaje y la cartografía, con estrategias de producción de datos sobre el estado del conocimiento, utilizando el método *SystematicSearchFlow* (SSF), bibliométrico y análisis de contenido. El bricouler realizó movimientos de tejido, creando diálogos entre él y el constructo teórico de la diferencia, resultando en: 1) trenza dialógica, para apoyo teórico inicial y retroalimentación durante las trenzas, ampliando y profundizando teóricamente el yo investigador; 2) trenzado índice, que apunta a la disparidad entre el número de estudios en la región Norte y en otras regiones del país, a pesar de que presenta la mayor tasa de aumento en los cursos de posgrado y doctorados stricto sensu, revelando potencial de crecimiento y la existencia de “masa crítica” científica del tema en la región; 3) trenzas temáticas, con tipos de estudios equilibrados entre teóricos y empíricos, con énfasis en los segundos, impulsando la construcción de nuevos conocimientos directamente desde la realidad y propuestas de cambio. Sin embargo, hay una presencia “tímida” de sugerencias de praxis para actuar en una perspectiva inclusiva, centrándose en comprender el proceso de inclusión; 4) trenzas analíticas, enfatizando el énfasis dado al respeto y aceptación de las diferencias, indicándolas como precursoras de acciones inclusivas, sin embargo, revelan una “mezcla” entre los conceptos de diversidad y diferencia, que puede invisibilizar las diferencias de las personas con discapacidad. Asimismo, un tratamiento teórico que aborde aspectos esenciales, como la normalidad, la alteridad y la visión de la diversidad de culturas y contextos; 5) trenza epistémica, apuntando a una mirada crítica, pero con poca propuesta de transformaciones, considerando la formación y la praxis inclusivas. Así, el constructo teórico de la diferencia en los estudios sobre la EEIPCD en la región Norte se sustenta en una mirada posmoderna, cercana a la perspectiva posestructuralista de los estudios culturales, asumiendo al Otro como elemento radiante de reflexiones y praxis teóricas.

Palabras-clave: Educación especial. Inclusión de personas con deficiencia. Diferencia. Bricolaje. Cartografía.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DATAPREV	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EAD	Educação à Distância
EDUCANORTE	Doutorado em Educação na Amazônia em Associação Plena em Rede
EEIPCD	Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência
EF	Ensino Fundamental
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
FATEP	Faculdade Teológica do Pará
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FLATED	Faculdade Latino Americana de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC	Ministério da Educação
MINTER	Programa de Mestrado Interinstitucional
NUPPEEI	Núcleo de Pesquisas e Práticas em Educação Especial e Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PBB	Portifólio Bibliográfico <i>Bricouler</i>
PBBN	Portifólio Bibliográfico <i>Bricouler</i> da região Norte
PBBND	Portifólio Bibliográfico <i>Bricouler</i> da região Norte com a Diferença
PCD	Pessoa(s) com Deficiência
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PIB	Produto Interno Bruto
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNOPG	Plano Norte de Pós-Graduação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
POETA	<i>Point Of Entry Text</i>
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROLIBRAS	Exame de Proficiência em Libras
PROMOVIDE	Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAI-RJ	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Rio de Janeiro
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SSF	<i>SystematicSearchFlow</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidade da Federação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual para compreender a bricolagem, enquanto opção metodológica de pesquisa	33
Figura 2 - Porta de entrada e mapa da bricolagem	36
Figura 3 - Elementos incluídos no conceito de dado	50
Figura 4 - Representação do <i>SystematicSearchFlow (SSF)</i>	52
Figura 5 - Trançados metodológicos com indicação das fases e etapas da produção dos dados.....	62
Figura 6 - Cesto feito com trançado de palha	63
Figura 7 - Momento de iniciar o processo de trançado.....	63
Figura 8 - POETA de entrada e mapa das áreas da bricolagem na pesquisa	65
Figura 9 - Trança "Eu pesquisador", componente da cartografia	77
Figura 10 - POETA após a primeira realimentação	77
Figura 11 - Primeiro trançado: "Eu pesquisador"	77
Figura 12 - Diferença de gênero presente entre homem e mulher.....	93
Figura 13 - Diferença de condição de deficiência entre ouvinte e surdo.....	93
Figura 14 – Trança dialógica e suas respectivas linhas	115
Figura 15 - POETA após a segunda realimentação	115
Figura 16 - Segundo trançado: "diálogo teórico"	115
Figura 17 – Composição do Portifólio Bibliográfico <i>Bricouler</i> (PBB)	132
Figura 18 - Trança índice e suas respectivas linhas.....	159
Figura 19 - POETA após a terceira realimentação	159
Figura 20 - Terceiro trançado: "trança índice"	159
Figura 21 - Composição do Portifólio Bibliográfico <i>Bricouler</i> da região Norte (PBBN).	160
Figura 22 - Análise de similitude das ênfases presentes nos artigos da região Norte	179
Figura 23 - Análise de similitude dos objetivos dos artigos da região Norte	182
Figura 24 - Classificação hierárquica descendente dos objetivos dos artigos da região Norte.....	183
Figura 25 - Análise de similitude com os resultados / conclusões dos artigos da região Norte.....	184

Figura 26 - Classificação hierárquica descendente dos resultados / conclusões dos artigos da região Norte.....	185
Figura 27 - Nuvem de palavras dos objetivos (esq.) e dos resultados / conclusões (dir.) dos 49 artigos analisados da região Norte.....	186
Figura 28 - Tranças temáticas e suas respectivas linhas	190
Figura 29 - POETA após a quarta realimentação	190
Figura 30 - Terceiros trançados: "trança tipos de estudos", "trança metodologias", "trança campos de foco e ênfases de estudo" e "trança objetivos e resultados / conclusões"	190
Figura 31 - Composição do Portifólio Bibliográfico Bricouler da região Norte com "diferença" (PBBND)	192
Figura 32 - Análise de similitude das ênfases presentes nos artigos da região Norte com presença da "diferença"	193
Figura 33 - Análise de similitude dos objetivos dos artigos da região Norte com presença da "diferença"	194
Figura 34 - Análise de similitude dos resultados / conclusões presentes nos artigos da região Norte com presença da "diferença"	195
Figura 35 - Nuvens de palavras com os objetivos (esq.) e dos resultados / conclusões (dir.) dos artigos analisados da região Norte com a presença da palavra "diferença"	196
Figura 36 - Trança analítica e suas respectivas linhas.....	226
Figura 37 - POETA após a quinta realimentação	226
Figura 38 - Quartos trançados: "tranças analíticas".....	226
Figura 39 - Mapeamento das referências para abordar o constructo teórico da "diferença" nos artigos do PBBND	228
Figura 40 - Trança referencial e suas respectivas linhas	232
Figura 41 - POETA após a sexta realimentação.....	232
Figura 42 - Quartos trançados: "trança referencial"	232
Figura 43 - Dimensões epistêmicas dos estudos do PBBND.....	234
Figura 44 - Trança epistêmica e suas respectivas linhas	246
Figura 45 - POETA após a sétima realimentação.....	246
Figura 46 - Quartos trançados: "trança epistêmica"	246
Figura 47 - Trama cartográfica em construção, resultante do primeiro e do segundo movimento de trançado.....	248

Figura 48 - Trama cartográfica em construção, resultante do terceiro movimento de trançado	252
Figura 49 - Trama cartográfica resultante do quarto movimento de trançado	255
Figura 50 - POETA a final do trançado	258
Figura 51 - Trama cartográfica final	258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de artigos publicados por ano em periódicos não especializados.....	121
Gráfico 2 - Quantidade de artigos publicados por ano em periódicos especializados	122
Gráfico 3 - Progressão da quantidade de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação por período.....	141
Gráfico 4 - Quantidade de artigos publicados por ano na região Norte	150
Gráfico 5 - Metodologias identificadas nos artigos teóricos da região Norte	162
Gráfico 6 – Abordagens / estratégias metodológicas / instrumentos identificadas nos artigos empíricos da região Norte	163

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Quantidade de artigos por estado nos periódicos não especializados que publicam sobre a temática da pesquisa	124
Mapa 2 - Quantidade de artigos por estado nos periódicos especializados que publicam sobre a temática da pesquisa	126
Mapa 3 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos não especializados sobre a temática da pesquisa	127
Mapa 4 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos especializados sobre a temática da pesquisa	129
Mapa 5 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos especializados e não especializados sobre a temática da pesquisa	132
Mapa 6 – Distribuição por estado dos artigos publicados dos autores da região Norte.....	155
Mapa 7 - Distribuição dos autores da região Norte que publicaram os artigos selecionados	155
Mapa 8 - Estados com periódicos que publicaram os artigos de autores da região Norte.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Bricolagens segundo Kincheloe e Berry (2007)	38
Quadro 2 - Elementos de ficha de análise de obra como exemplo para pesquisa do tipo bibliográfica.....	59
Quadro 3 - Demonstração resumida da metodologia na pesquisa	60
Quadro 4 - Matriz de análise dos artigos do portfólio bibliográfico	119
Quadro 5 - Periódicos com maior quantidade de publicações sobre EEIPCD.....	123
Quadro 6 - Artigos por periódico especializado com publicação sobre a temática da pesquisa.	123
Quadro 7 - Número de pesquisadores cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.....	149
Quadro 8 - Projetos de DINTER / MINTER para região Norte no período de 2006 a 2021	153
Quadro 9 - Campos de foco das pesquisas em Educação Especial para classificação dos artigos da região Norte	165
Quadro 10 - Campos de foco identificados nos artigos da região norte.....	167
Quadro 11 - Ênfase dos estudos classificados no campo de foco "Políticas Educativas".....	168
Quadro 12 - Ênfases dos estudos classificados nos campos de foco "Recursos Pedagógicos e Didática", "Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica", "Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica" e "Formação de Profissionais", identificados nos artigos da região Norte	171
Quadro 13 - Ênfases dos estudos classificados no campo de foco "Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico"...	173
Quadro 14 - Ênfases dos estudos classificados no campo de foco "Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas"	175
Quadro 15 - Ênfases dos estudos nos campos de foco "Tecnologia Assistiva e Acessibilidade", "História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais", e "Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial", de artigos da região Norte	176
Quadro 16 - Artigos de autores da região Norte com constructo da "diferença".....	191

Quadro 17 - Autores referência para o constructo teórico da "diferença" na região Norte.....	229
Quadro 18 - Descrição da composição da trança "Eu pesquisador"	247
Quadro 19 - Descrição da composição da trança dialógica	247
Quadro 20 - Descrição da composição da trança índice e das tranças temáticas..	249
Quadro 21 - Descrição da composição das tranças analíticas, trança referencial e trança epistêmica	253

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Origem dos artigos publicados em periódicos não especializados	125
Tabela 2 - Representação dos autores de artigos em periódicos não especializados por região	128
Tabela 3 - Representação dos autores dos artigos em periódicos especializados por região	130
Tabela 4 - Representação de periódicos e autores em relação a cursos de graduação e pós-graduação específicas em educação especial.....	133
Tabela 5 - Quantidade de contribuições por instituição	135
Tabela 6 - Citações dos artigos por região dos periódicos	136
Tabela 7 - Citações dos artigos por região dos autores.....	137
Tabela 8 – Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> avaliados e reconhecidos pela CAPES	138
Tabela 9 - Representação de artigos, autores e periódicos em relação as regiões brasileiras	138
Tabela 10 - Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de Educação avaliados e recomendados pela CAPES	140
Tabela 11 - Progressão da quantidade de cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação por período	140
Tabela 12 - Distribuição regional dos cursos de pós-graduação e índice de crescimento	147
Tabela 13 - Crescimento de cursos de pós-graduação em Educação e de produção científica sobre Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência	148
Tabela 14 - Quantidade de Pesquisa cadastradas no CNPq por região	154

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS	23
2. PESQUISAR TRANÇANDO E MAPEANDO ESTUDOS	28
2.1 Bricolagem	29
2.2 Cartografia.....	39
2.2.1 Territórios e dispositivos.....	44
2.2.2 Linhas e tranças: visualizando interseções.....	46
2.3 Estratégias metodológicas do trançado	49
3. PRIMEIRO TRANÇADO: ESTABELECENDO TERRITÓRIO, TRANÇAS E LINHAS	65
3.1 Apresentando o POETA	65
3.2 Território da pesquisa e trança inicial: Eu pesquisador	67
3.3 Acabamento da trança Eu pesquisador	75
4. SEGUNDO TRANÇADO: TECENDO O DIÁLOGO COM O CONSTRUCTO DIFERENÇA.....	78
4.1 Trança dialógica	78
4.1.1 Alteridade como propulsora da diferença	78
4.1.2 Diferença em Derrida, Deleuze e Foucault	82
4.1.3 Diferença e identidade.....	92
4.1.4 Produção das diferenças.....	95
4.1.5 Invenção das deficiências	98
4.1.6 Educação especial e inclusão	104
4.1.7 A relação com o diferente deficiente: in(ex)clusão	109
4.2 Acabamento da trança dialógica	114
5. TERCEIROS TRANÇADOS: ALINHANDO E REFINANDO OS ESTUDOS ...	116
5.1 Trança índice.....	120
5.1.1 Acabamento da trança índice.....	157
5.2 Tranças temáticas	160
5.2.1 Amarelo - Tipos de estudos	160
5.2.2 Lilás – Metodologias utilizadas nos estudos	161
5.2.3 Laranja - Campos de foco e ênfases dos estudos.....	165
5.2.4 Verde – Objetivos e resultados / conclusões	181
5.2.5 Acabamento das tranças temáticas	187
6. QUARTOS TRANÇADOS: REVELANDO A EPISTEME	191
6.1 Tranças analíticas.....	192
6.1.1 Trança “sem miolo” – Estudos com constructo teórico ausente.....	197
6.1.2 Trança “com miolo” – Estudos com constructo teórico.....	209
6.1.3 Acabamento das tranças analíticas	224
6.2 Trança referencial.....	227
6.2.1 Acabamento da trança referencial	230
6.3 Trança epistêmica	233
6.3.1 Acabamento da trança epistêmica	244
7. REMATE DO TRANÇADO: TRAMA CARTOGRÁFICA.....	247
REFERÊNCIAS.....	259

APÊNDICES.....	278
APÊNDICE A – PORTIFÓLIO BIBLIOGRÁFICO DE ARTIGOS DOS PERIÓDICOS NÃO ESPECIALIZADOS.....	279
APÊNDICE B – PORTIFÓLIO BIBLIOGRÁFICO DE ARTIGOS DOS PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS.....	300
APÊNDICE C – LISTAGEM DOS AUTORES RECORRENTES NOS ARTIGOS DO PBBNCD	327
APÊNDICE D – LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL ..	330

1. PALAVRAS INICIAIS

Face à abrangência e ao ritmo das transformações que a sociedade contemporânea assiste, especialmente em termos das dimensões éticas e culturais, são apresentados múltiplos desafios. Dentre esses, destacam-se as questões relacionadas às diferenças e aos diferentes, que dizem respeito à sociedade como um todo. A Inclusão de Pessoas com Deficiência faz parte dessa relação com as diferenças, e se faz necessário pensar eticamente sobre o apelo que é feito para a participação dos diferentes na vida social cotidiana.

Todos os sujeitos apresentam sua diversidade, não apenas as pessoas com deficiência. Essa diversidade é expressa nos corpos, nas culturas, nas línguas e nas relações estabelecidas. Esta pluralidade de sujeitos traz para o universo social visões e concepções de mundo, cujas representações podem revelar preconceitos que permeiam as relações concretas, estabelecidas no cotidiano, e se materializam por meio das produções culturais e linguísticas.

A Inclusão tratada nesta tese não se furta de perceber as ideias permeadas no próprio conceito dela. Entende-se que “a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos” (CAMARGO, 2017, p. 1). Nesse sentido, ela “É uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (CARMARGO, 2017, p. 1).

Referente a inclusão educacional, a diferença é central na construção de materiais, metodologias e processos para atender não apenas o comum a todos os estudantes, como também o específico entre os alunos com deficiência (CARMARGO, 2017). Assim, a inclusão presente no decorrer do texto pode se referir, em determinados momentos a educacional e em outros a social, mas em todos os trechos o aspecto de relação com o outro é o que direciona o conceito de inclusão utilizado pelo pesquisador.

Observa-se uma dinâmica curricular e didático-pedagógica que trata das deficiências como algo exterior ao ambiente escolar, onde os temas e os conteúdos são colocados em forma de apresentação e constatação da presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares e, “naturalmente”, aos desafios que representam para a organização do trabalho pedagógico (ANJOS, 2012).

Quanto as pessoas com deficiência, a Educação Especial se apresenta como principal modalidade que propulsiona posicionamentos e alimenta a sala de aula regular para atendimento essas pessoas, que estão entre o público-alvo dessa modalidade. Como área de conhecimento, estudos e pesquisas, a Educação Especial concentra as discussões e reflexões sobre a inclusão no contexto educacional.

A esse respeito, faz-se oportuno refletir como transformar a forma de apresentação de conteúdos que tratam da inclusão de pessoas com deficiência e em como aprofundar o debate sobre as diferenças e os diferentes, objeto da presente tese doutoral, partindo da perspectiva da *différance*, que não impõe limites para a reflexão e a contemplação dessa diferença, pois “[...] permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 33).

Assim, apresenta-se como problema desta pesquisa: O que se revela nos estudos de Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência considerando a diferença enquanto constructo teórico e sua inserção acadêmico-regional? Objetiva-se, de forma geral, analisar o constructo teórico diferença nos estudos de Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência, buscando revelar sua inserção acadêmica na região Norte. De forma específica:

a) construir estado do conhecimento da Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2006 - 2021);

b) elaborar indicadores para mapeamento e análise de artigos científicos em portfólio bibliográfico;

c) desvendar e examinar o diálogo entre os estudos de Educação Especial e o constructo teórico “diferença” na Inclusão de Pessoas com Deficiência na região Norte;

d) criar o “trançado” dos temas e enfoques para identificar contribuições e lacunas existentes nesses estudos, desde os olhares da bricolagem e da cartografia;

e) revelar nos estudos empíricos, a partir do constructo diferença, possível práxis voltada à Inclusão de Pessoas com Deficiência;

f) propor uma trama cartográfica do constructo diferença na região Norte anunciando seus caminhos e atores.

Como forma de alcançar esses objetivos, utiliza-se a perspectiva metodológica da bricolagem na pesquisa científica, uma vez que estabelece um diálogo direto com os referenciais teóricos que inicialmente direcionam os estudos do pesquisador, assim como permite conduzir a pesquisa “[...] conectando teorias, metodologias, pesquisador e contexto da pesquisa” (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 2). Ainda sobre o caminhar, tem-se como direcionamento a cartografia, apresentada por Deleuze e Guattari (1995), partindo do princípio de que o método cartográfico tem os procedimentos construídos durante o caminhar da pesquisa, sendo essa moldada no decorrer do processo.

O caminhar desta tese tem como referência semiótica¹ do processo o “trançado de palha”, característico da região amazônica, que é feito conforme relatado por uma artesã da região do Rio Arapiuns, no Oeste do Pará. Ela relata que esse trançado é produzido da seguinte forma: retira-se as folhas do tucumanzeiro (árvore do Tucumã) e são colocadas para secagem no sol; quando estiver bem seca fica com a cor amarela, sendo considerada crua; então se retira os tocos e as pontas e destala, e é levada para tingimento, podendo ser com mangarataia, jenipapo ou outra fonte natural das cores que desejar; em seguida é possível tecer, enrolar e trançar; o começo do trabalho é pelo meio, também chamado de início ou fundo, que pode ser em formato de roda, quadrado ou triângulo; segue tecendo as tranças com a palha e o talo, sendo que o talo funciona como miolo da trança e fornece estrutura para o trabalho, pois, apenas a palha não teria sustentação suficiente; trabalha-se envolvendo o talo com a palha desde o início, para fazer o trançado com a palha entre as tranças; e cada artesão seleciona as cores, desenhos e formas que deseja representar, criando sua própria trama.

Seguindo-se essa analogia, o texto está estruturado de uma forma pouco convencional, ou até subversiva em relação aos métodos tradicionais e positivistas de pesquisa, realizando uma reversão do caminho usualmente adotado. Tomando a prática da pesquisa como orientadora tanto da cartografia como da bricolagem, os

¹ A semiótica pode ser entendida como “a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido” (SANTAELLA, 2003, p. 13). É utilizada nesta tese com objetivo de “aprofundar e expandir a capacidade de conhecimento, de descoberta e interação com o outro, com o mundo e com o conteúdo a ser apreendido” (ROSA; LUCHI, 2010, p. 3).

procedimentos metodológicos serão construídos durante a o próprio processo da pesquisa científica.

Quanto as perspectivas/dimensões teóricas desta tese doutoral, assume-se o pós-estruturalismo e os estudos culturais. Na perspectiva pós-estruturalista, busca-se não apenas o diálogo teórico, mas subverter formas tradicionais de apresentação de trabalhos acadêmicos, com fuga constante, sempre que possível, de regras e normas limitantes ao pensamento do pesquisador ou das reflexões e diálogos estabelecidos durante o processo da investigação. Compreende-se, assim, que “[...] o pensamento pós-estrutural recusa as grandes narrativas e rejeita a ideia de razão universal como um fundamento para as questões humanas” (OGIBA, 1995, p. 232). Ou seja, de forma mais detalhada, o

Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permaneceu sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos (WILLIAMS, 2013, p. 13).

Na dimensão dos estudos culturais, nesta tese, o diálogo se estabelece compreendendo esses estudos com forte relação entre as pesquisas e seus “panos de fundo”, seus contextos e formações sociais. Está tanto relacionado com a matéria política quanto com a forma de fazer ciência, sendo mais focados na interdisciplinaridade. Segundo Escosteguy (2010, p. 137), os estudos culturais são “[...] um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea”. Seu campo não é descritivo, ou prescritivo, mas antes aberto, onde seu alcance não é definitivo ou absoluto. Com essa característica interdisciplinar, se preocupam com os papéis das instituições sociais no “modelamento” da cultura (MAIA; ROCHA. VIZOLLI, 2017).

Assim, o texto está organizado em sete seções. A primeira seção é composta pelas palavras iniciais, introduzindo os princípios que dão sustentação a construção desta tese doutoral, conforme apresentado anteriormente. Na segunda seção é feita a descrição das abordagens/perspectivas metodológicas escolhidas para o caminhar da pesquisa. A terceira seção traz o primeiro trançado, com o território, a primeira trança e as primeiras linhas que compõem o “Eu pesquisador”. A quarta

seção apresenta e discute o segundo trançado: “trança dialógica” e as linhas que a constituem. A quinta seção apresenta os terceiros trançados, com as tranças índice e temáticas, resultantes da organização e análise dos dados produzidos a partir dos estudos selecionados. A sexta seção contém os quartos trançados, com as tranças analíticas, referencial e epistêmica, compostas pelas análises dos estudos da região Norte e no constructo teórico da diferença presente nos mesmos. Por fim, na sétima seção nomeada de “Remate do trançado: trama cartográfica”, se encontram as considerações finais desta tese doutoral.

Cabe ressaltar que a disposição do texto em seções e subseções se deve, por um lado, pela linearidade característica da língua portuguesa e impossibilidade de apresentação simultânea das “tranças”, e, por outro lado, pela exigência de cumprimento das normativas do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), sede do Polo Santarém, de apresentação da produção acadêmica.

No entanto, o “trançado” é permeado por movimentos de idas e vindas entre as “tranças” e de realimentação das áreas que compõem as seções e o mapa representativo das reflexões realizadas durante essa tecitura. Dessa forma, entende-se que o texto está em constante (re)construção e coprodução alimentada pelo diálogo com a orientadora e com os estudos, assim como pelas contribuições dos participantes da banca no exame de Qualificação². Convida-se, assim, a iniciar o caminho em torno da temática na segunda seção, com a apresentação do percurso metodológico escolhido para esta tese doutoral.

² A aprovação no exame de qualificação ocorreu em 21 de junho de 2022.

2. PESQUISAR TRANÇANDO E MAPEANDO ESTUDOS

A presente pesquisa se situa na área da Educação, especificamente com foco na Educação Especial, na Inclusão de Pessoas com Deficiência e na diferença, inseridas nas formas de compreender a “Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo”, linha de pesquisa na qual esta tese doutoral está vinculada, cujas propostas de temas a serem abordados são:

[...] a geração e difusão de conhecimentos, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sobre a formação do educador, o currículo e a práxis pedagógica, tendo como foco a educação formal e não formal na região amazônica. Neste sentido, promove incursões investigativas sobre a formação inicial e continuada de educadores vinculados à educação superior e às etapas e modalidades da educação básica, realizada por instituições amazônicas, discutindo as bases epistemológicas, históricas e filosóficas que consubstanciam essa formação, os processos envolvidos na profissionalização e na práxis pedagógica. Articula as questões referentes à formação do educador amazônico e sua práxis pedagógica ao debate curricular sobre a produção e distribuição social dos conhecimentos, as políticas de currículo, aos fazeres curriculares e as especificidades regionais da história do currículo e disciplinas escolares. Investiga os processos emergentes de produção de conhecimento, sustentados pelas tecnologias em rede, os paradigmas que orientam a práxis pedagógica no contexto da cibercultura, do trabalho cooperativo e colaborativo na dimensão de uma inteligência coletiva que se constrói mediante as trocas simbólicas nos ambientes virtuais e nos recursos didáticos produzidos para essa dimensão (EDUCANORTE, 2020, n.p).

Dessa forma, tem-se um olhar sobre as produções científicas divulgadas em formato de artigos científicos em periódicos e como essas tratam a Educação Especial no contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência, a fim de observar o constructo teórico diferença, presente nesses estudos.

Para alcançar os objetivos propostos, utiliza-se como base metodológica a bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007) e a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), assumindo procedimentos de pesquisas do tipo estado do conhecimento para a produção dos dados (ROMANOWSKI; ENS, 2006), com artigos científicos a respeito da Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência (EEIPCD)³ no período de 2006 a 2021.

Para compreender as escolhas metodológicas que direcionam esta pesquisa, faz-se uma apresentação das formas e formatos que foram escolhidos para

³ A partir deste ponto, a temática da pesquisa será referida por meio da redução EEIPCD.

estabelecer diálogo com o constructo diferença, e conseqüentemente da relação com os diferentes, nas pesquisas em EEIPCD. Inicia-se pela bricolagem e pela cartografia. Em seguida, são apresentados os procedimentos empregados para, posteriormente, demonstrar como esses são utilizados no caminhar metodológico da prática da pesquisa.

2.1 Bricolagem

Para desenvolver uma possibilidade de resposta a questão levantada, apoia-se na bricolagem enquanto forma de pesquisa que busca escapar das limitações do conhecimento monológico, procurando transcender os reducionismos (KINCHELOE; BERRY, 2007). Nesse modo de desenvolver pesquisa e produzir conhecimento, os pesquisadores

[...] buscam perspectivas múltiplas, não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, e sim para evitar o conhecimento monológico que surge a partir de quadros de referência inquestionados e a desconsideração de diversas relações e conexões que liam várias formas de conhecimento (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 40).

A partir desse olhar da bricolagem, aceita-se que toda experiência humana é marcada pela incerteza. Nada é *a priori* ordenado e definido, mas no seu decorrer é construído e posteriormente pode ser analisado. Ainda assim, estabelecer uma ordem para essas experiências não é tarefa fácil. Ao adentrar no caminho da pesquisa, o pesquisador, que nessa forma de pensar a pesquisa é denominado de *bricouler*, não busca um sentido final. “A medida que criam, em lugar de encontrar, o sentido da realidade enautada, os *bricoulers* exploram sentidos distintos, oferecidos por outros em circunstâncias semelhantes” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 19).

Dessa forma, não se suprime a subjetividade, como é recomendado em alguns métodos de pesquisas, mas se abraça essa subjetividade, buscando compreender o seu papel para a definição da pesquisa. Assim, “[...] um aspecto importante do trabalho do *bricouler* é a compreensão da construção do eu, a influência desse eu na percepção e a influência desta na natureza da investigação” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 20). Compreender tal aspecto faz com que se escolha essa forma de condução da pesquisa científica para o presente trabalho sendo importante esclarecer que isso

[...] não faz de alguém um antiempirista ou antiquantitativo. Em lugar disso, essas preocupações tornam o *bricoleur* mais atento às várias dinâmicas que moldam o que se chama de conhecimento empírico. [...] tal pesquisador está menos disposto a fazer uma declaração final de verdade ou sentido com base nas investigações empíricas a que se dedica. O *bricoleur* sabe que os dados, vistos por outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 21).

Essa forma de olhar e direcionar a pesquisa está em diálogo com a perspectiva teórica que a direciona, já que o pós-estruturalismo se apresenta como uma crítica as verdades e as essências postas como universais e limitantes (WILLIAMS, 2013). Ainda a respeito desse diálogo próximo entre a bricolagem e o pós-estruturalismo, há busca pela compreensão e encaminhamento a partir das margens, valorizando as formas de conhecimentos e saberes dos povos não-ocidentais. Permite-se assim tencionar novas formas para os métodos de pesquisa e as estratégias para interpretar o que se observa e propor novos tópicos para as temáticas pesquisadas (KINCHELOE; BERRY, 2007). Para os autores,

Esse confronto com a diferença, tão básico ao conceito de bricolagem, possibilita que os pesquisadores produzam novas formas de conhecimento que informam as decisões sobre políticas a serem desenvolvidas e a ação política em geral. Ao avançar a partir das margens, os *bricoleurs* expõem mais uma vez a fronteira indefinida entre a busca hermenêutica do conhecimento e a preocupação crítica com a transformação social rumo à justiça social (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 30).

Mais uma vez o diálogo da bricolagem com a temática dessa pesquisa se apresenta, por meio do constructo teórico diferença, tema central que compõe o olhar para o que se investigou. Essa possibilidade de ter a diferença como (des)norteador do caminhar metodológico permite que se observe de forma mais crítica os estudos de Educação Especial e Inclusão das Pessoas com Deficiência.

Outro diálogo da bricolagem, é feito também com os estudos culturais, pois é compreendido que uma análise a partir dessa perspectiva

Têm participação no esforço para se criar um caminho interdisciplinar (ou contradisciplinar) de estudo, interpretação e muitas vezes de avaliação de práticas culturais em contextos históricos, sociais e teóricos. Recusando-se a equiparar “cultura” com alta cultura, os

estudos culturais se esforçam por examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17).

A partir disso, sem recorrer a conceitos pré-definidos e a um conjunto já validado e convencionado de procedimentos específicos para apresentar objetividade na pesquisa, utiliza-se a multiplicidade de perspectivas que o próprio “conceito” da diferença faz emergir. “Ao nos depararmos com a diferença, é mais fácil ver de novas formas e avançar rumo à luz da epifania” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 31).

Ao fazer isso, questiona-se as próprias relações de poder existentes entre os modos de conduzir pesquisas em ciências humanas e as visões hegemônicas consideradas válidas para a produção do conhecimento. A diversidade de saberes e de maneiras alternativas de se produzir e analisar o conhecimento científico passa a ser uma dimensão básica para o pesquisador *bricoleur* e para a presente pesquisa. Considera-se então que, “[...] a diferença pode envolver cultura, classe, língua, disciplina, epistemologia, cosmologia, e assim por diante, *ad infinitum*” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 31).

A partir de uma dessas dimensões a pesquisa que usa a bricolagem faz emergir questões não imaginadas antes, por meio da exploração das demais dimensões e suas relações estabelecidas de forma explícita ou camuflada pelas reduções monológicas da complexidade da vida social (KINCHELOE; BERRY, 2007). É, ainda, a partir da compreensão e das respostas às questões levantadas, mesmo que não finitas e absolutas, “[...] ganham-se novas apreciações da forma como o poder molda tacitamente o que conhecemos e como viemos a conhecê-lo” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 31).

Para isso ocorrer, foi necessário compreender que

Nas deliberações epistemológicas e ontológicas da bricolagem, avançamos na compreensão de novos modos de pensar, ensinar e aprender. Em todos esses domínios, incluindo a pesquisa, os *bricoleurs* avançam das formas convergentes de produção de sentido às divergentes, abandonando a miopia de padrões predeterminados e corretos de análise em favor de modelos mais holísticos, includentes e ecléticos (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 31).

Realizar a pesquisa a partir da perspectiva da bricolagem significa muito mais do que fazer a junção de variadas teorias e práticas de pesquisa, mas sim conectar essas criando algo dentro do contexto da pesquisa durante o seu processo

(KINCHELOE, 2001). “Consequentemente, os estudos culturais envolvem possibilidades estimulantes de novas maneiras de se estudar” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17).

Dessa maneira, o pesquisador pode se utilizar de diversas formas “disciplinares”, compreendidas como instrumentos ou estratégias pautadas na disciplinarização, conforme Florentino e Rodrigues (2015, p. 56), onde:

A disciplinarização do conhecimento ou a constituição de disciplinas, no decorrer da rica história do conhecimento moderno, foi provocada por múltiplos fatores de diferentes ordens. Entretanto, acreditamos que tais fatores possam ser colocados, para fins didáticos, em duas grandes categorias: uma que se referem às características intrínsecas de cada tipo de conhecimento, que encerra o que chamaremos de fatores epistemológicos; e outra que se referem aos processos de institucionalização político-social (o campo disciplinar propriamente dito), isto é: os institutos, as faculdades, as cátedras, que apresentam fatores de ordem sociológica. Ambas as categorias, em maior ou menor grau, como já é bem sabido, de certo modo, foram sobre determinadas por uma ontologia racionalista, empirista e experimental de conhecimento, em que práticas metódicas de análises e sínteses constituíam-se em axiomas fundamentais.

Com essa concepção de disciplinaridade do conhecimento, a interdisciplinaridade pode ser compreendida a partir da própria construção da palavra.

Por virtude da etimologia, a palavra traduz esse vínculo não apenas entre saberes, mas, principalmente, de um saber com outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida (COIMBRA, 2000, p. 56).

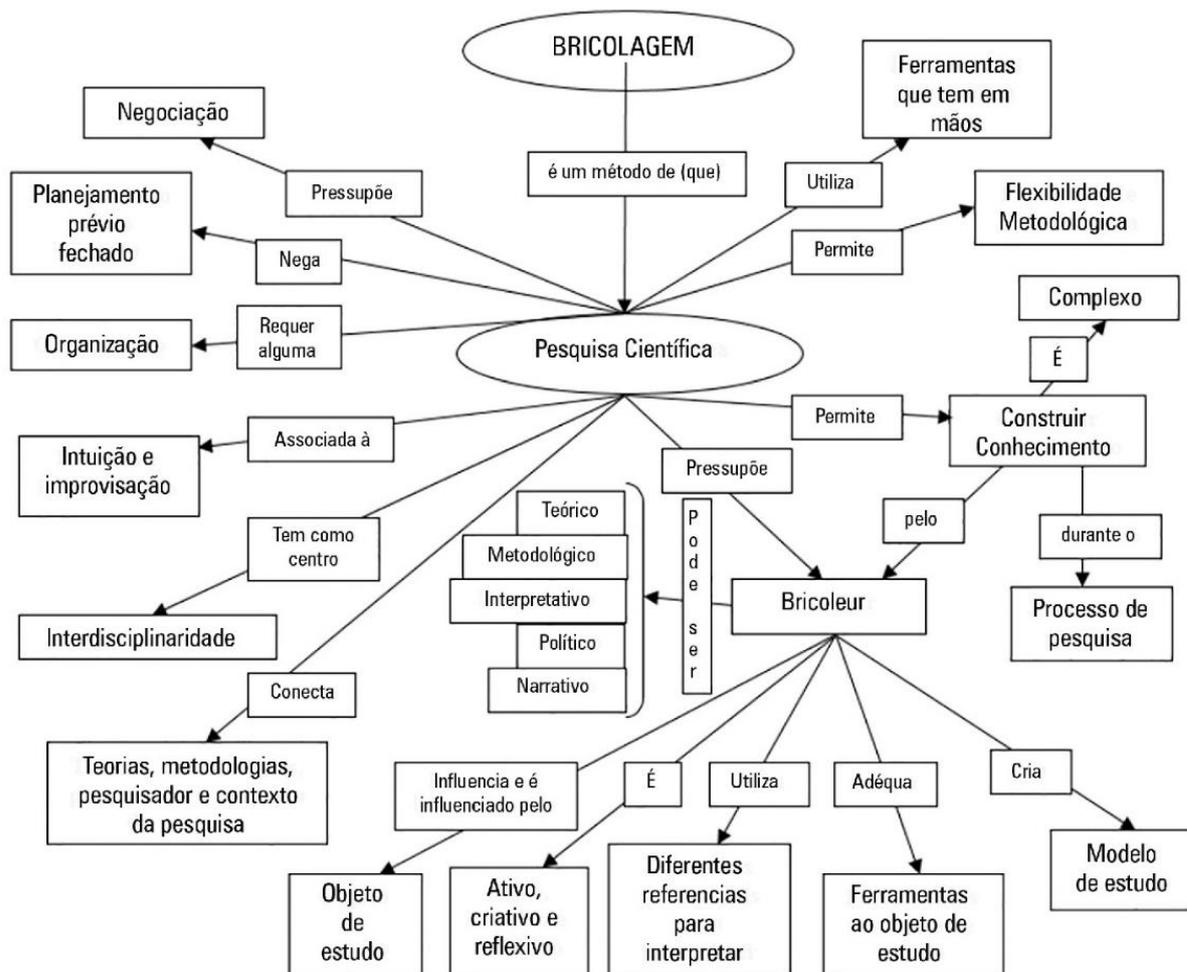
Essas diferentes formas de pesquisas disciplinares são utilizadas na bricolagem em diálogo com a interdisciplinaridade, que “[...] reconhece a natureza dialética dessa relação disciplinar e interdisciplinar e clama por uma interação sinérgica entre os dois conceitos”⁴ (KINCHELOE, 2001, p. 683, tradução do autor).

Sendo assim, se desenvolve a pesquisa a partir de um posicionamento criativo e reflexivo durante o processo, articulando variados referenciais teóricos para embasar as interpretações do que se observa na pesquisa, além da utilização de uma variedade de estratégias e procedimentos de produção de dados, elaborados e aprimorados no processo de pesquisa (OLIVEIRA *et al*, 2012). Para compreender

⁴ “The vision of the bricolage promoted here recognizes the dialectical nature of this disciplinary and interdisciplinary relationship and calls for a synergistic interaction between the two concepts”

melhor a apresentação a respeito da bricolagem como metodologia, a Figura 1 ilustra, por meio de um mapa conceitual, o que se pode entender como uma síntese dessa abordagem.

Figura 1 - Mapa conceitual para compreender a bricolagem, enquanto opção metodológica de pesquisa



Fonte: Campos e Ribeiro (2016).

Segue-se então, para a questão “prática” da bricolagem. Entre outros elementos e momentos que são sugeridos, sempre tomando como característica a flexibilidade e maleabilidade dessa abordagem, envolve-se a interpretação do que se observa. Ainda que se preze pela multiplicidade de “olhares”, há de se fazer seleções para o processo de interpretação, desde os métodos até os referenciais teóricos e estratégias interpretativas (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Para não replicar a ideia de uma interpretação mais verdadeira em relação a outra, ou então de estratégias selecionadas unicamente pela afinidade de quem interpreta, os pesquisadores que se utilizam da bricolagem estabelecem “princípios

de seleção”. Esses princípios são escolhas para análise e interpretação do que se pesquisa, sempre buscando a não “unidade” na forma de interpretação, mas sim a multiplicidade e dialogicidade, permitindo que novas possibilidades de construção de sentidos ocorram (KINCHELOE, 2007).

Cabe ressaltar a compreensão da multiplicidade de perspectivas e a necessidade de criação de novas, como resultado disso não é possível dar conta de todos os fatores envolvidos nas relações observadas e apontadas pelo *bricoleur*, o que seria “possível” apenas a partir de uma visão reducionista da existência de uma verdade singular e universal (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Assim, Kincheloe e Berry (2007) indicam elementos desses princípios de seleção, apontando os motivos de escolha de determinada interpretação. São eles: i) proporcionar uma visão mais rica do texto do que outras; ii) construir um retrato interconectado e coeso do fenômeno; iii) dar acesso a novas possibilidades de sentido; iv) beneficiar grupos marginalizados em sua luta por fortalecimento; v) ajustar-se ao fenômeno em estudo; vi) dar conta de muitos contextos culturais e históricos nos quais o fenômeno é encontrado; vii) levar em consideração interpretações anteriores do fenômeno em questão; viii) gerar visões obtidas a partir do reconhecimento da dialética da particularidade e da generalização, ou todos e partes; ix) indicar uma consciência das forças que a construíram; x) fazer uso das perspectivas de diversos indivíduos oriundos de lugares sociais distintos; e, xi) catalisar a ação justa, inteligente e conveniente⁵.

“Esses princípios de seleção nos iniciam na busca de interpretações mais rigorosas e mais benéficas de pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 121), uma vez que possibilitam pensar como começar o caminhar da pesquisa por meio da bricolagem. Esse caminhar tem como característica a não existência de métodos ou procedimentos pré-definidos para construção do conhecimento por meio da bricolagem. Isso não significa a ausência estrutura, mas esta tem sua ação “[...] voltada para dentro, lúdica, complexa e rigorosa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 121).

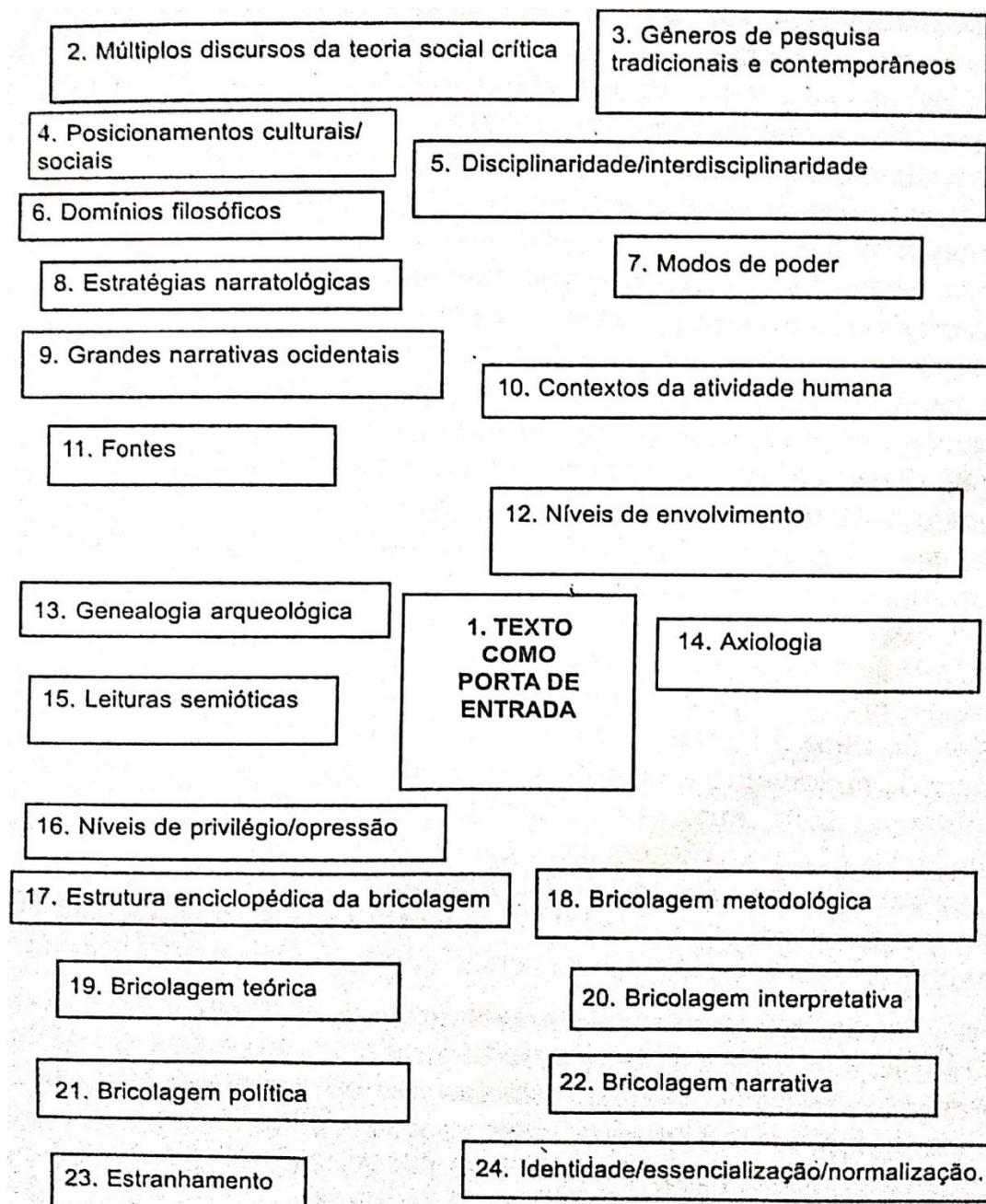
Inicia-se o desafio de não “[...] cair de novo em estruturas positivistas, empíricas e monológicas, ou depender de discursos e metodologias de pesquisa conhecidos” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 123). Buscando-se, com isso, “[...] evitar

⁵ Para leitura detalhada desses princípios pode-se consultar Kincheloe e Berry (2007).

formatos lineares, monológicos, hierárquicos, empíricos e estruturalista, o *bricoleur* pode recorrer a configurações pós-estruturalistas e tecnologias de informática atuais” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 126). As fontes para pensar a estrutura da pesquisa podem ser das mais variadas, sendo apenas limitada, entre outras coisas, pelo acesso do pesquisador a essas fontes e tecnologias, assim como o tempo permitido pelos prazos regimentais aos quais a pesquisa está vinculada.

A bricolagem inicia então pelo texto como porta de entrada, nomeado por Kincheloe e Berry como POET, abreviatura de *Point Of Entry Text*, e traduzido como POETA (utilizado a partir de então nesta tese doutoral), sendo a primeira forma de aproximação com o fenômeno a ser pesquisado, e serve como uma espécie de eixo para a aplicação da bricolagem. Qualquer coisa que produza sentido pode ser utilizada, como “uma imagem, um livro, uma fotografia, uma história, uma reportagem de jornal, uma questão social, uma história, um prospecto de saúde do consultório médico, uma sala de aula, um filme” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 128). A seguir, apresenta-se a Figura 2, ilustrando um POETA e as áreas que podem ter relação com ele e serão perpassadas durante seu caminhar no processo de pesquisa.

Figura 2 - Porta de entrada e mapa da bricolagem



Fonte: Kincheloe e Berry (2009).

Os autores utilizam a metáfora do “ato de entretecer” para facilitar a visualização do processo e para transmitir a ideia de não-linearidade desse processo. Tendo como exemplo a Figura 2, o *bricoleur* decide qual área do mapa irá visitar primeiro e, a partir de então, entretece por meio dos discursos e práticas delineados, como se utilizasse uma agulha com linha de comprimento ilimitado. A seguir, o pesquisador entretece de volta ao POETA e, nesse retorno realiza uma realimentação do texto inicial, fazendo com que esse seja alterado, ampliado, esclarecido,

modificado e questionado a respeito do conhecimento existente. Nesse movimento são produzidas novas perspectivas e conhecimentos a respeito do texto.

O *bricoleur* pode, então, repetir o processo entretecendo a partir de uma característica diferente das listas e, mais uma vez, realimentar ao texto original. Esse processo pode ser repetido várias vezes, com cada novo entretecimento aprimorando a textura do conhecimento produzido. As constantes interações entre o texto original e os circuitos de realimentação constroem uma pesquisa multimodal que requer rigor e complexidade e, sendo assim, envolve o conceito de fazer bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 130-131).

Esse POETA serve como ponto de origem, por meio do qual todas as áreas propostas na bricolagem são entretecidas, alterando o seu conteúdo e estrutura, pois a cada realimentação aumenta o volume de entretecimentos realizados. Após selecionar o POETA, o *bricoleur* precisa se voltar para as áreas que irão compor a estrutura da bricolagem. Reiterando, essas áreas podem ser visitadas uma, várias vezes ou nenhuma vez. A fim de auxiliar na construção das formas de perceber as relações, Kincheloe e Berry (2007) propõem algumas áreas para início dos entretecimentos.

As áreas que podem ser incorporadas para entretecimento com o POETA são: múltiplos discursos da teoria social; gêneros, metodologias de pesquisa tradicionais e contemporâneos e suas ferramentas analíticas; posicionamentos culturais/sociais; disciplinaridade / interdisciplinaridade / departamentalizações do conhecimento; domínios filosóficos; modos de poder; estratégias narratológicas; grandes narrativas ocidentais; contextos da atividade humana; fontes; níveis de envolvimento; genealogia arqueológica; axiologia; leituras semióticas; níveis de privilégio / opressão; estrutura enciclopédica da bricolagem; bricolagem metodológica; bricolagem teórica; bricolagem interpretativa; bricolagem política; bricolagem narrativa; estranhamento; identidade / essencialização / normalização (KINCHELOE; BERRY, 2007). Os tipos de bricolagem indicadas pelos autores são detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de Bricolagens segundo Kincheloe e Berry (2007)

Bricolagem	Característica
Metodológica	Emprega muitas estratégias de coleta de dados, de técnicas de entrevista da etnografia, métodos da pesquisa histórica, análise da linguagem discursiva e retórica, análise semiótica dos signos, análise fenomenológica da consciência e intersubjetividade, métodos da psicanálise, <i>Pinarian currere</i> , à análise textual de documentos.
Teórica	Usa um amplo conhecimento de posições socio teóricas do construtivismo ao construtivismo crítico, enativismo, feminismo, marxismo, neomarxismo, teoria crítica, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, estudos culturais e teoria <i>queer</i> - para situar e determinar os propósitos, sentidos e usos do ato de pesquisa.
Interpretativa	Emprega uma gama de estratégias interpretativas que emerge de uma consciência detalhada do campo da hermenêutica e da capacidade de usar o círculo hermenêutico. Nesse contexto, os <i>bricoleurs</i> trabalham para discernir sua localização na teia da realidade em relação aos eixos cruzados de história pessoal, autobiografia, raça, classe socioeconômica, gênero, orientação sexual, etnia, religião, localização geográfica e inúmeras outras dinâmicas. Essas várias perspectivas são usadas para discernir o papel do eu no processo interpretativo. Esse processo é combinado com as diferentes perspectivas oferecidas por pessoas situadas em locais distintos da teia, com vistas a ampliar o círculo hermenêutico e apreciar a diversidade de perspectivas sobre um determinado tópico. Essas perspectivas e interpretações são vistas em relação umas às outras e em relação a estruturas sociais, culturais, políticas, econômicas, psicológicas e educacionais, bem como posições socioteóricas mencionadas anteriormente. Dessa forma, a complexidade e a multidimensionalidade do processo interpretativo são compreendidas pelo <i>bricoleur</i> .
Política	Entende que todos os processos de pesquisa têm implicações políticas, são manifestações de poder. Nenhuma ciência, nenhum modo de produção de conhecimento está livre das inscrições do poder. Nesse contexto, os <i>bricoleurs</i> estudam a informação que coletam e o conhecimento que produzem para discernir as maneiras como formas tácitas de poder as moldaram. À luz dessa consciência, tentam documentar os efeitos do poder ideológico, poder hegemônico, poder discursivo, disciplinar, regulador e coercitivo.
Narrativa	Aprecia a noção de que todo o conhecimento de pesquisa é moldado pelos tipos de histórias que os investigadores contam sobre seus tópicos. Esses tipos de histórias não são construídos inocentemente, e sim refletem tradições narratológicas específicas: comédia, tragédia e ironia. O conhecimento do <i>bricoleur</i> acerca da fórmula narrativa muitas vezes inconsciente que age - muitas vezes inconscientemente na representação da pesquisa possibilita compreender as forças que moldam a natureza da produção de conhecimento. Dessa forma, uma pesquisa mais complexa e sofisticada emerge da bricolagem.

Fonte: Elaboração do autor (2023), baseado em Kincheloe e Berry (2007).

A realimentação é um elemento importante na bricolagem, pois é por meio desse entretecimento entre as áreas e o POETA que permite a descrição e a inclusão de detalhes no processo de mapeamento do fazer bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007). E, é por meio desse movimento que se torna possível “cumprir” uma tarefa que se apresenta como pretensão da bricolagem, pois,

Como uma das premissas fundamentais da pesquisa com base na bricolagem é transformar realidades, verdades, políticas, etc., que privilegiam poucos e marginaliza, e/ou oprimem muitos, a realimentação trabalha deliberadamente para evocar espaços virtuais, imaginários, ou seja, espaços carregados de possibilidades infinitas para criar novas realidades que sejam includentes, diversificadas, socialmente justas, igualitárias e respeitosas com a agência e a participação igual e democrática. Uma tarefa viável é a pretensão da bricolagem. A realimentação é o catalisador (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 151).

Considerando esses elementos e as características apresentadas, o desenvolvimento de pesquisa científica a partir da abordagem da bricolagem, tem as decisões sobre os caminhos a tomar de forma espontânea. E, em alguns momentos, “estão à beira do caos”. Além disso, a busca pelo rompimento de conhecimentos e verdades monológicas, totalizantes e unificadas, presentes nesse tipo de pesquisa, vão ao encontro do pós-estruturalismo, que “[...] encampa vários discursos teóricos disponíveis para aplicação no POETA” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 153). Assim, os *bricoulers*, aos quais “[...] se exige que se desviem do equilíbrio do conhecimento e da verdade monológicos irão se encontrar, como os pós-estruturalistas, em condições perto e longe do equilíbrio” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 153).

Essa forma de construir pesquisa, mais uma vez, está em alinhamento com a perspectiva teórica inicialmente adotada neste trabalho, o pós-estruturalismo. Ainda seguindo nessa linha pós-estruturalista, e tendo a possibilidade de entretimento dos conhecimentos e realimentação do POETA, apresenta-se na subseção seguinte uma das perspectivas metodológicas aplicada nesta tese doutoral: a cartografia.

2.2 Cartografia

Para o desenvolvimento das áreas e pontos de realimentação para o POETA da bricolagem, utiliza-se nesta tese doutoral como possibilidade metodológica a cartografia, a partir do conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), no qual o pesquisador não usa procedimentos prontos e acabados, mas vai construindo no processo de pesquisa os seus próprios procedimentos. Ainda nessa modalidade de pesquisa, não há separação entre objeto e sujeito ou distanciamento entre objeto e pesquisador. Compreende-se, diferentemente dos métodos tradicionais, que não há neutralidade na pesquisa, e que sujeito e objeto compartilham a mesma experiência (ROMAGNOLI, 2009).

Nas pesquisas que usam a cartografia há uma inversão em relação aos métodos tradicionais. Enquanto nos métodos tradicionais há uma prescrição, um caminho fixo e pré-definido para se alcançar metas, na cartografia não há uma prescrição, onde os procedimentos são construídos durante a pesquisa, e passam por alterações de acordo com a necessidade apresentada. Não significa a inexistência de metas. Essas existem, mas levam em consideração os efeitos que o processo de pesquisa terá no objeto, no pesquisador e nos resultados das interpretações (PASSOS; BARROS, 2009).

No entanto, não se trata de ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos* – grifo do autor), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

Assim, essa forma de apresentar e realizar esta pesquisa se coloca como resultado de “[...] buscar na cartografia, traçados e caminhos metodológicos que possam expressar a complexidade e a heterogeneidade” (SILVA *et al*, 2011, p. 63) dos estudos realizados na Amazônia. Se alinhando ainda com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), que defende a representação da construção do conhecimento a partir de rizomas, com linhas flexíveis, mapas e processos cartográficos, sem a necessidade de um “tronco germinador”.

A respeito das cartografias, essas podem ser compreendidas como

[...] o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização (IBGE, 1998, p. 10).

Dessa forma, não há possibilidade de antecipar os procedimentos ou passos, pois “[...] é um método que não se aplica, mas se pratica. Quer dizer, não há um conjunto de passos abstratos, a priori, a serem aplicados a um objeto de estudo” (FARINA, 2008, p. 10). Sobre isso, Silva *et al* (2011, p. 70) defendem que

No campo da pesquisa em educação a utilização da cartografia [...] vem se constituindo como um caminho fundamental, pois estabelece a possibilidade do diálogo, da interação e do respeito em relação a outras formas de conhecimento e saberes, além de demonstrar que a produção do conhecimento está diretamente relacionada às diferentes possibilidades e necessidades de uma determinada visão social e de mundo, que está estruturada de acordo com a leitura e interpretação da realidade feita pelas diferentes culturas de maneira aberta, articulada, dinâmica e em constante transformação.

Nesse sentido, a cartografia é apresentada como possibilidade “metodológica”, mesmo não sendo possível descrever e antecipar passos e elementos necessários, uma vez que

[...] é particularmente recomendada à perspectiva da pesquisa qualitativa ou que busca a profundidade e complexidade de abordagens, mesmo que utilize, também, métodos e técnicas quantitativas. A questão é mais de orientação epistemológico-teórica, do que metódica, propriamente dita (BAPTISTA, 2014, p. 344).

Para compreender a composição cartográfica planejada, os elementos que compõem essa representação estarão agrupados em três tipos, não se restringindo apenas a esses, uma vez que a prática da pesquisa pode exigir a criação de outros tantos quanto forem necessários. Inicialmente considera-se **território, dispositivos e linhas**. No entanto, para compreender a perspectiva de cartografia apresentada por Deleuze e Guattari (1995). Parte-se do princípio do rizoma, que é o que norteia a ideia de pensamento múltiplo defendida pelos autores. A partir dessa perspectiva não há entrada ou saída consideradas como corretas para observar algum fenômeno. Essa ideia do rizoma permite observar as relações estabelecidas como uma rede. Os autores indicaram princípios, os quais são identificados a seguir, para que se perceba e “construa” os mapas rizomáticos.

O rizoma apresentado por Deleuze e Guattari (1995) é utilizado em “oposição” ao modelo de árvore para representação, por exemplo, do conhecimento científico. O primeiro princípio é o da conexão, onde “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo. E muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). O segundo é o da heterogeneidade, podendo estabelecer conexões com diversas formas de representação (políticas, sociais, biológicas, culturais, etc.). O terceiro

princípio é o da multiplicidade, servindo de base para as reflexões dos autores, pois, “É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16). O quarto princípio é a ruptura, onde qualquer rizoma pode ser quebrado, rompido em qualquer lugar e pode ser retomado da mesma forma, a partir de uma ou outra das linhas que o compõe. O quinto princípio é o da cartografia, onde o rizoma pode funcionar como um mapa, onde esse

[...] é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

O sexto princípio do rizoma é a possibilidade de ser decalcado, porém, os autores ressaltam que o decalque apenas “[...] reproduz do mapa ou do rizoma somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

Esses princípios permitem que se utilize a visão de rizoma para desenvolver pesquisas por meio da cartografia, sendo possível a inventividade e a criatividade nesse processo. Considerando

O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56).

A cartografia passa assim a ser adotada nesta pesquisa, pois permite não apenas inventividade e “desprendimento das amarras” dos métodos tradicionais, mas também busca descrever e apresentar os atravessamentos possíveis e as diversas relações existentes entre os campos ou áreas que vão surgindo durante o processo. A esse respeito

[...] o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando

conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

Dessa forma, o processo se torna central para o desenrolar da pesquisa, e não mais o resultado final pré-determinado ou esperado. Esse processo é compreendido na cartografia como processualidade, e é nessa perspectiva que os territórios podem ser observados e se apresenta como desafio para o pesquisador, pois,

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos [...], já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58).

Compreendendo que essa perspectiva da processualidade traz consigo a ideia de “iniciar pelo meio” e do movimento constante, não há uma série sucessiva das etapas da pesquisa, como é comum dos métodos tradicionais – coleta, análise e discussão de dados – onde os momentos de ocorrência dessas etapas são separados, sempre encerrando um para o início do próximo. Na cartografia, as etapas ou os passos são sucedidos, mas sem separação. “Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59). Conforme as autoras, a processualidade se faz presente em todos os momentos da pesquisa, na coleta, na análise, na discussão dos dados e também na escrita dos textos (BARROS; KASTRUP, 2009).

Assim, primeiramente busca-se identificar o território e os dispositivos visualizados no processo. Não há finitude nessa identificação, podendo ocorrer o encontro com novos territórios e linhas a qualquer momento da pesquisa. Por esse motivo é considerado por Barros e Kastrup (2009) que o trabalho de cartografar como pesquisa inicia do meio. Por esse motivo, como já ressaltado na seção inicial deste trabalho, a apresentação textual dessa tese doutoral não segue a forma convencional.

2.2.1 Territórios e dispositivos

Para compreender o que se trata como território nesta pesquisa, utiliza-se a visão de Guattari e Rolnik (1996), ampliando o sentido desse conceito. De acordo com os autores, todos os seres se organizam conforme os territórios que os delimitam, e criam articulações com os demais territórios e aos fluxos existentes no cosmos. O território não se limita ao espaço vivido, mesmo integrando esse no conceito, mas envolve também um sistema no qual o sujeito se considera “em casa”. Por esse motivo, o território pode ser considerado como espaço de subjetivação fechado em si mesmo. E, ao mesmo tempo, um conjunto de representações que irá se expressar por “[...] toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Essas articulações com outros territórios ocorrem por meio do agenciamento e da composição por partes heterogêneas. De acordo com Barros e Kastrup (2009, p. 57), o “[...] agenciamento é uma relação de cofuncionamento”, onde se estabelecem as redes. É preciso que o cartógrafo esteja aberto ao encontro, não tendo a ideia de “busca de informações”, mas sim de uma atitude de atenção para o novo. Moura e Oliveira (2020) trazem atenção para a “atitude de espreita”, que reflete como precisa ser a postura do pesquisador.

É a atenção que possibilita encontros com signos, ou seja, com coisas que circulam no ambiente de pesquisa, que movimentam a realidade existencial do campo de pesquisa. Nesses encontros, o cartógrafo adota uma atitude à espreita, de vigilância às coisas ou signos, pois estes podem portar elementos importantes ao traçado de procedimentos e, assim, possibilitar alterações no percurso da pesquisa (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 150).

Por meio da abertura dada pelo pesquisador, essa atitude de espreita permite aos encontros com o novo e a receptividade a orientação do caminhar. Tal receptividade permite perceber o não explícito e pode ser captado de forma automática e sem a prática da pesquisa, já que “[...] os elementos da pesquisa podem estar entre outros elementos de forma tão pouco perceptível que somente uma atenção à espreita pode perceber” (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 150). A abertura age como contribuinte para o cartografar pois “[...] coloca o pesquisador na atitude de

compreender que tudo o que se apresenta durante os encontros tem importância para a pesquisa” (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 150).

Os agenciamentos ocorrem no território e colocam em movimento as linhas que se interconectam. Cabe utilizar a ideia de dispositivos emergidos dos atravessamentos das linhas dentro de determinado território. A transversalidade presente na cartografia propicia o movimento do agenciamento e, ao mesmo tempo, não permite estabelecer um modelo de desenvolvimento da mesma. Se coloca como “[...] um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 77).

Mesmo sem um modelo, é possível evidenciar princípios e modos de funcionamento do fazer cartográfico. Um deles indica que para realizar a cartografia é preciso a ocorrência de um dispositivo, sem o qual não é possível identificar as linhas e suas conexões. O dispositivo pode ser entendido a partir do apontamento de Foucault (2018, p. 364), como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Compreendendo a partir dessa ótica, Moura e Oliveira (2020) refletem que no dispositivo há um jogo interno de mudanças de posição e funções, e “[...] a função principal de um dispositivo é atender a uma necessidade funcional na realidade existencial; logo, dá-se pela urgência do contexto histórico” (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 154). Nessa perspectiva, o cartógrafo precisa identificar os dispositivos presentes no território por meio da visualização das conexões entre as linhas. Esses dispositivos permitem o funcionamento da cartografia, através de procedimentos encarnados nesses, dando ao dispositivo funções importantes e definidas durante o funcionamento do fazer cartográfico (KASTRUP; BARROS, 2009).

O olhar a partir dos dispositivos permite um diálogo entre o apresentado da bricolagem com a perspectiva pós-estruturalista, por meio dessa filosofia, tanto presente em Foucault (2018) quanto em Deleuze (1990). Kastrup e Barros (2009, p.

79) apontam duas consequências do uso dos dispositivos na cartografia: “[...] a primeira é o repúdio dos universais e a segunda, não menos contundente, é a mudança de orientação que se desloca do eterno para apreender o novo”.

A (re)ação sobre e dos dispositivos é a partir dos agenciamentos que chegam até eles por meio das linhas, convergindo para a sua constituição e permanente mudança em relação ao território e as relações estabelecidas. Esse movimento contínuo se coaduna também com a bricolagem quando se faz a realimentação. As linhas traçadas no território podem ser melhor compreendidas no próximo tópico. Nesta tese doutoral optou-se por nomear os dispositivos como tranças, usando-se uma analogia dos “trançados de palha”, que tem seu processo descrito na seção palavras iniciais.

2.2.2 Linhas e tranças: visualizando interseções

Pensando na “trança” como a junção de várias linhas, podendo ser palhas, talos, fios ou outros materiais, e constituindo o início do trabalho do “trançado”, compreende-se a “trança” como uma espécie de novelo, relativa à ideia de Deleuze (1990), sendo um conjunto multilinear. Deleuze e Guattari (1995) indicam a composição das relações estabelecidas podendo ocorrer por meio de três linhas: duras, maleáveis e de fuga. As linhas duras têm a função de segmentar os estratos e exercem a função de normatização, controle, enquadrando os sujeitos em dualidades em larga escala. A partir delas são delimitadas a divisão entre, por exemplo, dominante e dominado, rico e pobre, casado e solteiro, heterossexual e homossexual, etc.

Por serem duais, as linhas duras não consideram nuances e variações, agrupando os sujeitos em dois grupos segundo a lógica dos cortes: quem pertence e quem não pertence ao contexto que essas linhas atravessam e constituem - são linhas de ordem e estabilidade (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 373).

As linhas maleáveis são responsáveis por uma retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, e são compostas por elementos mais flexíveis e próximos do olhar como rizoma para a constituição dos dispositivos. Há uma percepção de constante movimento, não permitindo, de certa

forma, a rápida identificação e podem atuar fora do sistema de dualidade das linhas duras. Pois,

[...] são, assim, mais flexíveis, não buscando estratificar constantemente; são da natureza de uma micropolítica, sendo menos localizáveis e contendo fluxos e partículas que escapam ao controle dos sistemas molares macropolíticos. Elas avançam, na maioria das vezes, sem que haja a percepção explícita de seu movimento (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 373).

Já se tratando das linhas de fuga, a terceira a compor as tranças, essas são apresentadas como uma forma de ruptura, levando a possibilidade de experimentação no novo e, por isso, precisam ser indicadas no movimento de cartografar para que se estabeleça a subversão do controle e da estratificação, que é imposta pelas relações de poder e de ordem a partir dos estratos duais.

São rupturas que desfazem o eu com suas relações estabelecidas, entregando-o à pura experimentação do devir, ao menos momentaneamente. São linhas muito ativas, imprevisíveis, que em grande parte das vezes precisam ser inventadas, sem modelo de orientação (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 374).

As três linhas que compõem a “trança” estão em constante atravessamento umas das outras, denominadas neste estudo de interseções, exercendo influência mútua e estabelecendo um trançado. Esse faz com que as linhas exerçam forças também entre si, podendo, por exemplo: uma linha de fuga ocasionar a ruptura de linhas duras; linhas maleáveis proporcionar o fortalecimento de linhas de fuga; ou linhas de fuga se tornar linhas maleáveis ou duras, criando estratos (CASSIANO; FURLAN, 2013). Essas interseções moldam as tranças, pois

Não só as linhas de segmentos que nos cortam, e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo; também as linhas moleculares, que já carregam seus micro-buracos negros; por último, as próprias linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples (fascismo) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222).

Essa compreensão das linhas na construção das tranças também pode ser observada de outra forma para o exercício da cartografia. Kastrupp e Barros (2009, p. 78) destacam quatro tipos de linhas: “[...] a de visibilidade, a de enunciação, a de força

e a de subjetivação”. Essas linhas são indicadas tomando como base a proposta de Deleuze e Guattari (1995), considerando que se apresenta como uma abordagem transversal e com a presença da processualidade a partir da atuação de linhas de forma simultânea.

Percebe-se, conforme afirmado por Foucault (2018), referente as tranças, uma mudança constante de posições e funções, sempre em razão da urgência que as acionam. Isso se relaciona com as linhas de visibilidade e de enunciação, compreendendo que “[...] em cada formação histórica há maneiras de sentir, perceber e dizer que conformam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 78). Assim, não se tem objetos preexistentes ou que estejam enunciados “em si mesmos”. Não há, para a cartografia, nada antes ou embaixo de um determinado estrato. “Trata-se, então, de extrair as variações que não cessam de passar” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 78). É preciso estabelecer a constituição “atravessada” de uma “trança” para extrair dela a visibilidade e os enunciados.

Em relação às linhas de força, as mesmas são atinentes ao poder e atuantes por meio do movimento de “ir e vir” permanente para sua constante afirmação e marcação de existência. Elas atravessam todos os pontos de uma “trança” e circulam entre os territórios e os sujeitos o tempo todo (KASTRUPP; BARROS, 2009). As linhas de subjetivação são as que agem na invenção dos modos de existir, e tem relação com o pensamento de Foucault (2018) quanto a mudança de posição e de função, e pode ser compreendida como a não determinação *a priori* do “eu”. A partir dessa linha se pode “desenhar” a mudança de uma “trança” para outra, permitindo que a linha de força tenha ação de ruptura dos limites de dominação postos a “trança”.

Nessa forma de observar as linhas e suas contribuições para constituição das tranças, Kastrupp e Barros (2009) propõem que a função dessas para a cartografia ocorrem por meio de movimentos-funções, podendo ser três: de referência, de explicitação e de transformação-produção. Para as autoras, “[...] a prática cartográfica requer um dispositivo de funcionamento mais ou menos regular, em que se articulam a repetição e a variação, que nomeamos movimento-função de referência” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 79).

Considerando que as linhas de visibilidade e de enunciação “iluminam” a “trança”, é possível pensar nessa iluminação como um território de pesquisa passível de exploração. Essa exploração é percebida como “[...] explicitação das linhas que

participam do processo de produção em curso. Trata-se aí de atualizar o que lá operava de maneira implícita e virtual” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 80).

Dessa maneira, se pode transformar a relação entre os elementos, no movimento-função de transformação-produção, atuando de forma direta nas relações “[...] entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção. Nesse sentido, a cartografia produz efeitos de produção e transformação da realidade” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 80).

A realização desses movimentos-funções durante a prática da cartografia permite visualizar e fazer uso de tranças e interseções das linhas existentes e constitutivas dessas. A partir disso, pode-se utilizar a capacidade que a “trança” tem, enquanto reunião das interseções, de “[...] irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação” (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 90-91). E, por meio da tensão criada pela “trança”, pelos movimentos e deslocamentos ocorrem os agenciamentos. Ele é constituído por e promotor de conexões. Assim,

Numa cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. Daí nos interessar saber quais movimentos-funções o dispositivo realiza. Referência, explicitação e transformação são três movimentos-funções a serem explorados quando se está comprometido com os processos de produção de subjetividade (KASTRUPP; BARROS, 2009, p. 90-91).

Nesse sentido, a presente tese doutoral busca realizar esses movimentos por meio de procedimentos “emprestados” de outras abordagens e convergidos para o caminhar metodológico da pesquisa, tendo como foco o processo e o seu registro, com vistas a cartografia e a bricolagem. Na próxima subseção, apresenta-se as estratégias utilizadas para tal.

2.3 Estratégias metodológicas do trançado

No que se refere a natureza das informações para a pesquisa, usa-se fontes bibliográficas, principalmente pela maneira de produção dos dados, pois esse tipo busca “[...] identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico” (MALHEIROS, 2011, p. 81). A organização desse e dos demais

procedimentos são sempre a partir do olhar da bricolagem, com o diálogo já indicado entre os procedimentos de métodos tradicionais e novas possibilidades de sua utilização, mantendo assim o rigor para a produção do conhecimento científico.

Compreende-se os dados para pesquisa como algo que “[...] suporta informações sobre a realidade, implica uma elaboração conceitual dessa informação e uma forma de expressá-la que possibilite sua conservação e comunicação”⁶ (FLORES, 1994, p.16, tradução do autor). Para Flores (1994), o dado pode ser considerado conforme os elementos de sua composição, ilustrados na Figura 3.

Figura 3 - Elementos incluídos no conceito de dado



Fonte: Adaptado pelo autor (2023), a partir de Flores (1994).

Usando esse conceito de dado, entende-se que os mesmos são construídos e não encontrados prontos para análise do pesquisador, e essa construção requer um suporte teórico, pois há

⁶ “[...] soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.”

[...] a necessidade de o pesquisador desenvolver um processo de produção de dados em que intervenha uma elaboração conceitual, uma forma de expressar a informação (linguagem) e um suporte físico-manipulativo para registrá-lo e comunicá-lo⁷ (FLORES, 1994, p. 17, tradução do autor).

Dessa forma, não se pensa nos dados como algo de fato dado, mas sim resultado de um processo de produção gerado pela estratégia de “captura” dessas informações (IBÁÑEZ, 1985 *apud* FLORES, 1994). Os referenciais da investigação influenciam de forma direta a produção desses dados, uma vez que

Por implicar uma elaboração conceitual das informações, entendemos que os dados estão vinculados ao problema educacional estudado, à forma como esse problema é abordado e às estratégias utilizadas pelo pesquisador para compreendê-lo e/ou resolvê-lo. As informações extraídas pelo pesquisador são o resultado de uma interação entre o pesquisador (sua concepção sobre educação, ensino ou mais especificamente sobre o problema estudado, sua forma de lidar com os problemas educacionais, por exemplo sua filiação a alguma “escola invisível” ou algum “programa de pesquisa”) e o objeto de estudo. As concepções teóricas não apenas influenciam a maneira de explicar ou interpretar os dados, mas também determinam o que vamos considerar “dados”⁸ (FLORES, 1994, p. 18, tradução do autor).

A forma de produção dos dados dessa tese doutoral segue esse conceito. O eixo norteador do pesquisador e do estudo - o constructo diferença – serve de balizador do olhar para construção a partir das informações coletadas. Inicia-se, a seguir, a apresentação das estratégias escolhidas pela pesquisa bibliográfica.

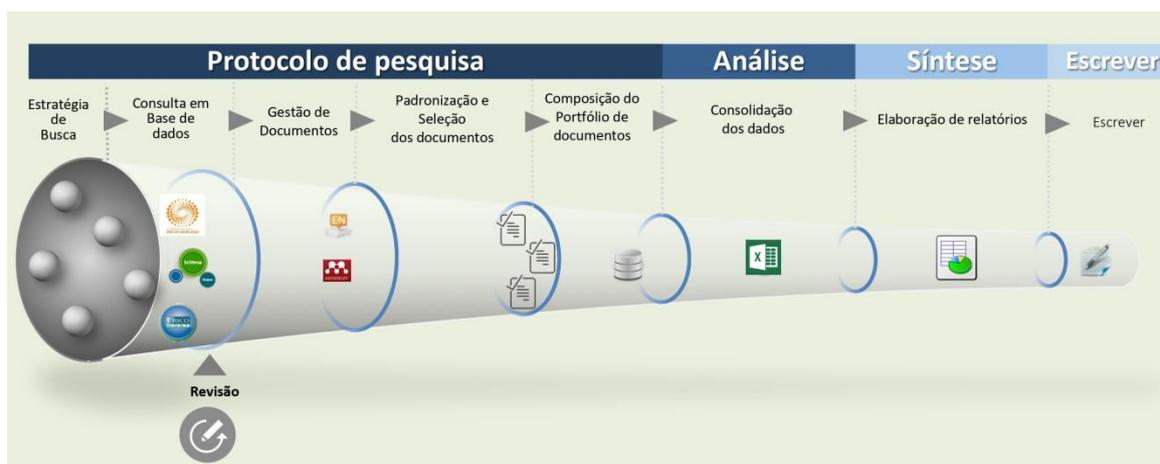
Essa dimensão da pesquisa foi pensada a partir de quatro principais procedimentos, conforme sugerido por Malheiros (2011): a) identificação do problema de pesquisa; b) levantamento da literatura disponível; c) leitura crítica dos materiais; e d) estruturação do relatório final. Para os procedimentos b), c) e d) foi utilizado o método *SystematicSearchFlow* (SSF), descrito de forma detalhada a seguir.

⁷ “[...] la necesidad de que el investigador desarrolle un proceso de producción de datos en el que intervienen una elaboración conceptual, un modo de expresar la información (lenguaje) y un soporte físico-manipulativo para registrarlo y comunicarlo.”

⁸ “Puesto que implica una elaboración conceptual de la información, entendemos que el dato está vinculado al problema educativo que se estudia, al modo en que se enfoca ese problema y a las estrategias utilizadas por el investigador para comprenderlo y/o resolverlo. La información extraída por el investigador es el resultado de una interacción entre éste (su concepción acerca de la educación, la enseñanza o más concretamente acerca del problema estudiado, su modo de tratar los problemas educativos, por ejemplo su adscripción a algún “colegio invisible” o a algún “programa de investigación”) y el objeto de estudio. Las concepciones teóricas no sólo influyen en el modo de explicar o interpretar los datos, sino que determinan qué vamos a considerar “dato””.

Elegeu-se o método SSF por ter sido desenvolvido “[...] com o intuito de sistematizar o processo de busca à base de dados científica a fim de garantir a repetibilidade e evitar viés do pesquisador” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 556). O método é composto por quatro fases e oito atividades, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Representação do *SystematicSearchFlow* (SSF)



Fonte: Ferenhof e Fernandes (2016).

A fase 1 do SSF é a definição do protocolo de pesquisa, e envolve a “[...] elaboração de um conjunto de regras e parâmetros de configuração do processo de pesquisa, determinando as características de acordo com a sua necessidade” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 557). Essa fase possui 5 (cinco) atividades, descritas conforme foram sendo realizadas. São elas:

1) Definir a estratégia de busca, entendida como “[...] um conjunto de procedimentos que definem os mecanismos da pesquisa e a recuperação de informações online” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 557).

2) Consultar em base de dados, na qual “[...] o pesquisador, por meio de uma interface computacional, de acordo com a estratégia formulada, parametriza a busca (query) e a executa nas bases previamente selecionadas” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 558).

3) Organizar o portfólio bibliográfico, o qual “[...] se destina a organizar as bibliografias, separando as respostas de cada uma das buscas, por meio de um software organizador de bibliografias e referências” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 559).

4) Padronizar a seleção dos artigos, com criação de filtros. “Nesta fase ocorre a leitura dos títulos, resumos (abstract) e palavras-chaves de cada artigo, levando à escolha daqueles que estejam alinhados com o tema da busca” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 559).

5) Compor o portfólio de artigos, a partir da “[...] leitura de todos os artigos na íntegra, permitindo, em sequência, mais uma filtragem para excluir os que não demonstraram aderência à temática sob investigação” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 559). Esta quinta atividade encerra a fase 1 do SSF.

A seguir, tem-se a fase 2 do método – Análise – e se destina a consolidação dos dados. “É nesta fase que o pesquisador se habilita à interpretação dos dados [...], bem como obter os dados bibliométricos” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 560). Considera-se neste trabalho apenas as estratégias de análise desses métodos ou abordagens metodológicas, levando em consideração a bricolagem como escolha de perspectiva de pesquisa.

É indicado o uso de uma matriz do conhecimento para a análise e síntese dos achados. Essa matriz “[...] fica ao encargo da criatividade e da interpretação de cada pesquisador, acerca dos dados analisados ao longo do processo de revisão de forma sistemática, lembrando que o foco é o objetivo da busca” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 561). É apresentado pelos autores alguns pontos de destaque que podem compor os elementos de análise da matriz, como:

Palavras-chave; Ano de publicação; Autor; Journal; Bases de dados; Tipo de artigo (empírico, teórico, teórico/empírico); Referências (artigos à serem lidos, referenciados neste artigo); Construto/ Definição – Sejam quantos forem; Gap / Lacuna; Pontos positivos / negativos; Trechos à serem citados (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 561).

São indicadas análises oriundas da bibliometria, como sugerido pelos autores do método SSF, podendo ser “[...] os artigos, os *journals* e os autores mais citados, o ano em que houve mais publicações sobre o tema de pesquisa, definição dos constructos estudados, pontos fracos e fortes acerca do objeto de estudo, dentre outros” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 559). São propostos pelos autores, por exemplo: periódicos com maior quantidade de publicações; ano de maior publicação; estados da federação com maior quantidade de publicação; instituições com mais pesquisas realizadas; e tipos de pesquisa com maior frequência.

Uma das estratégias de análises realizada leva em consideração o princípio de Pareto (1987), um conceito no qual defende-se que na sociedade 80% dos efeitos são oriundos de 20% das causas (PARETO, 1897 *apud* SALGADO, 2017), sendo esse princípio utilizado e ratificado em diversas atividades sociais, entre essas a produção científica (SALGADO, 2017). Dessa forma, é possível indicar a elite de determinado campo.

Resumidamente, de acordo com essa “lei” na natureza e, sobretudo na sociedade, 80% dos efeitos provêm de 20% das causas. Vilfredo Pareto construiu esse princípio ao observar não só a concentrada distribuição da riqueza na Itália de sua época (fins do século XIX), notadamente a repartição da posse e produtividade de terras, como também a produção de seu pomar onde 20% das vagens possuíam 80% das ervilhas. Vilfredo Pareto denominou de elite esses 20% mais produtivos (SALGADO, 2017, p. 125).

Esse princípio compõe a estratégia de análise bibliométrica realizada com os dados produzidos. Tais análises, conforme Pilkington e Meredith (2009 *apud* FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 560), são:

1) O emprego de padrões de escrita, publicações e de literatura pela aplicação de diversas análises estatísticas; e 2) A técnica de investigação, que tem a finalidade de analisar o tamanho, crescimento e distribuição da bibliografia num determinado campo do conhecimento.

Neste estudo, a aplicação da bibliometria serve de auxiliar no processo de organização e apontamento dos periódicos e autores mais influentes, assim como possibilita identificar os temas mais tratados, facilitando a indicação da presença ou não do constructo teórico diferença nos artigos analisados.

Na terceira fase é feita a Síntese, momento em que “[...] as ilações sobre o tema são construídas e, então, condensadas em relatórios. [...] permite a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 560). Nessa fase a Matriz do Conhecimento é utilizada para “[...] extrair e organizar os dados oriundos da análise” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 560).

Utiliza-se para condensar o que foi identificado e os dados construídos ferramentas auxiliares, permitindo assim ilustrar e apresentar, de forma sintética, os

dados para compreensão das ilações realizadas pelo *bricouler*. Para tal tarefa, foram selecionados dois *softwares*.

O primeiro, o Microsoft® Excel (versão 365-2203), um editor de planilhas eletrônicas que permite a construção de tabelas e cálculos automáticos. Foi usado na geração de gráficos e mapas, a partir dos dados do portfólio bibliográfico.

O segundo, o IRaMuTeQ, um *software* para análise textual, que utiliza o programa estatístico R para gerar dados a partir de textos (*corpora* textuais) e tabelas. Apresenta como resultados demonstrações das posições e estruturas das palavras em um texto, suas ligações e outras características. Com isso, permite a identificação de indicadores e posterior visualização, de forma intuitiva, da estrutura e dos ambientes do texto, principalmente para análise de conteúdo (SALVIATI, 2017). Esse *software* foi utilizado para análise e geração de grafos⁹ e diagramas de classificação, especificamente análise de similitude, classificação hierárquica descendente e nuvem de palavras.

A respeito da análise de similitude, é gerado um grafo representando a “[...] ligação entre palavras do *corpus* textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras” (SALVIATI, 2017, p. 69). Com essa análise se obtém uma imagem em formato de árvore hierárquica, “[...] composta por um núcleo central, a partir do qual, surgem algumas ramificações” (SALVIATI, 2017, p. 73), ligadas a outros núcleos periféricos. As ramificações têm intensidade variável, indicando a força da relação entre os termos, podendo ser consideradas como fortes ou fracas, a depender do tamanho da fonte do texto e da espessura da linha traçada entre os núcleos.

A classificação hierárquica descendente utiliza o método de Reinert, que:

[...] visa obter classes de segmentos de texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das ST das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (SALVIATI, 2017, p. 46).

⁹ A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. [...] Sua aplicação é ampla. No caso presente, os grafos auxiliam na caracterização e visualização gráfica do *corpus*, permitindo a interpretação do conteúdo textual (SALVIATI, 2017, p. 13).

Por meio dessa classificação é possível ao pesquisador realizar inferências a respeito das ideias que o seu *corpus* textual busca transmitir, utilizando a lógica estatística e as formas lexicais presentes nos segmentos de texto. Como resultado é obtido um filograma¹⁰, demonstrando a partição do *corpus* e indica o tamanho das classes correspondentes pelo tamanho da fonte das palavras (SALVIATI, 2017).

A nuvem de palavras é a demonstração do conjunto de palavras do *corpus*, organizado e estruturado em formato de nuvem, com tamanhos variáveis. Nessa representação, as “[...] palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência” (SALVIATI, 2017, p. 79). É uma análise lexical que permite a rápida visualização e identificação das palavras-chave do *corpus*, com as mais importantes próximas ao centro, e escritas com fonte das letras maiores na nuvem ilustrada.

Nesse sentido, por meio dessas análises, realizadas pelo IRaMuTeQ, foi possível determinar a “força” das conexões estabelecidas entre os artigos (como fortes ou fracas), a depender da representação gráfica, assim como a respeito de determinados termos, identificando suas proximidades e distanciamentos com relação ao constructo teórico “diferença”.

A quarta e última fase do método SSF consiste na elaboração do texto, voltada a “[...] consolidação dos resultados por intermédio da escrita científica” (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 560). Nessa fase do método é produzido o relatório final em formato de estado do conhecimento, que compreende “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 154). Romanowski e Ens (2006, p. 38) ressaltam “[...] que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”.

Cabe uma ressalva a respeito da nomenclatura do resultado desse procedimento como “estado do conhecimento” e não como “estado da arte”. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), para o estado da arte “[...] são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações

¹⁰ Termo advindo da biologia, que é a representação, em formato de diagrama, de uma árvore sobre determinado grupo, em uma sequência ordenada de descendência e ascendência em função do número de ocorrências em ramos bifurcados (FORATTINI, 2005).

em periódicos da área”, além de teses e dissertações. Para as autoras, quando se “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” denomina-se “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Considerando que nesta pesquisa utiliza-se um setor de publicação, ou seja, os periódicos, não há possibilidade de ser denominado como estado da arte. Por esse motivo o estudo se apresenta como estado do conhecimento, que sistematiza a área da Educação Especial publicada em um tipo de suporte de divulgação científica, mas seguindo os procedimentos necessários a construção de um estado da arte, que são:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Salienta-se que o momento de Análise da fase 3 do método SSF não compreendeu todo o momento de análise necessário para a estratégia de construção do estado do conhecimento proposto neste estudo. A análise “mais ampla”, se assim pode-se nomear, ocorre no momento de aplicação das fases do método SSF, mas não são restritas a elas. Neste texto, tal análise “completa” tem a finalidade de

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, 2003, p. 69).

Para essa fase é utilizada como estratégia de organização os procedimentos da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016), por meio da

construção de categorias na produção dos dados, considerando que essas categorias reúnem

[...] analítica e sistemicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e hermeneuticamente rico (MACEDO, 2006 *apud* OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 163).

Nesse momento da pesquisa é desenvolvido o processo no qual ocorre a ação de “[...]organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 163), possibilitando a articulação entre o referencial teórico e a descrição dos dados, gerando interpretação e explicação do que está sendo estudado, assim como a elaboração de novas categorias na própria análise. A esse respeito, Bardin (2016, p. 43) aponta:

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado *análise categorial*. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um "texto", passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. E o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Seguindo-se com “empréstimos” de procedimentos não apenas da análise de conteúdo como forma de organizar os dados produzidos em categorias, a pesquisa bibliográfica também serve de referência de organização para síntese e sistematização dos artigos selecionados durante a realização desta pesquisa. Considerando esse modelo de pesquisa, é sugerido por Malheiros (2011) a elaboração de uma ficha para análise de cada obra selecionada, denominada de ficha bibliográfica, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Elementos de ficha de análise de obra como exemplo para pesquisa do tipo bibliográfica

Pontos	Descrição
Referências	Nesta linha, entram os dados da fonte consultada, como título, autor, veículo de comunicação do trabalho, ano, editora (se houver), cidade onde foi publicado e tudo o mais necessário.
Palavras-chave	Sintetizam em palavras ou pequenas expressões o assunto que é tratado na obra consultada.
Objetivos	Para facilitar o trabalho de confrontar as diversas fontes, explicitam-se aqui os objetivos do trabalho consultado.
População ou amostra	Apresenta a população ou a amostra que foi alvo da pesquisa, descrevendo os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos.
Método	Expõe o método de pesquisa utilizado.
Principais resultados	Resume os principais resultados da obra que é consultada. Isso também facilita muito o trabalho posterior.
Comentários	Aqui o pesquisador inclui seus comentários pessoais sobre a obra que foi consultada.

Fonte: Elaboração do autor (2023), baseado em Malheiros (2011).

A sistematização foi realizada durante a aplicação dos procedimentos do método SSF, em conjunto com os princípios de arranjo da pesquisa bibliográfica e do estado do conhecimento. Foram ainda orientados pela organização em categorias e agrupamentos desenvolvidos pelo *bricouler* ou “emprestados” de outros métodos. Assim, possibilitou-se a construção desta pesquisa como uma cartografia enquanto método.

Dessa forma, o presente estudo buscou alcançar seus objetivos a partir do descrito, tendo como desdobramentos do processo o que é indicado na próxima seção, considerando a elucidação das linhas e tranças da cartografia e a realimentação e tecitura da bricolagem. Numa tentativa de ilustrar esse caminhar, apresenta-se o Quadro 3, na página seguinte.

Quadro 3 - Demonstração resumida da metodologia na pesquisa

Trançado	Bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007)	Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; BARROS; KASTRUP, 2009)	Bibliográfica (MALHEIROS, 2011)	SSF (FERENHOF; FERNANDES, 2016)	Estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006)
1º	POETA Realimentação	Trança Eu pesquisador	a) Identificação do problema de pesquisa	-	-
2º	POETA Realimentação	Trança dialógica	b) Levantamento da literatura disponível	1) Definir a estratégia de busca 2) Consultar em base de dados 3) Organizar o portfólio bibliográfico 4) Padronizar a seleção dos artigos 5) Compor o portfólio de artigos	I) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas II) Localização das coleções de periódicos III) Estabelecimento de critérios para a seleção do material IV) Levantamento de artigos V) Coleta do material de pesquisa
3ºs	POETA Realimentação	Trança índice Tranças temáticas	c) Leitura crítica dos materiais	6) Consolidar os dados 7) Síntese	VI) Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar
4ºs	POETA Realimentação	Tranças analíticas Trança referencial Trança epistêmica	d) Estruturação do relatório final	8) Escrita	VII) Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses
Remate	POETA	Trama final	-	-	VIII) Análise e elaboração das conclusões

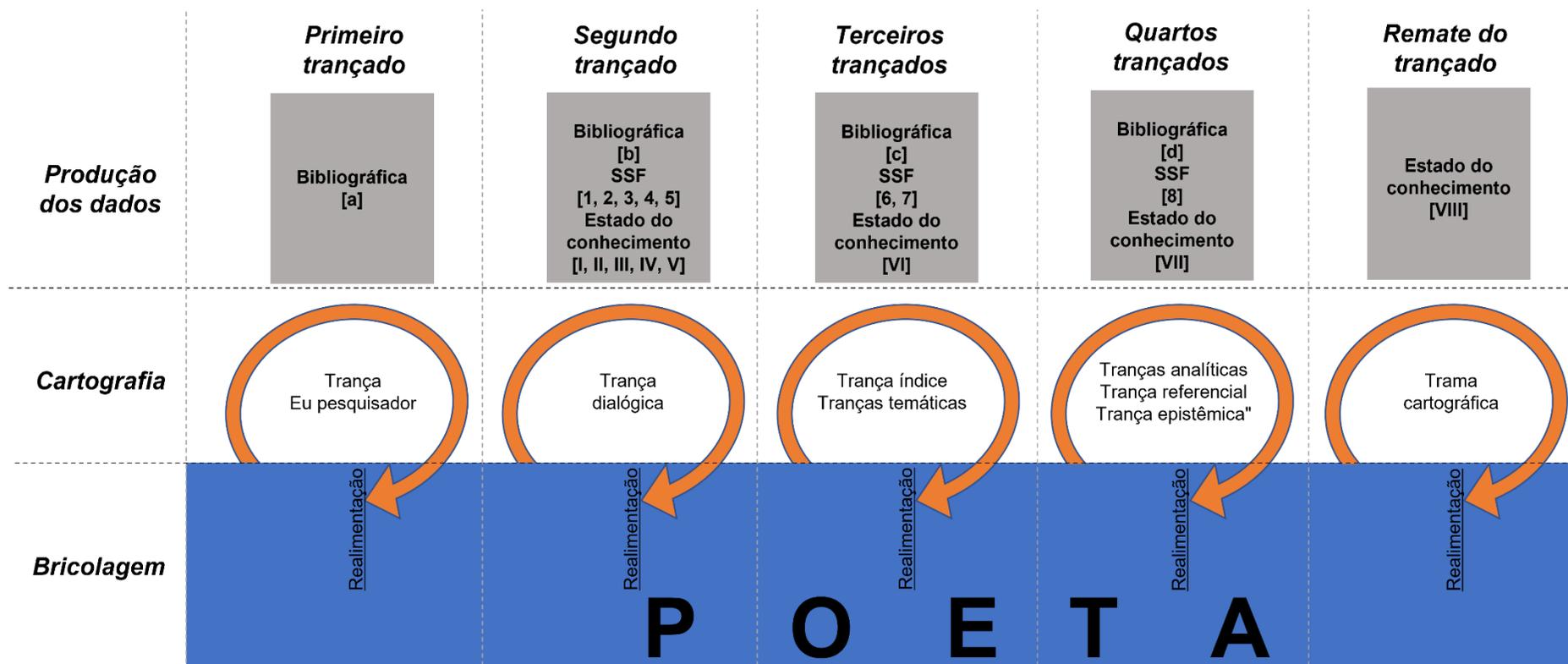
Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ilustrando o movimento de tecitura necessário para o andamento da pesquisa, toma-se a bricolagem como base de todo o processo do trançado. Entende-se a realimentação como propulsora do movimento e possibilitou a constante retomada aos objetivos e complementações ao texto.

Assim, as seções e subseções textuais desta tese doutoral são denominadas de “trançados” e “tranças”. Ao final de cada “trançado” será ilustrado o POETA realimentado, com a demonstração, por meio de setas, do movimento de tecitura realizado entre suas áreas. A fim de ilustrar o processo da bricolagem e da cartografia, como já indicado nas palavras iniciais, utiliza-se o “trançado de palha” e seu processo, sendo que algumas fases dele são análogas as de construção desta tese e serão relacionadas no início de cada seção, quando exigir uma descrição mais detalhada desse processo.

A revisitação ao POETA e a demonstração do caminho percorrido em suas áreas faz parte da estratégia metodológica adotada. As idas e vindas nas etapas da pesquisa bibliográfica e as fases do SSF e do estado do conhecimento são executadas ao mesmo tempo que os “trançados” cartográficos são tecidos. A execução ocorre de forma simultânea e, no que se refere as estratégias “emprestadas” dos métodos (pesquisa bibliográfica, SSF e estado do conhecimento), são expressas, respectivamente, por letras ([a], [b], [c], [d]), números arábicos ([1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8]) e números romanos ([I], [II], [III], [IV], [V], [VI], [VII], [VIII]), em referência ao descrito anteriormente no Quadro 3, e possível de visualização na Figura 5, na próxima página.

Figura 5 - Trançados metodológicos com indicação das fases e etapas da produção dos dados



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Contudo, destaca-se que a construção não ocorre como a apresentação deste texto escrito, de forma linear, mas sempre no movimento de ir e vir constante, como do “trançado”. A imagem escolhida para ilustrar essa tecitura é um cesto de trançado de palha (Figura 6), representando o processo de elaboração desta tese enquanto um “trançado” dos estudos selecionados e analisados para a trama cartográfica proposta.

Figura 6 - Cesto feito com trançado de palha



Fonte: Acervo do autor (2023).

A imagem desse cesto será sempre retomada ao final de cada etapa que necessite de demarcação de constituição do “trançado”, onde as partes do artesanato serão apresentadas com as cores naturais e as demais com as cores esmaecidas, a fim de indicar que ainda não foram trançadas naquele momento, como demonstrado na Figura 7, a seguir.

Figura 7 - Momento de iniciar o processo de trançado



Fonte: Acervo do autor (2023).

Assim, a Figura 7 na página anterior representa o início do processo, com partes em construção, mostrando o trançado apenas na sua concepção, sem a execução do mesmo. Na próxima seção, inicia-se essa tecitura, descrevendo o primeiro trançado desta bricolagem, em busca de construir nesta caminhada a pesquisa doutoral por meio da cartografia.

3. PRIMEIRO TRANÇADO: ESTABELECENDO TERRITÓRIO, TRANÇAS E LINHAS

Nesta seção realiza-se a apresentação do POETA, conforme o processo detalhado anteriormente e ilustrado na Figura 2, ocorrendo a definição do “eixo” inicial e das áreas a serem visitadas pelo *bricouler*. A partir dessas delimitações, começa-se a construção das tranças, partindo do “meio”, com o “Eu pesquisador” servindo de elemento propulsor do processo de idas e vindas às áreas do POETA descritas na subseção a seguir.

3.1 Apresentando o POETA

Como forma de iniciar a pesquisa tendo a bricolagem como base, criou-se o POETA, indicando a aproximação com a temática desta pesquisa, elaborado a partir de discussões entre pesquisador e orientadora, resultando no apresentado na Figura 8.

Figura 8 - POETA de entrada e mapa das áreas da bricolagem na pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2023), com base em Kincheloe e Berry (2009).

Após a definição do POETA, partiu-se para os movimentos de visitação às áreas estabelecidas para o desenvolvimento da cartografia enquanto prática da pesquisa. Para início do cartografar, partindo do “meio”, coloca-se como território as

pesquisas com a temática Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência publicadas em formato de artigo, em periódicos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, sendo este observado como um território virtual, onde as “tranças” podem ser construídas pelo atravessamento das linhas que compõem o “trançado” dos textos selecionados.

Ressalta-se neste texto a perspectiva de que o pesquisador é um dos elementos da pesquisa, compondo o “eu” na relação com o “outro”. As reflexões que orientam o posicionamento da subjetividade como condutor estão baseadas nos princípios das filosofias da diferença como desafio de desconstrução a partir das ideias de Deleuze (1974; 2006; 2018), assim como as reflexões trazidas por Lévinas (2004; 2008) e Dussel a respeito da alteridade.

Considera-se filosofias da diferença, conforme Alan Schrift (1995 apud PETERS, 2000, p. 60), o coletivo das perspectivas que

[...] questionam os pressupostos que ‘dão origem ao pensamento binário, optando, com frequência, por afirmar aquele termo que ocupa uma posição de ‘subordinação no interior de uma rede diferencial’. Eles problematizam ‘a figura do sujeito humanista, colocando em dúvida os pressupostos da autonomia e da transparência da autoconsciência, concebendo o sujeito, ao contrário, como uma complexa intersecção de forças discursivas e libidinais e de práticas sociais’. Além disso, eles resistem à tendência ‘a ceder às pretensões de universalidade e unidade, preferindo, em vez disso, enfatizar a diferença e a fragmentação’.

O movimento de visitar os escritos desses autores faz parte da bricolagem, e as mudanças oriundas desse processo fazem parte da realimentação do POETA. Assim, nesse momento o “Eu pesquisador” segue em constante mudança em função do movimento de idas e vindas característico do “trançado”. A escrita das reflexões decorrentes do processo foi feita no transcorrer do mesmo, ou seja, o que se apresenta como texto final foi constantemente realimentado durante o caminhar da pesquisa.

Como forma de começar o trabalho com as “tranças” e as interseções presentes, considera-se como ponto de partida o próprio pesquisador, atravessado pelas linhas descritas em subseção mais à frente no texto, como forma de demonstrar a indissociabilidade inerente ao olhar pós-estruturalista entre pesquisador e objeto. Esse momento também é análogo ao início, ou fundo, do “trançado de palha”, conforme será ilustrado ao final desta seção.

3.2 Território da pesquisa e trança inicial: Eu pesquisador¹¹

Minha proximidade com o universo que envolve a relação com as Pessoas com Deficiência, Educação Especial e Inclusão demonstra como o campo no qual me enveredo a pesquisar surge como anseio de busca por respostas (in)conclusivas sobre o tratamento das pesquisas nessas temáticas sobre o constructo teórico diferença e a relação com os diferentes. Apresento as experiências que vivenciei nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, as quais atravessaram minhas reflexões e relações.

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1986, em uma família considerada na época de classe baixa, com um pai sapateiro, uma mãe costureira e um irmão três anos mais velho, sendo que logo após meu nascimento nos mudamos do bairro de Campo Grande para o bairro de São Cristóvão, na mesma cidade. Ao completar dois anos de idade meus pais decidiram mudar de cidade na tentativa de melhorar financeiramente e devido a preocupação de meu pai de que seus filhos não fossem criados em um ambiente violento, como era o cenário da época na região em que morávamos.

Minha mãe era originária do estado do Pará, e por isso mudamos para a capital desse estado, a cidade de Belém, em 1988, onde eu e meu irmão crescemos junto ao restante da família materna, com primos e primas mais velhos, da mesma idade e mais novos. Foi no contexto familiar que tive os primeiros contatos com pessoas com deficiência.

Dentre meus primos, um deles tem deficiência intelectual, atualmente com mais de 40 anos de idade. Outro está no espectro autista, diagnosticado com Síndrome de Asperger¹², o que proporcionou desde a infância estabelecer relação com pessoas com deficiência, gerando o convívio com os diferentes e uma maior familiaridade com a diferença.

Aos 12 anos de idade, em 1998, conheci um primo que mudou do interior do estado (Capanema-PA) para morar conosco. Morou em nossa casa por cerca de

¹¹ A fim de caracterizar a constituição da trança denominada “Eu pesquisador”, apresenta-se nesta subseção uma escrita em primeira pessoa.

¹² Segundo o DSM-IV-TR, a síndrome de Asperger é um transtorno global do desenvolvimento. Este tipo de transtorno caracteriza-se por déficits em muitas áreas de funcionamento que levam a uma interrupção invasiva de forma notável e, ao mesmo tempo, difusa, dos processos do desenvolvimento (HALES; YUDOFISKY, 2006).

dois anos, e nesse tempo sua mãe procurou tratamentos e escolas para Pedro¹³, surdo profundo. Foi então que tive contato com uma escola especializada na educação de surdos, e que oferecia cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a família dos alunos. A equipe que realizava os atendimentos na escola incentivou que algum membro da família aprendesse Libras para que o desenvolvimento do Pedro fosse mais rápido.

Com isso em mente, me levaram para o curso junto com ele, para aprendermos juntos e então conversarmos, visto que tínhamos a mesma idade e possivelmente teríamos os mesmos interesses e as conversas poderiam ser produtivas, a fim de favorecer o melhor desenvolvimento do meu primo Pedro. Esse curso foi meu primeiro contato de aprendizagem com uma língua diferente da Língua Portuguesa e de proximidade com pessoas com deficiência que não eram da família. A sensação de estranhamento a uma “nova” diferença apresentada a mim durou pouco, algo relativamente comum para crianças de 12 anos. Meu primo não se adaptou ao uso da Libras e desistiu do curso depois de 2 meses. Eu já estava habituado com essa nova língua e havia criado laços de amizade com outros surdos, fazendo com que mantivesse contato com alguns deles que moravam próximo a minha casa e constantemente visitavam Pedro.

Depois de dois anos, em 2000, minha tia recebeu notícias que na sua cidade já havia um profissional que realizava atendimentos em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)¹⁴. Com o retorno de Pedro a sua cidade, acabei perdendo contato com a língua que me despertou interesse por aprender outros idiomas. Tive contatos pontuais com a Libras entre os meus 14 e 21 anos.

Terminei o Ensino Médio com 16 anos, em 2002, e já iniciei minha vida profissional, trabalhando como auxiliar de escritório, mas ainda não tinha definido qual curso superior ingressar. Em função da necessidade de contribuir financeiramente com a família, foquei os esforços para exercer atividades remuneradas entre 2000 e 2005, e ingressei no ensino superior apenas aos 20 anos, em 2006. Me candidatei a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI), e escolhi o curso de

¹³ Nome fictício, alterado com fins éticos de manter o anonimato dos sujeitos.

¹⁴ Em nosso país as Salas de Recursos Multifuncionais são asseguradas pela resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b) que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Sistemas de Informação, já que tinha afinidade com as disciplinas que envolviam matemática e já atuava profissionalmente com a informática.

Aos 22 anos, em 2008, mudei para o estado de Santa Catarina em busca de melhoria financeira. Me estabeleci na cidade Lages, onde tinha familiares, primas que trabalhavam como Intérpretes de Libras em escolas do estado e, com isso, voltei a ter contato com a língua de sinais e pessoas com deficiência. Havia uma carência de profissionais nessa área, principalmente para atuação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), e retomei meu contato com um grupo de surdos e voltei a ter fluência em Libras. Me candidatei para trabalhar como intérprete de Libras e após realizar um teste na universidade atuei junto a um aluno surdo do curso de Sistemas de Informação. Foi nesse momento que minha inserção profissional com pessoas com deficiência iniciou.

Logo de início tive vontade de desenvolver pesquisas tratando de questões a respeito da postura ética e das relações estabelecidas na inclusão de pessoas com deficiência, principalmente quando passei a interpretar no curso de Pedagogia, com duas alunas surdas, as quais participavam intensamente nas aulas, com opiniões e dúvidas. Isso me fez ter mais contato e observar como a inclusão dessas alunas ocorria e a forma como as pessoas sem deficiência estabeleciam interações com elas.

Depois de um ano e meio morando em Lages, no final de 2009, minha mãe adoeceu e decidi voltar a Belém, mas não desisti das pesquisas referentes a inclusão e as pessoas com deficiência. Nesse mesmo período, retomei o último ano do Curso Superior de Bacharel em Sistemas de Informação que iniciei ainda em Belém, antes de mudar para Santa Catarina, e concluí a graduação no final do ano de 2010. Como Trabalho de Conclusão de Curso produzi o estudo intitulado “Sistema de Cadastro e Localização de Endereços: Análise de Dificuldades e Propostas de Ferramentas para Grupo de Apoio a Surdos” (CALIXTO, 2010). Mesmo estudando uma área que aparentemente é muito distante da inclusão de pessoas com deficiência, mantive meu foco na Educação Especial e na Inclusão, trabalhando para o uso e difusão da Libras como língua utilizada pelos surdos brasileiros.

A fim de me aproximar mais da área da educação, ingressei, ainda em 2010, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação à Distância (EAD), vinculado a Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED). Neste período já trabalhava em período integral, e por este motivo a escolha da modalidade

EAD me pareceu adequada para suprir as minhas necessidades de formação acadêmica, ao mesmo tempo que me permitia manter minha rotina de trabalho.

Nesse mesmo ano obtive minha certificação para atuação como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa - Nível Superior por meio do Exame para Certificação de Proficiência em Libras (PROLIBRAS)¹⁵, possibilitado que atuasse profissionalmente com mais validação, o que oportunizou em 2011 um emprego como Intérprete de Libras na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), atuando com uma aluna surda no curso de Pedagogia, o que mais uma vez me colocou em contato com o ambiente acadêmico, e aumentando a minha necessidade de escrever a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em ambientes educacionais.

Uma das atuações que destaco nessa Instituição foi a tradução da prova do Processo Seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação - *Strictu Sensu* - Mestrado, no qual as questões da prova escrita foram traduzidas para a Libras, gravadas em vídeo e depois exibidas para os candidatos surdos que requisitaram acessibilidade por meio de prova em Libras, possibilitando assim o cumprimento da legislação que determina o acesso ao conteúdo das provas dos processos seletivos no seu idioma¹⁶. Essa atividade me levou a refletir sobre as políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação.

Com isso em mente, iniciei, em novembro de 2011, um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Brasileira de Sinais, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), para que pudesse aprofundar meus conhecimentos. Concomitantemente a essa especialização, na licenciatura, aprofundei meus estudos sobre a educação especial e a inclusão, tendo muito interesse na temática das políticas públicas para o atendimento educacional aos alunos público-alvo da educação especial. Também me foi proporcionado um contato

¹⁵ Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS / Língua Portuguesa, nos termos do decreto 5.626/2005 e portaria normativa - MEC nº 20/2010.

¹⁶ O Decreto nº 5.626/2005, em seu Capítulo IV em seu Art. 14 determina que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005a).

mais próximo com as práticas pedagógicas para a educação básica e para a inclusão de alunos com deficiências.

Durante o estágio supervisionado para o ensino fundamental pude experienciar a prática de sala de aula inclusiva com alunos surdos e alunos com autismo, além de atuar no AEE em sala de recursos multifuncional para alunos com autismo e alunos cegos, além do acompanhamento de instrutor surdo para o ensino de Libras para alunos surdos. Paralelamente a isso, iniciei minha atuação da docência no ensino superior, ministrando três disciplinas em uma faculdade particular (Faculdade Teológica do Estado do Pará – FATEP) no município de Portel, na Ilha do Marajó, em função da carência de docentes disponíveis para viajar para essa região. Atuei com didática e prática docente, educação especial e fundamentos da educação inclusiva. Esta experiência serviu de prova pessoal de que esse é o caminho que desejo continuar dentro do âmbito acadêmico.

Em 2012, comecei a realizar concursos públicos e fui aprovado para a Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social (DATAPREV), que me convocou em julho desse mesmo ano para assumir o cargo de Analista de Processamento, na cidade do Rio de Janeiro. Assim, mais uma vez saí de Belém e fui para uma cidade historicamente importante na educação especial, onde foram fundadas as duas primeiras escolas a oportunizar educação para as pessoas com deficiência no Brasil, os atuais Instituto Benjamin Constant (para pessoas cegas), em 1854, e Instituto Nacional de Educação de Surdos (para pessoas surdas), em 1856.

Finalizei a Licenciatura em Pedagogia em 2013, tendo como Trabalho de Conclusão de Curso a pesquisa “Aspectos legais e marcos históricos para inclusão de alunos surdos” (CALIXTO, 2013b), onde tratei dos principais marcos legais e históricos que envolveram, e ainda envolvem, a inclusão escolar de surdos. Minha trajetória de formação seguiu focada na educação especial, quando nesse mesmo ano finalizei a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Brasileira de Sinais, na qual também estudei disciplinas que me forneceram bases científicas e metodológicas para desenvolver um projeto de pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso e que teve como título “As inferências linguísticas culturais realizadas pelo intérprete de Língua de Sinais no momento da interpretação” (CALIXTO, 2013a).

No ano seguinte, em 2014, iniciei minha segunda Pós-Graduação *Lato Sensu*, em Docência no Ensino Superior, também pela UNIASSELVI, pois no final da graduação cresceu em mim o desejo de compartilhar o conhecimento que já tinha

adquirido. A motivação para essa formação foi o desejo de ensino com bases científicas e acadêmicas. Finalizei esse curso em 2015, com o Trabalho de Conclusão de Curso “O professor Surdo e sua atuação” (CALIXTO, 2015).

Ainda em 2014, atuei em um projeto de inclusão profissional de pessoas com deficiência, trabalhando no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-RJ), onde pude ter a experiência de uma sala de aula inclusiva, na qual a minoria, apenas 4 (quatro) alunos, eram sem deficiência, e 18 (dezoito) alunos eram surdos. A experiência nessa sala de aula proporcionou, a mim e aos professores das disciplinas, uma visualização da inclusão no sentido inverso ao habitual, onde a maioria dos alunos possuíam alguma deficiência e a Libras era a língua predominante em sala de aula. A importância da inclusão e do contato com pessoas com deficiência se mostrou necessária para que o professor tenha um entendimento da constituição desse sujeito e quais as suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

Em maio de 2015, fiz meu primeiro concurso público para docente, sendo aprovado na área de Libras, para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Iniciando minhas atividades em julho desse ano, atuei na formação de professores, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Matemática, principalmente com as disciplinas de Libras, Educação Especial e Inclusiva I e Educação Especial e Inclusiva II (optativa).

Durante os momentos de ensino, uma inquietação começou a me acompanhar a partir dos diálogos em sala de aula com os professores em formação. Havia um discurso recorrente de que as pessoas com deficiência tinham dificuldades para aprender. Esse discurso sempre me incomodou e me levou a buscar respostas para isso. Durante minhas leituras foi recorrente o levantamento da questão das estratégias de ensino utilizadas, em sua maioria, não serem adequadas para o ensino do público-alvo da educação especial.

Uma das ações para fomentar as discussões no âmbito da FEBF, e que me traz alegria e senso de realização foi a participação na criação do Programa de Pesquisa e Extensão “PROMOVIDE – Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação”, instalado em 2016 e que funciona até os dias atuais, coordenado por um colegiado de professores/as da UERJ/FEBF, que procura dialogar com movimentos sociais em prol de ações de respeito as diferenças. O programa contempla as relações étnico-raciais, a educação escolar indígena, a educação do campo e quilombola, as

relações de gênero e sexualidades diversas, os direitos da infância e da juventude, os estudos sobre deficiência e educação inclusiva. Dentro desse programa participei na coordenação do “NUPPEEI – Núcleo de Políticas e Práticas de Educação Especial e Inclusiva”, desenvolvendo uma série de atividades no escopo do ensino, da pesquisa e da extensão entre 2016 e 2018, em parceria com outras instituições de ensino superior (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy), com sistemas públicos de ensino (Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo) e instituições de ensino especializadas (Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Paralelo a vivenciar toda essa experiência, e em função de buscar aprofundar os conhecimentos e me qualificar, ingressei em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC), da UERJ, com o objetivo de investigar quais os desafios e quais as possibilidades para o ensino de português para surdos, realizando pesquisa com essa temática dentro da perspectiva da inclusão. Como resultado desse estudo foi construída a dissertação “Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios” (CALIXTO, 2018).

Em 2017, realizei concurso docente para a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), onde fui aprovado em primeiro lugar e assumi o cargo de Professor Auxiliar em 2018, atuando com a disciplina de Libras, Fundamentos da Educação Especial, Educação Especial e Acessibilidade Digital e Educação Especial, nos cursos de licenciatura (Pedagogia; Letras – Português e Inglês, História, Geografia, Biologia, Química, Informática Educacional e Matemática e Física) do Instituto de Ciências da Educação (ICED). Nessa instituição desenvolvi pesquisas nesses cursos, verificando como os alunos se relacionavam com as pessoas com deficiência, resultando em publicações científicas como o capítulo de livro intitulado “Percepções sobre o surdo e a libras por discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa e da Universidade Federal de Roraima - UFRR” (CALIXTO, BENTES, CAVALCANTE, 2021).

Na busca por mais qualificação, aliada a vontade de encontrar indícios da presença da discussão sobre a diferença nas demais pesquisas sobre educação especial, ingressei em 2020 no Doutorado do Programa de Pós Graduação em

Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), no polo Santarém (UFOPA/UNIR), vinculado a linha de pesquisa “Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo”, com projeto que representava esse anseio de compreender como as diferenças e os diferentes estão presentes na universidade, a partir da perspectiva teórica e na formação dos sujeitos. Essa busca está sempre atrelada a minha atuação profissional com pessoas com deficiência, como já descrito.

Entre o início do mestrado (2016), a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (2018) e o ingresso no Doutorado em Educação na Amazônia (2020), realizei atividades que retratam meu interesse e proximidade com a Educação Especial e a Inclusão de Pessoas com Deficiência, para produzir e divulgar conhecimento científico sobre essa temática, tanto na UERJ quanto na Ufopa. Entre essas, destaco a organização de dois números temáticos (Dossiês) em periódicos científicos: “Educação Especial e Inclusiva” na Revista Periferia da UERJ (2017)¹⁷ e “Inclusão e currículo: diálogos múltiplos” na Revista Exitus da UFOPA (2020)¹⁸.

Durante a trajetória do doutorado, entre 2020 e 2023, realizei produções científicas que refletem o aprofundamento dos estudos sobre a diferença na Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência. Em 2020, publiquei 1 (um) capítulo de livro, intitulado “Formação de professores e pessoas com deficiência: a diferença em foco na Universidade” (CALIXTO; BRASILEIRO, 2020), e 1 (um) artigo no periódico Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, “Tensões entre políticas públicas educacionais e in(ex)clusão escolar de alunos surdos: ecos de um silenciamento?” (CALIXTO; RIBEIRO; BRASILEIRO, 2020). No ano seguinte, 2021, 1 (um) artigo em periódico e 2 (dois) capítulos de livros foram publicados. Na Revista Interinstitucional Artes de Educar, está o artigo “A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos” (GOMES; BENTES; CALIXTO, 2021). Os capítulos de livros foram os seguintes: o primeiro, intitulado “Refletindo a educação especial na formação inicial de professores: um olhar sobre as pesquisas” (CALIXTO; BRASILEIRO, 2021); e o segundo “Inclusão educacional e as interfaces com a educação especial” (PINHEIRO; FREIRE; CALIXTO, 2021).

¹⁷ Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/issue/view/1534>

¹⁸ Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/issue/view/35>

No ano de 2022, foram 3 (três) publicações em periódicos. A primeira no *Conexão ComCiência*, intitulada “Migrantes Surdos e acesso aos serviços públicos no Brasil: contribuições do Programa de Extensão MiSordo” (SOUZA *et al*, 2022). O segundo artigo publicado foi na *Pensares em Revista*, com o título “Tradução para a Libras de um livro digital acessível na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem” (CALIXTO; SOUZA; CAVALCANTE, 2022). E a terceira publicação está no periódico *Horizontes*, sob o título “Ações da rede estadual de ensino no Pará voltadas à educação especial em tempos de pandemia do COVID-19” (CALIXTO; BRASILEIRO, 2022). No corrente ano, 2023, foi publicado um artigo no periódico *Sensos-e*, “Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020)” (CALIXTO; BRASILEIRO, 2023).

Esta é uma forma de apresentar a primeira “trança” que compõe o território desta pesquisa, e as linhas conectadas para sua constituição. Retratar minha trajetória e a relação com o tema da pesquisa não se encerra neste ponto do texto. Considerando o olhar metodológico proposto neste estudo, essa “trança”, como “Eu pesquisador”, será revisitada e atravessada por outras linhas no decorrer do processo da pesquisa, por discussões e reflexões com que terei contato durante a construção da cartografia, por meio do desenvolvimento do estado do conhecimento proposto. Assim, encerro esse momento assumindo o papel de *bricouler*.

3.3 Acabamento da trança Eu pesquisador

A construção das tranças é algo contínuo, assim como o destaque das linhas que as atravessam e as compõem. Tendo como base a bricolagem, há a necessidade do *bricouler* visitar as áreas que dialogam no POETA e realizar a realimentação do texto produzido como tese doutoral.

A primeira área visitada durante o caminhar desta pesquisa foi a dos níveis de envolvimento, sendo o movimento de construção da primeira “trança” apresentada na subseção anterior. A ida nessa área do POETA provocou a visita a outras, conforme ilustrado mais adiante nesta seção.

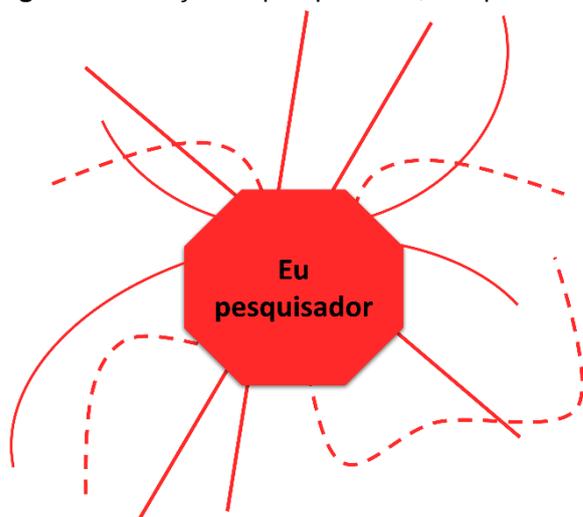
Os retornos ao POETA durante os movimentos – segundo trançado, terceiros trançados, quartos trançados e remate do trançado – foram momentos de realimentação do mesmo, sendo expresso pela revisitação ao texto originário pelo “Eu pesquisador” e incremento nas seções e subseções textuais já existentes,

renomeação de títulos e criação de novas seções e/ou subseções, assim como feita na tecitura do “trançado de palha”, onde se volta a essa espécie de “miolo” para, depois, seguir às demais tranças.

As próximas (re)visitas serão indicadas no decorrer desta tese. Destaca-se ao final de cada trança a apresentação de 3 (três) figuras, não tendo descrição textual. São elas 1ª) representação gráfica da(s) trança(s) e da(s) linha(s) que as compõem (duras, maleáveis e de fuga); 2ª) POETA com os caminhos percorridos e indicados por setas mais evidenciadas, que se sobreporão as visitas antecedentes; e, 3ª) “cesto de palha” representando o movimento de tecitura, como o caminhar do processo e a construção da trama do *bricouler*.

Desse modo, se apresentam essas 3 (três) figuras (Figuras 9, 10 e 11) referentes a trança “Eu pesquisador”, para, em seguida, iniciar o segundo trançado, abordando o referencial teórico que dialoga com esta pesquisa.

Figura 9 - Trança "Eu pesquisador", componente da cartografia



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 10 - POETA após a primeira realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 11 - Primeiro trançado: "Eu pesquisador"



Fonte: Acervo do autor (2023).

4. SEGUNDO TRANÇADO: TECENDO O DIÁLOGO COM O CONSTRUCTO DIFERENÇA

As diferenças e os diferentes sempre estiveram presentes na vida em sociedade, em diversas épocas e contextos, como característica que a constitui, nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com os outros. O estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano. É nesse mesmo movimento de estranhamento que se afirmam as identidades, a partir da percepção da diferença. Nesta seção, aborda-se possibilidades de pensar o constructo teórico diferença, nominadas enquanto trança dialógica, considerando-a como orientadora das reflexões iniciais do “Eu pesquisador”, realimentada pelo caminhar desta pesquisa e as influências que as leituras dos estudos selecionados sobre EEIPCD exercem sobre as concepções de diferença, identidade, deficiências, educação especial e as relações com os diferentes.

4.1 Trança dialógica

Esta subseção serve de “trança” para a compreensão do constructo buscado nos estudos que serão identificados e tratam da temática desta pesquisa. Desse modo, aborda-se conceitos orientadores do diálogo entre o “Eu pesquisador” e as demais tranças a serem construídas com os estudos selecionados para análise. Assim, está disposta em subseções, iniciando pela consideração da alteridade como elemento propulsor da diferença, seguida de reflexões sobre a diferença a partir de Derrida, Deleuze e Foucault. Trata-se também da relação diferença e identidade, bem como da produção das diferenças e a invenção das deficiências. Encerra-se os elementos dessa trança com as características da Educação Especial e Inclusão e a relação com o diferente deficiente, produzindo a in(ex)clusão.

4.1.1 Alteridade como propulsora da diferença

A partir do esclarecimento dos conceitos presente nas filosofias da diferença, há o direcionamento do que se espera encontrar, partindo-se de um conceito central para entendimento da diferença enquanto constructo: a alteridade.

Nesta tese doutoral, a alteridade é entendida a partir de sua origem latina *alter*, do verbo alterar, que significa o Outro ou alteres (SILVA, 2014). Não se assume uma visão simplista da alteridade como somente o Outro, mas sim o estranhamento a esse Outro desconhecido (LÉVINAS, 2004).

A esse respeito, Lévinas (2004; 2008) afirma que o “rostó” é a expressão desse Outro para além dos aspectos carnis e físicos, se configura como a interioridade, comunicação da presença desse Outro e que fala por si, não necessitando de complementos para sua manifestação (MELO, 2003). Para ele o “é uma presença viva, é expressão” (LÉVINAS, 2008, p. 53), enfatizando “que o rosto é a própria identidade de um ser” (LÉVINAS, 2004, p. 59). Com isso, o rosto, e consequentemente o Outro, não é definido por um sistema, ou “por mim”. Sua definição “é precisamente a excepcional apresentação de si por si, sem paralelo com a apresentação de realidades simplesmente dadas” (LÉVINAS, 2008, p. 181), ou seja, o rosto se manifesta como a própria identidade de um ser, e exerce papel essencial na relação que se estabelece com esse Outro diferente e ao mesmo tempo coloca em “suspeita” as relações de poder, pois “[...] a expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder” (LÉVINAS, 2008, p. 176).

Assim, pensar a alteridade significa compreender que esse Outro é outro não em comparação ao Eu. Lévinas (2008, p. 229) afirma que

A relação com outrem não anula a separação. Não surge no âmbito de uma totalidade e não a instaura integrando nela o Eu e Outro. A conjuntura do frente a frente já não pressupõe a existência de verdades universais, onde a subjetividade possa incorporar-se e que bastaria contemplar para que o Eu e o Outro entrem numa relação de comunhão. [...] É preciso, sobre este último ponto, defender a tese inversa: a relação entre Mim e o Outro começa na desigualdade de termos, transcendentés um em relação ao outro, onde a alteridade não determina o outro formalmente como a alteridade de B em relação a A que resulta simplesmente da identidade de B, distinta da identidade de A. A alteridade do Outro, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: o Outro é Outrem. Outrem enquanto outrem situa-se numa dimensão da altura e de embaixamento – glorioso embaixamento; tem o semblante do pobre, do estrangeiro, da viúva e do órfão, e, ao mesmo tempo, do senhor chamado a bloquear e a justificar a minha liberdade (LÉVINAS, 2008, p. 229).

Desse modo, é essa desigualdade apontada pelo autor que possibilita uma relação de diversidades e resulta sempre em assimetria. Assim, é gerado incômodo e

questionamento a respeito da constante tentativa de controle do Outro, abalado a partir do encontro com esse Outro. Coloca-se então em dúvida o “fundamento” das formas de perceber a si, o mundo e o outro. Com isso, é possível, por meio do encontro entre o Eu e o Outro, desenvolvimento do respeito por esse outro e sua constituição em si como diferente (LÉVINAS, 2008).

Dentro dessa ideia da alteridade, Dussel (1998 *apud* OLIVEIRA; RAMOS, 2020) compreende que “[...] o Outro se configura como a saída da lógica da totalidade é que se coloca o problema do Outro como Outro, como pobre, como oprimido” (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 22). Desse modo, o autor traz a ideia de rompimento de um totalitarismo da lógica identidade-diferença, apresentando uma perspectiva que considera a distinção-convergência “[...] com base no conceito de alteridade, onde o Outro é pensado fora do sistema, da totalidade. Com isso, há o reconhecimento do Outro como Outro, como ele é, distinto” (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 58).

Segundo Oliveira e Ramos (2020, p. 43-44), Dussel traz uma perspectiva filosófica de “[...] respeito pela exterioridade e alteridade do outro, a partir de uma atitude de abertura ao estranho, bem como responsividade ética travada na relação com aquele que sendo distinto-diverso do eu não se deixa tomar, ser visto, dominado” (Se aproximando, dessa forma, ao pensamento de Lévinas (2008, p. 37), ainda que teça críticas, compartilhando a concepção de que esse outro de constitui “ultrapassando a ideia do Outro em mim”. O principal ponto de divergência entre Dussel e sua filosofia da libertação e o pensamento de Lévinas (2008) é relacionado a identificação desse outro.

E é este o ponto de crítica da filosofia da libertação a Levinas: não identificar a vítima, o impessoal é o sofrente. O Outro na filosofia da libertação não é o Outro abstrato levinasiano, mas sim o outro negado em sua história e objetivamente dado, que sofre a opressão; o Outro é o pobre, despojado de sua dignidade e exterioridade, de seus direitos e de sua liberdade, tornado uma coisa à mão daquele que detém o poder e exerce domínio sobre /a vitimado (a) - a vítima, a benjaminiana (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 46).

Dessa forma, o próprio reconhecimento do Outro, que serve de elemento gerador para o respeito a esse Outro diferente, traz problematização do discurso de totalidade, inclusive pela não identificação ou a impessoalidade desse Outro. Assim, saindo do discurso da totalidade é possibilitado o processo de libertação proposto por Dussel (1977 *apud* OLIVEIRA; RAMOS, 2020). Ou seja, para os autores, a relação da

alteridade com a diferença se coloca como constituição de 'diversidade distinta', baseada na relação 'distinção-convergência' de alteridade, como defendido por Dussel, significando que o ser humano é:

Distinto por sua constituição real como coisa eventual ou livre, converge, se reúne, se aproxima de outros homens [...] O outro é alteridade de todo sistema possível, além do "mesmo" que a totalidade sempre é [...] O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido (DUSSEL, 1980 *apud* OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 59).

Dentro dessas ideias, Dussel (1986 *apud* OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 60). realiza um movimento analético, compreendido como movimento

[...] que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria". Consiste na "passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para "servi-lo" criativamente.

De forma dialógica e analética, é preciso aprender o novo, o que implica saber-ouvir o Outro, possibilitando um "[...] processo ético-político de libertação pela supressão das determinações sociais negativas e o reconhecimento do outro como sujeito de saberes e de direitos" (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p. 64).

A partir dessas reflexões, "[...] pensar nas noções de alteridade e diferença é também um ato reflexivo sem fim" (TONATTO; MORAES; BALLA, 2016, p. 6), uma vez que olhar para as diferenças "[...] nos remetem a deixar o velho para perceber o novo, ou seja, novos modos de investigar, de analisar e de fazer pesquisa" (TONATTO; MORAES; BALLA, 2016, p. 5). Sendo, desta forma, diferença e alteridade complementares nesta pesquisa, mesmo tendo o foco principal no constructo teórico diferença.

4.1.2 Diferença em Derrida, Deleuze e Foucault

As filosofias da diferença a entendem de forma complementar ao que é presente no senso comum, que é definida pelo Dicionário Online de Português¹⁹ como “Qualidade do que é diferente; dessemelhança; que é capaz de distinguir uma coisa de outra. Sem igualdade; desprovido de semelhança” (DIFERENÇA, 2022). Pelo olhar da filosofia, compreende-se a diferença como “determinação da alteridade” (ABBAGNANO, 2007, p. 276), e essa, por sua vez, é definida como “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 2007, p. 276). Dessa forma, a diferença é dependente do Outro, em função da alteridade.

Sobre a diferença, alguns filósofos se ocuparam de refletir, destacando-se nesta tese doutoral três deles: Jacques Derrida; Gilles Deleuze e Michel Foucault. Sabe-se que outros têm se ocupado do tema diferença ao longo do tempo, mas se adota nesse texto as perspectivas desses autores como ponto de partida para a reflexão e problematização da diferença, também atravessada pelo diálogo com outros autores e perspectivas. Utiliza-se uma visão a qual “[...] recusa as grandes narrativas e rejeita a ideia de uma razão universal como um fundamento para as questões humanas” (OGIBA, 1995, p. 232). Assim, não se busca apresentar conceitos fechados, categorias ontológicas ou uma totalidade teórica, mas sim apontamentos direcionadores das críticas e perguntas que se apresentam de forma analítica referente ao problema proposto para pesquisa, trabalhando “[...] contra verdades e oposições estabelecidas” (WILLIAMS, 2013, p. 17).

Ao apresentar a diferença nas obras de Derrida (1991; 2009) parte-se da desconstrução também abordada pelo autor. Essa é apresentada como uma das possibilidades de observar os fenômenos. Apesar de tratar-se neste texto da diferença não é possível passar a ela sem antes apontar a desconstrução como plano de fundo para a compreensão de como essa (in)definição está presente nos trabalhos do autor. Para Derrida (2017) o mundo é pensado, na maioria das vezes, a partir de essências fixas e entes que são definidos baseados em diferenças possíveis de identificação, colocadas em posição de oposição como mal e bem, positivo e negativo, pró e contra. Derrida (2017) mostra preocupação com esses pressupostos que definem e distinguem de forma fixa (WILLIAMS, 2013).

¹⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>

Para surtir efeito e significado essa desconstrução, apesar de flexível e mutável, precisa operar de dentro para fora, como indicado pelo próprio autor, ao refletir que

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho (DERRIDA, 2017, p. 30).

Dessa forma, se pretende uma (des)construção da diferença nos estudos sobre a Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência, pretendendo se inserir entre os que desconstróem, operando a partir de uma pós-graduação e buscando a partir das suas estratégias e estruturas a reflexão a respeito das diferenças. Para Derrida (1991) a diferença também é assunto de destaque, podendo ser considerada como uma das palavras-chave de seu pensamento. É abordada ainda por um neologismo no francês apresentado pelo autor como *différance*, com escolha tradutória para a língua portuguesa o equivalente “diferança”²⁰ que tem como (in)definição.

Numa conceitualidade clássica e respondendo a exigências clássicas, diríamos que “diferança” designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão do qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituídos (DERRIDA, 1991, p. 39).

Pode parecer a um primeiro momento apenas um anseio de ruptura pela simples ruptura de algo já definido e apresentado como conceito de diferença. Mas para além disso, a “diferança” tem a função de demonstrar o quanto as estruturas são maleáveis e têm, em seu próprio cerne, aberturas. Não há assim, uma estrutura fixa e imutável, mas toda estrutura é passível de diversas interpretações. No entanto, não

²⁰ A obra *Margens da Filosofia* (DERRIDA, 1991) teve tradução realizada por Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães, que apresentam outras duas traduções para o *différance*, que são em Portugal “diferencia” e no Brasil “diferência”, sendo que justificam a escolha por uma outra tradução que também é utilizada no presente trabalho, “diferança”, por se alinhar em certa medida ao pensamento e proposta de Derrida (DERRIDA, 1991, p. 34).

se pode compreender a “diferança” como uma infinidade de possibilidades de interpretações, mas sim como a condição que desencadeia uma incompletude de identidades dentro de uma estrutura. Ainda nesse sentido é preciso que se considere o tempo/espaço como elementos constituintes dessa “diferança”.

A diferança é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados (DERRIDA, 1991, p. 45).

A “diferança” não existe por si só, sem estar posta em um tempo/espaço e considerando o que ela difere, produzindo as diferenças. Logo, trata-se do processo que “origina” a diferença, e não o inverso. Por esse motivo “[...] as diferenças são portanto ‘produzidas’ - diferidas – pela diferança” (DERRIDA, 1991, p. 47). É nesse contexto que Derrida aponta que a própria “diferança” não é posta em si mesmo, nem finita e muito menos designativa de algo. Mas sim, a abertura para reflexão de um processo que existe antes mesmo da diferenciação e da diferença como palavras ou conceitos.

Mais “velha” que o próprio ser, uma tal diferança não tem nenhum nome na nossa língua. Mas “sabemos já” que se ela é inominável não é por provisão, porque a nossa língua não encontrou ainda ou não recebeu este nome, ou porque seria necessário procurá-lo numa outra língua, fora do sistema finito da nossa. É porque não há nome para isso, nem mesmo o de essência ou de ser, nem mesmo o de “diferança”, que não é um nome, que não é uma unidade nominal pura e se desloca sem cessar numa cadeia de substituições diferantes (DERRIDA, 1991, p. 59-60).

A própria nomeação da “diferança” está incluída na incompletude que a desconstrução traz em seu movimento, pois considera-se não haver uma única verdade, uma essência que tudo pode explicar, uma “palavra-mestra” como dita pelo autor, mas apenas a indicação desse processo e um caminhar dentro da questão posta a sociedade em função da “diferança”. O autor aponta para uma não totalidade

ou universalidade, seja na linguagem seja em outros campos da vida em sociedade, não apenas para fugir dessa possível unificação, mas para lembrar os custos disso, as exclusões e violências possíveis durante esse processo de totalidade. Assim, ele leva a um desenvolvimento de sensibilidade, cuidado e respeito a alteridade, considerando esta como valiosa e ética (WILLIAMS, 2013).

Derrida é conhecido como filósofo da desconstrução, pois propõe, por meio do movimento de inversão da hierarquia, a saída dessa unidade, pois “desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9). Mas, esses autores não estão sozinhos em sua forma de pensar essa fuga do essencial, universal e único.

Para Deleuze (2018) a questão da diferença também se apresenta como foco de reflexões. É discutida por ele tomando como ponto de partida a estrutura. Deleuze (2018) percebe a estrutura como uma condição primeira e necessária para a transformação de alguma coisa. A partir do limite dado pela estrutura sobre o conhecimento de algo, ao mesmo tempo que limita se torna condição de evolução dessa coisa. Para ele, a representação tem aspecto de fixidez, e a repetição é o processo produtor da diferença e variação, impedindo assim a representação.

Para fazer isso, Deleuze trata, conforme Williams (2013, p. 88), de uma “[...] busca das condições estruturais para o real e a imaginação. Trata de libertar o pensamento das referências a uma ilusória realidade e a uma limitada imaginação humana”. Nessa vertente de pensamento as condições e valores não são considerados identidades, pelo contrário, “[...] os valores são puros movimentos (as intensidades variadas de sensações e afetos) e as condições formais são as condições necessárias para esses movimentos: para a resistência deles à identificação” (WILLIAMS, 2013, p. 89).

Nas reflexões trazidas por Deleuze (2006), o signo e o sentido têm definições próprias e indicadas por ele. O signo é, para o autor, algo mais amplo do que simplesmente a representação de um significante.

Chamamos "sinal" um sistema dotado de dissimetria, provido de disparatadas ordens de grandeza; chamamos "signo" aquilo que se passa num tal sistema, o que fulgura no intervalo, qual uma comunicação que se estabelece entre os disparates. O signo é um efeito, mas o efeito tem dois aspectos: um pelo qual, enquanto signo, ele exprime a dissimetria produtora; o outro, pelo qual ele tende a

anulá-la. O signo não é inteiramente a ordem do símbolo; todavia, ele a prepara, ao implicar uma diferença interna (DELEUZE, 2006, p. 28).

O sentido passa a ter estruturas flexíveis e múltiplas.

O verdadeiro e o falso não concernem a uma simples designação, que o sentido se contentaria em tornar possível, permanecendo-lhe indiferente. A relação da proposição com o objeto que ela designa deve ser estabelecida no próprio sentido; é próprio do sentido ideal ultrapassar-se em direção ao objeto designado. A designação nunca seria fundada se, enquanto efetuada no caso de uma proposição verdadeira, não devesse ser pensada como o limite das séries genéticas ou das ligações ideais que constituem o sentido. Se o sentido se ultrapassa em direção ao objeto, este já não pode ser posto na realidade como exterior ao sentido, mas apenas como o limite de seu processo. E a relação da proposição com o que ela designa, na medida em que esta relação é efetuada, acha-se constituída na unidade do sentido, ao mesmo tempo que o objeto que a efetua (DELEUZE, 2006, p. 150).

Assim, é possível observar que

[...] signos são múltiplas estruturas móveis de relações ao invés de relações binárias e sentido não é significado, é a ruptura de identidade em significado e conhecimento através da sensação. Esta superprodução significa que o sentido emerge não contra um *background* de não sentido (algo como absurdo existencialista), mas contra um excesso de sentido devido ao *background* de outras combinações (WILLIAMS, 2013, p. 92).

Dessa forma, seu pensamento e contribuição estão voltados de forma oposta à uma determinação, mas sim com o aberto, podendo ser considerado um antideterminismo ou até mesmo um antinaturalismo. Deleuze (2018) defende que as relações no mundo são sempre recíprocas de determinações. Não é possível existir X sem Y, e vice-versa, o que é chamado de determinação recíproca. Quando fala da diferença, essa relação pode ocorrer de forma mais estrita, não tendo significado quando observada de fora de determinada estrutura.

Ressalta-se o aspecto “problematizador” e “aberto”, onde volta-se não para uma resposta final ou o engendramento de posturas e sensações antagônicas, mas antes incentiva a transformação.

É claro que não há garantias de sucesso, quanto mais de uma paz perpétua. Mesmo assim, ao abrir a situação, ao forçar identificações

embrutecedoras e excludentes a se romperem, o pós-estruturalismo de Deleuze pode ser um fator poderoso de mudança política (WILLIAMS, 2013, p. 102).

Outro ponto do pensamento apontado por Deleuze é a contestação da identidade do sujeito.

O estruturalismo não é absolutamente um pensamento que suprime o sujeito, mas um pensamento que o esmigalha e o distribui sistematicamente, que contesta a identidade do sujeito, que o dissipa e o faz passar de um lugar a outro, sujeito sempre nômade, feito de individualizações, mas impessoais, ou de singularidades, mas pré-individuais (DELEUZE, 1974, p. 267).

A partir disso, é possível entender o sujeito como “não universal”, estabelecido de diferentes formas em função das relações que o controlam. Assim, os sujeitos e suas identidades “[...] são frouxamente relacionados mediante estruturas que se servem de cada um deles de diferentes modos” (WILLIAMS, 2013, p. 105). Assim, se abre a compreensão das relações de forma a apresentar uma prática radical e criativa para uma mudança constante.

Este ponto de mutação define precisamente uma práxis. Porque o estruturalismo não é somente inseparável das obras que cria, mas também de uma prática relativamente aos produtos que interpreta. Seja esta prática terapêutica ou política, ela designa um ponto de revolução permanente, ou de transferência constante (DELEUZE, 1974, p. 269).

Sobre essa ótica, a diferença é vista como produtora da identidade. “Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um “efeito” óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição” (DELEUZE, 2006, p. 8). Dessa forma, os signos e os significados seguem a perspectiva de verdade e completude.

[...] signos não são “signos para ou “signos de algo externo a um sistema de signos. Significantes não são primordialmente significantes de um significado mais importante. Este significado não é primordialmente um significado para um objeto mais importante, ou um significado a ser remetido a uma cadeia de significados que levem a verdades últimas. Antes, há tão somente cópias e signos, livres de qualquer referência externa a objetos ou significados últimos (WILLIAMS, 2013, p. 110).

É questionado por Deleuze a “origem”, sendo criticada e indicada como determinante de certa pureza de algo, mas sim uma cadeia externa de interconexões e que esse algo não existe fora dessas cadeias, sendo produto de repetições e não há independência. “[...] significa que cada coisa só existe retornando, cópia de uma infinidade de cópias que não deixam subsistir original nem mesmo origem (DELEUZE, 2006, p. 72).

Essa percepção de uma origem não “natural” de algo, está em acordo com as reflexões trazidas por outro autor, ocupada de pensar a existências das “coisas” presentes em nossa sociedade.

Para Foucault as coisas existem a partir da sua invenção, o que significa dizer a história da deficiência, por exemplo, não existe por si só, mas apenas quando é envolta de um contexto, de uma sociedade. Ao tratar a loucura como um desses “objetos” integrante da história, o autor diz que

acharam que eu dizia que a loucura não existia, quando o problema era totalmente inverso: tratava-se de saber como a loucura, nas diferentes definições que lhe foram dadas, em um certo momento, pôde ser integrada em um campo institucional que a constituía como doença mental, ocupando um certo lugar ao lado das outras doenças. Fizera-me dizer que a loucura não existia, enquanto o problema era absolutamente inverso: tratava-se de saber como a loucura, sob as diferentes definições que pudemos lhe dar num momento dado, pôde ser integrada num campo institucional que a constituía como doença mental, adquirindo um determinado lugar ao lado de outras doenças (FOUCAULT, 2004b, p. 283).

Ao apontar o citado acima, o autor não está negando a existência da loucura, mas sim a sua condição de natural. Ele difere essa condição de “existir” ao comparar com a perspectiva da fenomenologia:

Podemos dizer sem dúvida nenhuma que a loucura “não existe”, mas isso não quer dizer que ela não é nada. Tratava-se, em resumo de fazer o inverso do que a fenomenologia nos tinha ensinado a dizer e a pensar, a fenomenologia que dizia *grosso modo*: a loucura existe, o que não quer dizer que ela seja alguma coisa (FOUCAULT, 2008a, p. 158).

Para que fosse possível elaborar uma história de algo, como a loucura ou a deficiência, por exemplo, seria apenas preciso, como explicado pelo autor no caso da loucura, “[...] Tratar de ir ao encontro, na história, desse grau zero da história da

loucura, no qual ela é experiência indiferenciada, experiência ainda não partilhada da própria partilha” (FOUCAULT, 2004a, p. 140). Poder compreender a deficiência em seu estado puro dá a possibilidade de compreendê-la antes da divisão binária que nossa história construiu. No entanto, ao buscar esse ponto zero da deficiência percebe-se que o mesmo não existe, mas apenas a identificação de relatos e narrativas que colocam a deficiência em sua condição de diferença a “não deficiência”. “A experiência primordial não vai desdobrar as estruturas existenciais de uma presença no mundo, mas aquelas, trágicas, de uma separação. A recusa antes que a presença” (GROS, 1997 *apud* CANDIOTTO, 2007, p. 212).

Essas estruturas de separação e recusa, observadas nesse trabalho entre deficiência e “não deficiência”, a partir dessa perspectiva da diferença, não é constituída pela história, mas o inverso, sendo parte constituinte da história em nossa cultura. Em cada momento dessa nossa história são coladas outras formas de recusa a semelhança e aproximação, sendo posta a diferença excluída, mas que ainda assim é necessária na constituição do que se apresenta como identidade. Mais uma vez o “não ser” é necessário para a constituição do “ser”.

Na tentativa de apontar um paralelo da análise de Foucault a respeito da loucura, busca-se apresentar um olhar sobre a deficiência compreendendo que a pessoa com deficiência segue em seu estado de segregação. Alguns estudiosos (MAZZOTTA, 2003; GLAT; BLANCO, 2009; JANNUZZI, 2004; LOPES; FABRIS, 2013) defendem que entre os momentos da educação especial, um dos campos onde a pessoa com deficiência é foco de estudos, práticas e construções teóricas, a presença de três movimentos relevantes nesse percurso histórico: segregação, integração e inclusão.

Não se nega neste trabalho a existência desses três, mas na perspectiva de Foucault de uma genealogia descontínua, um não significa o abandono do outro de forma linear e progressiva. Considera-se a segregação como ainda presente e posta na sociedade, em função da comodidade e do pretexto de manter a distância entre os diferentes. Manter a separação entre os que são chamados e se autoconsideram normais daqueles desviantes dessa norma instituída e que é elemento integrante e central de identidade.

Quando se trata da diferença das pessoas com deficiência, essa norma e a normalidade tratadas por Foucault podem servir também de elementos para observar a separação entre “deficiência” e “não deficiência”. Entre os estudos que

tratam da história das pessoas com deficiência, existem duas perspectivas predominantes para demarcar a diferença e olhar os sujeitos diferentes. A primeira tem como ancoragem a medicina e os aspectos genéticos, buscando o tratamento e a melhoria da vida das pessoas com deficiência. A segunda está vinculada ao olhar social, que aponta para a mudança na sociedade e nos ambientes frente as diferenças das pessoas com deficiência. Essas diferenças nos corpos sempre foi alvo de incômodo e desconforto, mesmo em diferentes tempos históricos e em sociedades diversas (FOUCAULT, 2001). Esses corpos com características incomuns e não presentes na maioria dos outros podem ser categorizados como anormais, principalmente em função de demarcar os normais. A diferença se coloca mais uma vez como o limite que é usado para determinar o “eu” e o “outro”, onde o eu saudável e normal somente existe para se diferenciar do eu doente, deficiente, anormal.

Com o tempo esse corpo passou a ser descrito como monstruoso, sendo “[...] aquele que constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas também uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2001, p. 69). De acordo com Santos (2008), essa classificação que se refere a esses sujeitos como monstros, como apontado por Foucault (2001), é usada apenas para tentar distanciar o diferente.

[...] o monstro humano combina o impossível com o proibido e serviu como o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias. O corpo marcado pelas diferenças, mesmo sendo o princípio de inteligibilidade de todas as formas de anomalia, é ele - monstro, anormal, ou deficiente - em si, inteligível ou dotado de uma inteligibilidade tautológica. [...] Nesse contexto, o anormal seria uma espécie de monstro cotidiano, ou um corpo com diferenças banalizado pelo controle que a biomedicina exerce sobre ele (SANTOS, 2008, p. 505).

Esse movimento de distanciamento serve apenas para marcar essas fronteiras e limites que mantém uma ordem social. Essa separação é o que Foucault (1995, p. 231) aponta como função de objetificar os sujeitos.

[...] estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisórias”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”.

No entanto, ao nominar esses sujeitos loucos, doentes, criminosos, deficientes ocorre a sua invenção. Com a presença dos discursos que posicionam esses sujeitos a partir das suas diferenças, os diferentes são produzidos, já que os discursos atuam “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam que” (FOUCAULT, 2008b, p. 55). Para a possibilidade de invenção do anormal e do normal é preciso o estabelecimento da norma e a ação de normalização, que para o autor,

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a ‘norma’. [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999b, p. 302).

É a partir dessa norma que se busca o controle e a normalização. É possível entender a norma como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (EWALD, 1993, p. 86). Essa norma irá sempre atuar ou homogeneizar os sujeitos ou servem para exaltar as suas diferenças. A mesma atua nos sujeitos como forma de poder, controle e submissão, uma vez que por estabelecer limites de “dentro e fora”, cria no sujeito a referência do que é e do que não é. Esse sujeito compreendido pelo autor ora como submetido a outro através do controle e da dependência, ora como sujeito atado a sua própria identidade pela consciência ou o conhecimento de si mesmo (FOUCAULT, 2006) Ambas determinadas pela norma construída na coletividade.

Nesse momento de atuação da norma, o que Foucault chama de opção de normalização, é a diferença, mais uma vez, se colocando como elemento impulsionador da invenção dos anormais. Nessas operações, as distribuições de diversas formas de normalidade funcionam em entre si, umas em relação as outras. É nesse movimento que a norma atua, sendo o normal antecessor a norma, e a partir desse normal se estabelece a norma (FOUCAULT, 2001).

Essa “[...] a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis”

(FOUCAULT, 2008, p. 82-83). Significa, assim, normal e anormal instituídos dentro dos grupos sociais, estabelecendo a normalidade. Essa, por sua vez, é flexível e, de certa forma, instável, pois, possui fronteiras maleáveis deslocáveis, a fim de atender os anseios de determinados grupos sociais em determinados espaços/tempos.

O percurso histórico dessa relação de normalidade com as pessoas com deficiência pode ser entendido a partir de uma abordagem genealógica baseada em Foucault. Indica-se duas construções, apresentadas nesse trabalho de forma entrelaçada, elaboradas por Nascimento (2013) e Souza (2016), apresentadas na seção “invenção das deficiências”, no decorrer desta seção.

4.1.3 Diferença e identidade

“A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p. 9). Para a existência da identidade é preciso a diferença, ou seja, o outro que não se identifica com as mesmas características, o de fora dessa identidade, assim como a diferença produz a identidade (SILVA, 2014). Por esse motivo não é possível tratar da diferença sem tratar da identidade. A diferença usada como marca também traz questões problemáticas, pois dessa forma a mesma é sustentada pela exclusão, onde se você é “um” não pode ser “outro”.

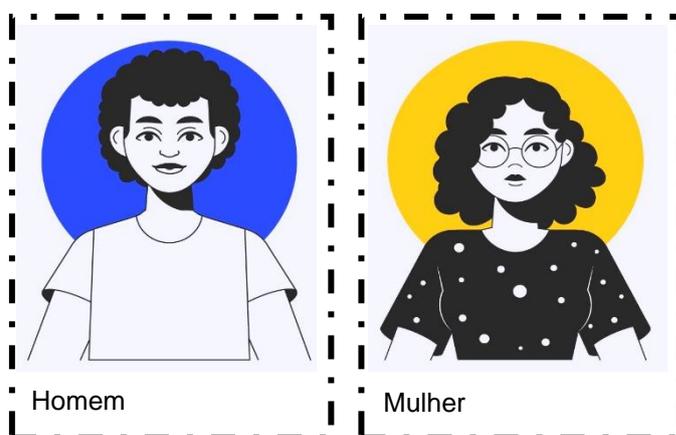
Nesse encontro também são geradas as representações simbólicas de uma ou outra identidade, e podem ser movimentadas em relação ao tempo que se considera e o contexto social no qual são postas em questão. “A identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2014, p. 9), conforme indicado pela autora, esses símbolos são elementos de representação da identidade, mas muito mais característicos em relação ao que não se deseja ter como mesmo e se pretende apontar como diferente.

Alguns símbolos ou representações simbólicas parecem ter mais relevância em determinados momentos. “A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especificamente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD, 2014, p. 9).

A autora aponta para as diferenças que se nomeia nesta tese doutoral como “diferenças mais diferentes”. Refere-se a características que geram um desejo maior de não ser consideradas como mesmas entre determinados grupos. Para

exemplificar, um homem e uma mulher apresentam uma diferença entre si, de gênero, conforme ilustrado na Figura 12, e que faz parte da constituição de suas identidades.

Figura 12 - Diferença de gênero presente entre homem e mulher



Fonte: Elaboração do autor (2023), baseado em Woodward (2014).

Falando das pessoas com deficiência, é como se o homem e a mulher desse exemplo (Figura 12) abandonassem em determinado momento a diferença entre si – nessa imagem, de gênero – para marcar uma diferença em comum com uma pessoa surda, conforme ilustrado na Figura 13, a seguir.

Figura 13 - Diferença de condição de deficiência entre ouvinte e surdo



Fonte: Elaboração do autor (2023), baseado em Woodward (2014).

Nos exemplos das Figuras 12 e 13, o homem e a mulher podem dizer que são “idênticos” (em relação a identidade) porque usam a oralidade para se expressar

e estabelecer comunicação, enquanto a outra pessoa usa uma língua de sinais. Eles, homem e mulher, de certa forma, silenciam suas diferenças pois nesse momento lhes é mais importante demarcar uma “diferença mais diferente”. Assim, a identidade “identifica” as características de algo, com papel maior de informar o que esse algo não é, em relação ao que ele é diferente.

“Uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo” (WOODWARD, 2014, p. 15). O essencialismo tende a ter suas afirmações fundamentadas tanto na biologia quanto na história. É o que no senso comum pode ser dito por “sempre foi assim, desde que o mundo é mundo”. Ou seja, toma-se como verdade algo que já é fixado no passado e é considerado essência de algo. O aspecto biológico também tem no corpo o principal elemento onde se estabelecem “[...] fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2014, p. 15). Dessa forma, esse essencialismo pode assumir formas diversas que vão gerar conflitos com uma visão construcionista de identidade.

Com o questionamento dessa identidade fixa e imutável, a partir dos estudos que são denominados pós-estruturalistas e dos estudos culturais, surgem problemas que a diferença traz quando se passa a observar essa relação de identidade e diferença a partir do lado do “outro” e não do lado do “mesmo”. A justificativa de compreender a identidade como não fixa, ou não essencialista, pode ser ilustrada quando se considera as diferentes posições assumidas e consequente identidade diferente em função dos “campos sociais” em que se está.

Nós participamos dessas instituições ou "campos sociais", exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares. A casa é também um dos lugares nos quais somos espectadores das representações pelas quais a mídia produz determinados tipos de identidades - por exemplo, por meio da narrativa das telenovelas, dos anúncios e das técnicas de venda. Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a "mesma pessoa" em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo (WOODWARD, 2014, p. 30-31).

Dessa forma, é possível ter diversas “identidades” a depender do contexto social em que se está. Mesmo sendo a mesma pessoa, as interações e expectativas são diferentes. Ou seja, tem-se diferentes posições, sejam elas resultado de vontade própria ou de outros, sendo difícil estabelecer fronteiras entre essa diversidade de posições identitárias. Esse movimento ocorre sempre em face ao estranhamento frente as diferenças que se quer demarcar.

4.1.4 Produção das diferenças

Em um primeiro momento é possível designar a diferença, e ao mesmo tempo a identidade, de forma simples. Identidade é “aquilo” que se é e diferença é “aquilo” que o outro é. Assim, mais uma vez, é apontada a relação de dependência entre identidade e diferença, onde na primeira se marca, de forma não explícita na linguagem, a afirmação do que o outro não é. Essa relação de interdependência é apontada por Silva (2014) como uma possibilidade de observar as duas como condições mutuamente determinadas. Uma não é resultado da outra, mas resultados do mesmo processo e como tal são produzidas nele.

Essa produção ocorre em atos da linguagem, por meio da sua nomeação. Como tal estão inseridas em um sistema de significação, sendo “[...] elementos que só têm sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística (“ser isto”, significa “não ser isto” e “não ser aquilo” e “não ser mais aquilo” e assim por diante)” (SILVA, 2014, p. 77). Qualquer signo não tem valor absoluto, mas sim adquire valor a partir de uma cadeia infinita de outros signos que são diferentes dele (SAUSSURE, 1978 *apud* SILVA, 2014). Significa que a língua, uma das possíveis materializações da linguagem, é um sistema estruturado a partir das diferenças.

Dentro dessa perspectiva, pode-se observar o signo a partir da visão filosófica de Derrida, onde a substituição da presença da coisa pelo signo carrega em si a diferença, já que ao se enunciar o signo enuncia-se também a diferença presente na representação do que não se quer enunciar, uma vez que o signo não é reduzido em si mesmo.

[...] um determinado signo só é o que é porque ele não é um outro, nem aquele outro, etc., ou seja, sua existência é marcada unicamente pela diferença que sobrevive em cada signo como traço, como fantasma e assombração, se podemos assim dizer (SILVA, 2014, p. 79).

Dessa forma, as diferenças e as identidades são produções simbólicas que representam por meio da linguagem, simultaneamente, o “Eu” e o “Outro”. Essa relação não ocorre de forma simétrica como indica Silva (2014), sendo resultado de uma relação social.

Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 79).

A relação de disputa entre a identidade e a diferença segue a mesma “lógica” por trás das relações de poder na sociedade, não podendo ser consideradas como inocentes ou sem intenção de garantir privilégios de acesso a bens sociais. São produzidas assim as diferenciações que marcam essas relações de poder, dividindo a sociedade entre “Nós” e “Eles”, como marcas de inclusão/exclusão, classificação, normalização, sendo estes demarcação de fronteiras/limites aparentemente “justapostas desde que o mundo é mundo”.

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2014, p. 82).

Para Derrida (1991), essa oposição também é uma expressão de poder, pois ao se demarcar essas diferenças ancoradas em “Nós” e “Eles”, “Eu” e “Outro”, ou seja, oposições binárias, sempre um dos termos está atrelado aos privilégios que ele traz consigo. Por isso, se faz necessário questionar esses binarismos e, nesse sentido questionar as posições de poder presentes na sociedade, fazendo repensar a norma que é pensada para o movimento de normalização.

Esse movimento de normalização pode ser entendido como partindo do “normal” se estabelece uma norma. “O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Esse normal, como indicado por Silva (2014), é o que detém o poder, e é nessa identidade na qual vai se atribuir todas as características positivas quanto forem possíveis, e a partir dela hierarquizar e avaliar o “outro”, marcando-se as diferenças que o classificam como tal. “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2014, p. 83).

O diferente e a diferença se tornam, então, alvo de preconceitos e tudo e todos que fogem à norma necessitam ser corrigidos; não importando se essa diferença é para “menos” (o que não aprende na escola, por exemplo) ou para “mais” (o que aprende e se destaca). A diferença, marca da subjetividade e da incompletude do sujeito de desejo, torna-se dessa forma, deficiência – um mal a ser corrigido (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2011, p. 4).

Essa estrutura pode ser observada também a partir do conceito de normalidade, que tem como ponto de partida essa norma, que serve como princípio para indicação do normal e do anormal (FOUCAULT, 2001). No entanto, tendo a perspectiva de contestação, a sociedade contemporânea tem fronteiras mais frágeis de normalidade, sendo maleáveis e negociáveis, até certo ponto, em função dos interesses dos grupos sociais e dos sujeitos que os integram (LOPES; FABRIS, 2013).

Na negociação e movimentação dessas fronteiras precisam de representações simbólicas que expressem tanto as identidades quanto as diferenças, pois é por meio dessas que as identidades e as diferenças estão ligadas aos sistemas de poder. Pela interdependência, identidade e diferença, e pelo já exposto resultado das relações de poder, os “outros” são deixados de fora dos espaços/tempos de poder. No entanto,

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. [...] O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2014, p. 97).

É esse outro que gera o desconforto e “abala” o sistema de poder já estabelecido. Esse desconforto em relação ao outro diferente não é algo atual, ainda mais quando se trata do corpo deficiente, que apresenta anormalidades. Ressalta-se que essas nomeações são apenas para ilustrar os binários existentes na sociedade.

4.1.5 Invenção das deficiências

Apresentar a deficiência a partir de uma perspectiva de “invenção” significa compreender que tal classificação e categorização não existe *a priori* em nossa sociedade, ou seja, algo que está estabelecido e posto de forma “natural”. Essa invenção ocorre em função da necessidade de controle, como reflete Souza (2015, p. 41-42) ao retratar a comparação com o orientalismo

A literatura está repleta de textos que mostram o Oriente como algo exótico e inferior culturalmente, não civilizado. Também repleta de exemplos que mostram as pessoas com deficiência como pessoas a serem tutoradas, incompletas, rejeitadas. Estes foram apenas alguns. A deficiência, assim como o orientalismo, é algo inventado por um grupo que se vê como normal: pessoas normais x pessoas com deficiência e ocidentais x orientais. Versus mesmo, com um x, trazendo a ideia de uma dicotomia, uma distinção entre os grupos e uma tensão permanente, disfarçada hoje por discursos politicamente corretos. Entendo que a discussão da inclusão não começa quando os normais percebem que precisam ajudar o Outro oprimido, mas sim, quando não é mais seguro excluir.

Essa forma de observar a deficiência pode permitir que se relativize as classificações determinantes das formas de agrupamento, e até de relação estabelecida, das pessoas com deficiência.

[...] as definições de deficiência pouco têm a ver com a pessoa em si – supostamente com uma deficiência – e somos levados a acreditar que tal deficiência seja algo *a priori*, presente no indivíduo, sem qualquer interferência socioeconômica, cultural ou tecnológica. As representações, [...] baseiam-se em tradições, convenções e códigos de compreensão, instituições que, como a OMS (Organização Mundial da Saúde), detêm o monopólio das definições do que significa ser uma pessoa com deficiência (SOUZA, 2015, p. 43).

Dessa forma, ainda que necessária a sua apresentação, essas classificações são presentes neste texto para a compreensão dos agrupamentos

realizados e orientadores das políticas e práticas que envolvem a Educação Especial e a perspectiva da Inclusão.

Ainda nesse sentido, as formas de perceber a pessoa com deficiência também estão entre os binários apontados e (des)construídos pela diferença. Uma das formas de compreender como essa percepção ocorre em nossa sociedade e as mudanças no decorrer tempo é a perspectiva histórico genealógica utilizada por Foucault (2002), na qual as “verdades” presentes nos discursos são resultados das relações de poder e de determinada época. Apresenta-se duas genealogias construídas em estudos da Inclusão das Pessoas com Deficiência, elaboradas por Nascimento (2013) e Souza (2016), a fim de apresentar um percurso histórico possível, mas não único. Assim,

[...] podemos entender a história não como um espelho encadeado dos grandes acontecimentos, mas resultado de um acirramento de forças e saberes, resultado de embates, rupturas e descontinuidades. A história genealógica se preocupa em captar o momento da emergência de novas figuras não para lhe estabelecer uma continuidade histórica, mas para exibir suas múltiplas estruturas. Isso significa dizer que a deficiência não se explica e nem segue um percurso evolutivo rumo a justiça social iniciado nas comunidades primitivas, mas significa que em cada momento histórico novas figuras entram em cena (NASCIMENTO, 2013, p. 46).

A discursividade sobre a pessoa com deficiência tem uma relação direta com o corpo como efeito das relações de poder. Souza (2016) aponta a respeito do corpo das pessoas com deficiência.

Esse corpo está no rol dos infames da história e se apresenta também ligado à relações de poder-saber. Sendo assim, as discursividades sobre o corpo com deficiência ganha destaque em diferentes esferas de produção e circulação dos discursos. [...] podemos dizer que o corpo com deficiência é também uma produção discursiva e histórica, afetada por relações de poder-saber. Ele é compreendido em uma ordem que distribui as visibilidades em produções de conhecimento, poder e práticas de si, por meio de um emaranhado de enunciados, sobre os quais o corpo é visto, [...] É por isso que o corpo com deficiência entra nessa esfera discursiva com uma possibilidade de leitura que favorece a constituição do sujeito e do seu lugar no mundo. Ele é formado pelo emaranhado dos acontecimentos discursivos que auxiliam na fabricação das vontades de verdade que circulam em diferentes esferas do saber (SOUZA, 2016, p. 20-21).

Cabe ressaltar que a descrição da trajetória histórica apontada por diversos autores atribui aos povos antigos, em sua maioria nômades, uma característica de crueldade em relação as pessoas com deficiência, por vezes tratando apenas do abandono realizado por essas populações, excluindo as pessoas com deficiência de seu convívio ou até mesmo cometendo assassinatos a esses sujeitos. No entanto, os estudos a respeito da trajetória histórica das pessoas com deficiência apenas relatam que “[...] não se tem indícios de como os primeiros grupos humanos na terra de comportavam em relação as pessoas com deficiência” (GUGEL, 2007 *apud* SOUZA, 2016, p. 48).

Atribuir assassinato ou abandono intencional a esses grupos não reflete a proposta de repensar as “verdades” nos discursos. A “deficiência” enquanto categoria se quer existia nos primórdios da civilização humana. Parece mais coerente que as pessoas com alguma doença, deficiência ou idade avançada não sobreviviam em função do estilo de vida nômade. A ausência de registros escritos não permite uma conclusão mais acertada sobre essa relação com a deficiência nesse período histórico. Dessa forma

[...] o que se deve compreender nesse ponto são as relações, afinal, os povos primitivos desconheciam a deficiência e pessoas morriam porque as possibilidades de sobrevivência eram poucas para todos e se agravava para os idosos, os enfermos, os feridos durante a caça e etc. (SOUZA, 2016, p. 49).

Quando se observa os povos organizados, como os egípcios, gregos e romanos, conhecidamente as primeiras civilizações organizadas em cidades, têm-se a mesma forma de tratar a relação com as pessoas com deficiência, com percepções de que essas pessoas eram abandonadas por esses povos, ou até mesmo sacrificadas. Nascimento (2013) aponta para descobertas arqueológicas que indicam, no mínimo, a necessidade de ponderar essas representações das relações desses povos com a deficiência. São destacadas três descobertas: o crânio de uma criança entre cinco e doze anos, que não foi descartada no nascimento mesmo tendo má formação congênita e deficiência psicomotora, conforme os estudos indicaram; um dedo artificial, feito de madeira e couro, com mais de 2.600 anos, que apresentava sinais de desgaste pelo uso, indicando que era uma prótese funcional; e, o que os arqueólogos chamaram, até 2011 de a prótese mais antiga, uma perna de bronze,

ferro e madeira, de origem romana e utilizada por uma pessoa amputada abaixo do joelho, e só perdeu o posto de mais antiga para o dedo artificial (SOUZA, 2016).

Essas evidências permitem inferir que esses povos tinham cuidados com as pessoas com deficiência, o que leva a uma reflexão, conforme convidado pela autora

[...] nos faz pensar: o que contava como deficiência para eles? Sobre quais arranjos estamos falando? Isso não significa dizer que a deficiência não existia corporalmente ou mesmo que eles não eram excluídos, ou ainda que eram incluídos, mas a questão vai além: Significa que essas noções não tinham realidade como nós concebemos hoje e como não tinham essa existência falar em exclusão/inclusão da deficiência nas comunidades antigas é insistir nas classificações e nos saberes do século XX e XXI como forma de análise contínua sobre séculos anteriores. Essas categorias eram até então desconhecidas, a relação que se tinha era de outra ordem. Contar que a deficiência era abandonada ou assassinada é usar a história como reforçador de uma falha do corpo (SOUZA, 2016, p. 50).

Leva-se a refletir a partir de quando se inicia essa percepção da deficiência, enquanto categoria de diferenciação do que não é normal, da anormalidade. Para Diniz (2007 *apud* SOUZA, 2016) se inicia a partir da mudança do normal com as justificativas da supremacia biológica, principalmente no final do século XVIII e início do século XIX. Assim, é preciso considerar a deficiência enquanto elemento determinante de exclusão/inclusão levando em conta esse contexto, e não os povos primitivos que se quer categorizavam ou percebiam a deficiência partindo desse prisma.

É nesse contexto, de controle biológico, que se instaura a necessidade de diferenciar os sujeitos desviantes da normalidade, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos aqueles que não encaixavam nos padrões estabelecidos para um ser humano normal. São construídos e reforçados os binários que incluem/excluem: normal / anormal; jovem / velho; gordo / magro. Essa ideia é o que passa a moldar as relações sociais do final do século XVIII até metade do século XX (SIBILIA, 2002). Com isso, passam a ganhar forças percepções que deram “justificativa” ao racismo enquanto forma de controle. Para Foucault (1999a, p. 94)

[...] esse racismo se caracterizará pelo fato de que o tema da guerra histórica - com suas batalhas, suas invasões, suas pilhagens, suas vitórias e suas derrotas - será substituído pelo tema biológico, pós-evolucionista, da luta pela vida. Não mais batalha no sentido guerreiro,

mas luta no sentido biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas, etc.

Nesse sentido, a lógica passa a ser um corpo melhor adaptável, mais forte, principalmente com o crescimento das ideias capitalistas e de produção, que se seguiram na segunda metade do século XIX e ganharam mais força no século XX. A ideia de eficiência do corpo ganha força e permeia os discursos para moldar a sociedade até os dias de hoje. Esse aspecto se reflete nas ações para normalização dos corpos, ficando mais evidente com políticas de reabilitação fortalecidas após as guerras mundiais, onde os “heróis de guerra” precisam ser reinseridos na sociedade como sujeitos produtivos (SIBILIA, 2002). Essas formas de pensar a sociedade e de controlar os corpos são refletidas na relação estabelecida às pessoas com deficiência, pois a ideia de corpo eficiente constrói os saberes da sociedade nesses contextos. “O deficiente herda esses discursos, especialmente o do anormal do século XIX e do ineficiente do capitalismo” (SOUZA, 2016, p. 56).

Pensando na produção e na busca de um corpo que não seja “um peso” ao estado e a sociedade,

[...] a inclusão no mercado de trabalho garante a possibilidade de tornar esse sujeito ativo economicamente, podendo dar lucro em diferentes segmentos. O sujeito é produtivo porque sofreu o disciplinamento do corpo, permitindo controlar a deficiência para normalizá-lo, deixando-o apto a realizar várias atividades (NASCIMENTO, 2013, p. 217).

É a partir dessa discursividade, exaltando a possibilidade de “ser produtivo”, que as relações com as pessoas com deficiência se pautam na contemporaneidade. Para esse ser produtivo ser construído, as instituições precisam atuar na sua normalização. A educação especial tem seu início e justificativa a partir dessa perspectiva. Embora se tenham hoje princípios norteadores da educação especial a partir do olhar da inclusão, o processo de incluir, na maioria das vezes, significa incluir em um sistema normatizador (SOUZA, 2016).

Com o acesso às políticas, não apenas como observadores, mas como sujeitos produtores de políticas, as pessoas com deficiência, agora normalizadas, passam a agir como questionadores do modelo biológico que os colocava de fora dessas questões. Começam a se organizar socialmente e a constituir, juntamente com outras minorias, um modelo diferente para as relações de poder. Independente de um

não sobrepor o outro, já se apresentam outras possibilidades de relações, como o modelo social da deficiência.

Entre os resultados das demandas levantadas pelas pessoas com deficiência, agora organizadas como movimentos sociais por todo o mundo, é a instauração de campos de estudos específicos no contexto acadêmico, como foi o caso dos *disability studies*, que buscavam compreender como eram produzidas as deficiências, na década de 1970, na Inglaterra e nos Estados Unidos (DINIZ, MEDEIROS, SQUINCA, 2007, p. 2508). Esses movimentos e os estudos usam a diferença como ponto principal para compreender a deficiência. Souza (2016) salienta:

Como se pode perceber Deficiência é tradução brasileira de *Disability* e a deficiência que os movimentos sociais usam como nomenclatura não é antônimo da eficiência e sim está relacionada com essa história de uma luta política pela afirmação da diferença. Diferença não pelo desvio da norma porque como já falamos, em algum momento ou em algum processo, com mais ou com menos intensidade, todos os corpos estão sujeitos ao discurso da falta. Essa afirmação da diferença é uma atitude eminentemente política (SOUZA, 2016, p. 61-62).

Como destacado pela autora, a diferença é fundante na percepção da deficiência, e é essa perspectiva que ancora a questão da inclusão e começa a ser tratada e difundida a partir da década de 1990. Essa ideia é descrita por Lopes e Hattge (2009, p. 107) da seguinte forma:

Inclusão é conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Mesmo com essa concepção de não se usar fronteiras que instauram binários (normal e anormal), não é possível pensar as relações de forma isolada. A inclusão não pode se manifestar fora da exclusão, pois uma subsidia a outra. Por isso é preciso compreender como se dá essa relação com esse diferente deficiente dentro dessa coexistência exclusão / inclusão, o que é tratado a seguir.

4.1.6 Educação especial e inclusão

Um dos principais grupos demarcados pela diferença e público-alvo da Educação Especial, as pessoas com deficiência, não pode ser tratada sem levar em consideração uma contextualização histórica cronológica, na qual a sociedade percebe a pessoa com deficiência conforme já apresentado na seção anterior. A Educação Especial não se restringe a atender pessoas com deficiência, mas, também, as com altas habilidade / superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996, Art. 58). A partir do apresentado, após a II Guerra Mundial, se iniciam movimentos para integração das pessoas com deficiência à sociedade (GAIO, 2006) e evidenciam-se as possibilidades e não as limitações das pessoas com deficiência de forma mais ampla na sociedade, inspirando acordos e políticas internacionais.

Resoluções e documentos apontam a urgência na promoção da integração e valorização humana, assumidas como compromisso social, e não apenas como discurso dissociado de ações concretas. Destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, reconhecendo a dignidade e a igualdade de direitos de todos os seres humanos, desencadeia uma série de discussões para a garantia dessa igualdade de direitos às pessoas com deficiência (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, os princípios da Educação Inclusiva apontam para a ideia de que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 1994; 2001a, 2003a, 2005, 2009, 2010, 2011; WORLD BANK, 2011). Isto é, a inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 833-834)

A partir disso, observa-se uma perspectiva aproximada do ideal de inclusão, da ideia de mera ocupação dos mesmos espaços para a adaptação desses espaços permitindo a presença dessas pessoas nas atividades sociais. Essa perspectiva é a que perdura até a contemporaneidade, sendo a postura dos países signatários da ONU cobrada com vistas a uma sociedade inclusiva, onde as pessoas com deficiência sejam participantes ativos da sociedade.

No Brasil, as ações do Estado em relação às pessoas com deficiência têm seu início marcado na década de 1850, quando são criados o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857; e o Asilo dos Inválidos da Pátria, em 1866 (CARMO, 1991). As posturas relacionadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro refletem o contexto internacional dessa época, sendo apenas ações isoladas e assistencialistas.

Nesse período, de forma cronológica, as instituições especializadas, asilos e semelhantes surgem para “tirar da vista” essas pessoas que causavam desconforto social. A sociedade civil brasileira no período pós II Guerra Mundial, influenciada pelas discussões internacionais, começa a se organizar em torno de associações de pessoas que se mostram mobilizadas com a questão da deficiência (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011). Em virtude disso, políticas públicas e legislações passam a contemplar a questão das pessoas com deficiência, destacando-se o Decreto 44.236/1958 (BRASIL, 1958), que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; os Decretos 48.252/1960 (BRASIL, 1960) e 72.425/1973 (BRASIL, 1973), que criam o Centro Nacional de Educação Especial; e, em 1980, o Decreto 84.919 (BRASIL, 1980), que estabelece a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

É nesse contexto, entre 1950 e 1990, que o atendimento educacional para pessoas com deficiência começa a ser realizado no cenário mundial a partir da mudança de perspectiva na forma de perceber esses sujeitos, conforme já indicado neste texto a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A educação especial, então, nos anos 1970 a 1990, apresentava uma política de caráter assistencial e terapêutico, denominada de “integração”, que visava ao atendimento especializado de pessoas com deficiência, no ensino regular, em classes especiais, tendo por base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do educando (OLIVEIRA; FRANÇA, 2019, p. 5).

Saem de uma visão que os considera incapazes de aprender, para uma que os percebe como capazes dentro do processo de ensino aprendizagem, se tomadas atitudes que favoreçam esse aprendizado. Essas ações “assistencialistas” são incentivadas e determinadas em documentos e convenções que visam proporcionar o acesso à educação para todas as pessoas.

No decorrer desse período, iniciam-se discussões e ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, mas ainda seguindo uma visão segregacionista, tendo locais específicos para a realização desse atendimento, e com uma perspectiva assistencialista. Como resultado dos debates que ocorrem ao longo das décadas de 1960 a 1980 em diversos países sobre a educação das pessoas com deficiência, em especial as com deficiência mental, em 1990 é realizada uma convenção, que resultou em um documento com diretrizes internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos, que trata em seu Artigo 3 sobre o direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência e indica que essa deve ocorrer como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de instaurar determinações específicas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que trata “[...] sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 1), e é considerada como um marco norteador para a criação de políticas e legislações que viriam atender as pessoas com deficiência na área educacional.

A partir de então, iniciam-se movimentos para a presença das pessoas com deficiência nas redes de ensino regular, uma vez que essa é a perspectiva adotada nesse documento. A partir dele, os governos que assinam a declaração se comprometem a adotar “[...] o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

Ainda alinhada com a perspectiva inclusiva, em 1999 foi assinada, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, que reforça a necessidade de adequação dos espaços e da sociedade para que a pessoa com deficiência tenha acesso e seja incluída em todos os espaços e áreas da sociedade, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a).

Nessa trajetória, em 2006, foi aprovada pela ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratando da educação, determina aos Estados Partes garantir que não sejam excluídas do sistema educacional em função da deficiência, tenham acesso ao ensino primário inclusivo, recebam apoio necessário e adaptações de acordo com suas necessidades individuais e tomar medidas para maximizar o desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2009a, Art. 24).

Essas convenções e declarações embasam grande parte das políticas de inclusão dos países participantes, como é o caso do Brasil, que criou legislações e políticas a fim de atender essas determinações e realizar ações que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Apoiada nas ideias do Movimento Educação Para Todos (WB, UNESCO, UNICEF, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, conceitua a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais²¹, afirmando a presença, preferencialmente, desses alunos da escola regular.

Esta Lei, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A partir deste momento é que iniciam as discussões sobre o papel da Educação Especial, e então começa a receber destaque dentro do contexto do ensino regular, passando assim a “[...] apresentar características de complementaridade junto à rede regular de ensino” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 13).

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu um documento, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), com as diretrizes para a educação especial, movido pelo Decreto nº 3.956/2001, que teve como base a Declaração da Guatemala (BRASIL, 2001a), “Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”.

Esse documento, trazendo ideias dos paradigmas da Educação Inclusiva, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Já no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e

²¹ Como se trata de um trançado histórico, optamos por manter os textos sem as alterações ocorridas ao longo do tempo, por isso a nomenclatura de portadores de necessidades especiais.

interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em 2008 o MEC renovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que havia iniciado com a LDBEN, já indicando um olhar a partir da perspectiva da diferença, quando diz ser

[...] necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

A visão da inclusão começa a ganhar características que representam mudanças de perspectiva quando trocam termos nos textos legislativos, como em 2013, quando a LDBEN é alterada no seu Art. 58 para tratar a educação especial com seguinte redação: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58), e não mais educandos portadores de necessidades especiais.

A partir dessa mudança, cabe compreender quem é esse público-alvo. O próprio texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 4) descreve quem são:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

A perspectiva inclusiva segue em nossas legislações, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que dedica um Capítulo específico visando garantir o Direito a Educação, determinando que ocorra por meio de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis (BRASIL, 2015). Salienta-se que não é dever exclusivo do Estado, conforme descrito no parágrafo único do Art. 27 (BRASIL, 2015), mas de toda a sociedade, assegurar às pessoas com deficiência uma educação de qualidade. Não apenas o atendimento educacional, mas também de salvaguardar a pessoa com deficiência de discriminação, entre outros posicionamentos considerados negativos e excludentes.

Observam-se mudanças positivas na relação com as pessoas com deficiência, mas ainda se percebem “muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos). Onde “[...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (AMARAL, 1998, p. 16). As formas como as sociedades se relacionam com as diferenças e os diferentes são marcadas por ideias como: abandono, desprezo, restrição, discriminação, negação do direito à vida, segregação, marginalização, incapacidade, integração e inclusão. Muitas dessas ideias ainda compõem o imaginário de pessoas e sociedades e impactam direta e especialmente as relações que se estabelecem em contextos educacionais.

4.1.7 A relação com o diferente deficiente: in(ex)clusão

Em relação a pessoa com deficiência, buscaram-se modelos explicativos para a sua existência. Assistiu-se, nessa perspectiva, historicamente, o surgimento de diferentes modelos explicativos e interpretativos, cada um deles pautados em matrizes de racionalidade que apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas e culturais. Esses modelos procuravam indicar, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças (CALIXTO; RIBEIRO, 2017).

Em tempos recentes, ações voltadas a promoção de mudanças na relação que a sociedade brasileira estabelece com as diferenças e os diferentes, entre estes as pessoas com deficiências, podem ser observadas. Entre essas, serve de exemplo a LBI, que tem como objetivo principal “[...] 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).

Essa tentativa de mudança nas relações com as pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania, perpassa pelos aspectos educacionais e de inclusão escolar, o que também inclui a área da educação especial. Dessa forma, a formação de professores que considera esses aspectos da relação humana com as diferenças e com os diferentes possivelmente acompanha as mudanças sociais que são (em parte) promovidas pelas políticas públicas que buscam a inclusão dos alunos deficiência.

Nesse sentido, compreender a diferença e a relação com o outro a partir de uma perspectiva reflexiva para a formação de sujeitos significa proporcionar a esses uma (re)(des)construção de crenças e construção de atitudes propositivas voltadas a esses diferentes dentro do processo educativo. Significa provocar nos sujeitos em formação a saída de uma provável situação de olhar do outro a partir de si, considerando a sua condição de não-deficiência como parâmetro para estabelecer sua relação com o outro.

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irreduzível em sua alteridade (SKLIAR, 2003, p. 43).

Provocar durante a formação a possibilidade de mudança na relação com o outro é promover a irrupção do outro, conforme apontado por Skliar (2003), e possibilitar que sejam quebrados alguns entraves identificados nessa relação com o outro. “Muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (AMARAL, 1998, p. 16).

Esse movimento de observar o “outro” a partir da sua diferença, não como diferença em relação ao “eu”, mas como diferença desse “outro” a partir dele mesmo, proporciona a reflexão do próprio “eu”. Nessa saída de uma posição de egoísmo, e mesmo que haja uma busca pela manutenção dos mitos criados e perpetuados socialmente, “[...] o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro” (SKLIAR, 2003, p. 44). Essa “irrupção” do outro tira a invisibilidade desse outro, ou então a existência dele apenas como forma de definição da nossa própria identidade.

A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. [...] A relação com o outro não está mais cimentada só no saber, no conhecimento, na verdade, na intencionalidade. Uma consciência intencional que, ao entrar em relação com o outro, termina com sua própria essência, se reduz a nada (SKLIAR, 2003, p. 44).

A relação com o Outro diferente, estímulo e quebra de representatividade do outro a partir de uma diferenciação comparativa, é uma questão a refletir, uma vez que está presente na nossa sociedade e pode ser entendido como um problema social. Juntamente com as discussões sobre identidade, a diferença se apresenta nesse contexto de problema social, mas também pode ser entendida como um problema conceitual e teórico, tendo relação direta com a produção científica que é difundida no ambiente acadêmico.

A presença desse outro diferente é sempre um problema, pois questiona a nossa própria identidade. Nos leva a refletir sobre a constituição cultural desse ser diferente e de nossa própria cultura, levando a conflitos sociais, uma vez que esse encontro com o outro diferente, como esse outro que me é estranho, é inevitável por estarmos em um mundo heterogêneo (SILVA, 2014). Ainda, se apresenta com uma questão para o ambiente escolar e acadêmico, uma vez que

[...] não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2014, p. 97).

Nesse sentido, esse outro diferente é atravessado por várias crenças que o representam como não-educável, incapaz, inadequado, entre outras. Conduz para

esse outro diferente, em alguns momentos invisibilizado nas relações estabelecidas entre eles e os demais sujeitos da nossa sociedade.

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2014, p. 97).

Por esse motivo, a presença inegável desse outro diferente necessita ser discutida e refletida pelos sujeitos em processo de formação inicial. Dessa forma, as pessoas com deficiência, que constituem esse outro com um corpo diferente, tem a possibilidade de serem representados de formas menos difusas, gerando uma mudança na relação que será estabelecida com os diferentes e com a diferença.

Essa preocupação é ainda mais justificável pelo esvaziamento da diferença em nossas políticas sociais e educacionais, quando há uma exaltação de nossa diversidade cultural e criativa ao mesmo tempo em que as diferenças no campo da educação são silenciadas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). A presença da inclusão nessas políticas é uma das três formas que a sociedade se relaciona com os diferentes. Entre a exclusão, a integração e a inclusão, se movimenta a (in)visibilidade sempre a partir do (des)conforto frente a este outro diferente, conforme já apontado anteriormente. Ao indicar-se a diferença como ponto central dessa pesquisa, destaca-se esse olhar a partir de uma instabilidade e perguntas que não se propõem ao encontro da verdade, mas sim e dar visibilidade a elas. Segue-se então a inspiração na perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais, onde não se busca apaziguar as diferenças, mas sim diferir, e a cada diferença que é posta para visibilidade e discussão gera outras diferenças, seguindo-se assim para a repetição. Isso se faz necessário pois esse outro diferente esteve, e ainda está, em um campo nebuloso. Skliar (2003, p. 29) indica que

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A

viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

Assim, não se pretende tomar a diferença como conceito fechado e finalizado, e muito menos esse diferente como sujeito outro e fadado a mesmidade de categorização. Segue-se a mesma perspectiva adotada por Skliar (2003) ao se tratar dessa diferença a partir da visão de alteridade, que considera esse outro não de forma mecânica, mas a partir das temporalidades e espacialidades desse outro, incluindo “[...] as representações e imagens habituais do mundo da alteridade, e tudo isso com o desmensurado e pretensioso propósito de deslizar-me na chamada *política, poética e filosofia da diferença*” (SKLIAR, 2003, p. 30).

Salienta-se que esse movimento a partir da alteridade e da relação com autores e a perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais se justifica pelo desejo de distanciar-se do discurso esvaziado da diversidade, uma vez que esse reconhecimento das diversas culturas e identidades está amparado na tolerância, o que “[...] significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91). Esse distanciamento se faz necessário uma vez que o uso da diversidade como conceito nos coloca em posição de distanciamento da alteridade. Assim,

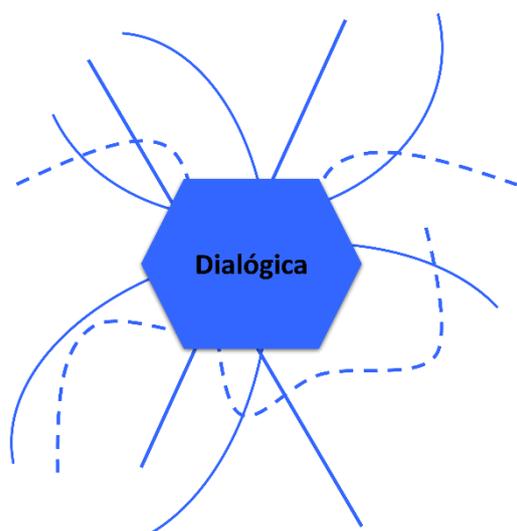
[...] ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

Na perspectiva do *bricoleur*, esta tese se coloca na mesma forma que Skliar (2003, p. 31) indica como “[...] um texto feito com a cabeça erguida. E com o corpo fragmentado. Um texto que não quis responder a nada nem a ninguém, mas simplesmente para voltar a olhar bem”. Entretanto, como “trançado” que compõe a cartografia a ser construída nesta tese, a seguir realiza-se o acabamento da presente trança.

4.2 Acabamento da trança dialógica

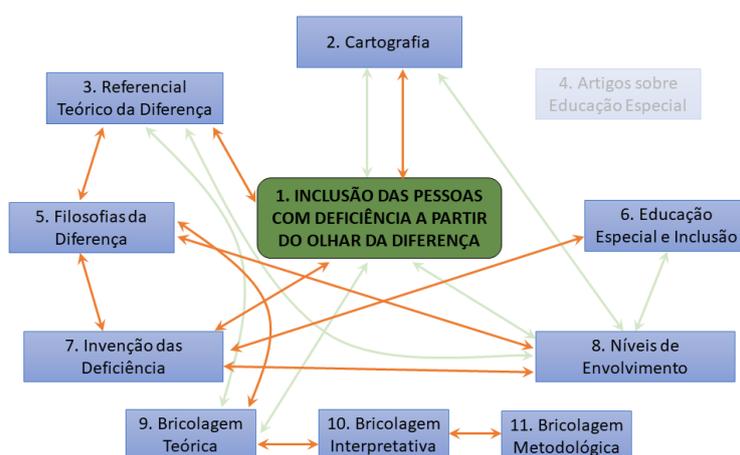
Considerando as visitas feitas as áreas presentes no POETA, tanto dos referenciais teóricos quanto das abordagens metodológicas, foram realizados novos entretecimentos e a conseqüente realimentação do texto “inicial”. O que se apresenta, ainda sofrendo alteração, e a descrição das mudanças realizadas será indicada nos acabamentos a diante, no caminhar da pesquisa, compreendendo na escrita linear a impossibilidade de transmitir a ideia de “ajustes” realizados neste ponto do processo, não representado o fato ocorrido. Assim, as Figuras 14, 15 e 16 ilustram a trança dialógica, as visitas feitas nas áreas do POETA e o movimento de tecitura do trançado, seguida da próxima seção, onde apresentam-se os trançados resultantes do alinhamento e refinamento dos estudos levantados durante a pesquisa.

Figura 14 – Trança dialógica e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 15 - POETA após a segunda realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 16 - Segundo trançado: "diálogo teórico"



Fonte: Elaboração do autor (2023).

5. TERCEIROS TRANÇADOS: ALINHANDO E REFINANDO OS ESTUDOS

Ao iniciar os terceiros trançados, o processo do “trançado de palha” passa a ser utilizado de maneira mais direta, sendo relacionado analogicamente aos passos da pesquisa bibliográfica, do método SSF e da produção do estado do conhecimento da seguinte maneira:

- entrada na “mata” e retirada das folhas → busca dos artigos no Portal de periódicos da Capes;
- secagem das folhas → exclusão das duplicidades, editoriais e resenhas;
- retirada dos talos → descartar os artigos que não se encaixam nos critérios de inclusão do estudo;
- retirada das pontas → identificação dos trabalhos que trazem a temática da Educação Especial, por meio da Inclusão das Pessoas com Deficiência;
- destalar → detalhar as informações dos artigos selecionados;
- tingir → categorizar e identificar os estudos;
- tecer e trançar → análise e construção da cartografia.

Inicia-se por pedir “permissão” para entrar na mata, costume da região amazônica passado de geração em geração, sempre sendo necessário pedir permissão aos protetores da fauna e da flora para entrar na mata e retirar qualquer matéria prima da floresta. Após pedir “permissão”, o *bricouler* “entrou na mata” para “retirar as folhas” do tucumanzeiro selecionando os artigos que forneceriam a matéria prima para a realização desse “trançado”. Nessa atividade buscou-se artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes, por meio do descritor “educação especial” e no período de 2006 a 2021, resultando na identificação de 1783 produções²².

Justifica-se a escolha desse repositório por se tratar de portal onde é possível o acesso aos documentos de forma agrupada, uma vez reúne outras bases de dados (*Scielo, Scopus, Redalyc e Web of Science*).

Quanto ao período de estudo delimitado, o ano de 2006 foi assumido como início de busca em função da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

²² Busca realizada em 16 de dezembro de 2021, atualizada com informações referentes ao ano de 2021 em 01 de julho de 2022.

Deficiência (BRASIL, 2007a), considerada “[...] um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário” (BRASIL, 2007a, p. 8), e adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006, com o objetivo de “[...] promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (BRASIL, 2007a, p. 8).

Os artigos científicos foram extraídos do Portal de Periódicos da Capes e colocados para “secagem”, sendo importados para averiguação inicial no *software* Zotero® (versão 5.0.96.3)²³. Com a exclusão das duplicidades, editoriais e resenhas restaram 1359 produções. Após a “secagem”, foi feita a “retirada dos talos” por meio da análise dos títulos e resumos das produções filtradas. Descartou-se 517 artigos que não se encaixavam nos critérios iniciais de filtragem: a) escrito em língua portuguesa; b) publicado em periódico nacional; e c) tratar da educação especial como temática. Mesmo que o público-alvo da Educação Especial não esteja restrito a pessoas com deficiência, esta tese volta-se para a Inclusão de Pessoas com Deficiência. Por esse motivo, ao se tratar da produção dos dados, detalhada mais a frente do texto, busca-se como critério de seleção para os artigos que sua discussão esteja vinculada a esse público específico, não sendo selecionados textos que tratam de altas habilidades / superdotação. Assim, foram selecionadas 842 produções, porém, 837 permaneceram, uma vez que os 5 (cinco) desses textos não estavam disponíveis de forma *on-line* e gratuita, critério determinante para acesso aos textos de forma integral.

Ainda no processo de seleção foi realizada a “retirada das pontas das folhas” através de uma segunda filtragem para identificação dos trabalhos que traziam a inclusão de pessoas com deficiência como temática. Essa atividade foi realizada com apoio do Microsoft® Excel (versão 365-2203)²⁴. Assim, foi feita a releitura dos títulos e resumos e remoção daqueles artigos que não apresentavam essa temática. Nesse processo, foram identificados apenas 295 artigos, que passaram a compor o portfólio bibliográfico de periódicos não especializados (Apêndice A), sendo selecionados para as etapas seguintes de “destalar”, “tingir”, “tecer e trançar”.

²³ Ferramenta de gerenciamento de dados bibliográficos e referências que permite a importação e exportação de informações a partir dos resultados da busca.

²⁴ Editor de planilhas eletrônicas que permite a construção de tabelas e cálculos automáticos

Tendo a concepção da realimentação dos elementos que compõem as tranças, observou-se a necessidade de buscar artigos nos periódicos especializados sobre Educação Especial. A justificativa disso se apresenta mais a frente neste texto, sendo descrito o processo de seleção dos artigos que também irão compor o portfólio bibliográfico, de forma complementar. Para tal, foram identificados os artigos, no período de 2006 a 2021, nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação Especial, de responsabilidade da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (SP); Revista Educação Especial, de responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (RS); Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, de responsabilidade da Universidade Estadual Paulista (SP); e Revista Educação Especial em Debate, de responsabilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (ES).

As revistas publicaram no período de 2006 a 2021 as seguintes quantidades de artigos: Revista Brasileira de Educação Especial - 616 artigos; Revista Educação Especial - 764 artigos; Diálogos e Perspectivas em Educação Especial - 159 artigos²⁵; e Revista Educação Especial em Debate - 93 artigos²⁶. Por se tratarem de periódicos especializados, considerou-se que todos os artigos tratam da Educação Especial, totalizando assim 1632 artigos publicados no período de 2006 a 2021.

Seguindo-se os mesmos passos do processo realizado com periódicos não especializados, descrito anteriormente, os artigos foram extraídos dos *sites* desses periódicos, sendo feita em seguida a “retirada das pontas das folhas” através de filtragem para identificação dos trabalhos que traziam a inclusão de pessoas com deficiência como temática, também com apoio do Microsoft® Excel (versão 365-2203). Foi feita a releitura dos títulos e resumos e remoção daqueles artigos que não apresentavam essa temática. Nesse processo foram identificados 379 artigos, que passaram a compor o portfólio bibliográfico de periódicos especializados (Apêndice B), sendo selecionados para as etapas seguintes de “destalar”, “tingir” e “tecer e trançar”.

As tranças começam a ser tecidas após o “destalar”, ainda sem diversos “tingimentos”, mas com algumas “cores” sendo indicadas para agrupar os artigos do

²⁵ O periódico Diálogos e Perspectivas em Educação Especial teve seu primeiro número publicado no ano de 2014.

²⁶ O periódico Revista Educação Especial em Debate teve seu primeiro número publicado no ano de 2016.

portifólio. Foi construída uma matriz da análise, a fim de escolher os “tons de cores” para posterior “tingimento das palhas”. Considerando os caminhos escolhidos para esta pesquisa, a matriz foi elaborada inspirada em exemplos da pesquisa bibliográfica (MALHEIROS, 2011), do método SSF (FARENHOF; FERNANDES, 2016) e do estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), e orientada pelo procedimento de categorização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Alinhando-se a perspectiva da bricolagem e da cartografia, a criatividade do *bricoleur*, em consonância com a orientadora, resultou no Quadro 4.

Quadro 4 - Matriz de análise dos artigos do portfólio bibliográfico

IDENTIFICAÇÃO, LOCALIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO		
1. Ano de publicação 2. ISSN 3. Periódico 4. Instituição do Periódico 5. UF da Instituição 6. Qualis 2009-2012 7. Qualis 2013-2016 8. Qualis 2017-2020	9. Idioma 10. Título 11. Palavras-chave 12. Autor(es) 13. Instituição do(s) autor(es) 14. UF da Instituição do(s) autor(es)	15. E-mail 16. Vinculado a Pós-graduação 17. Programa de Pós-graduação 18. Grupo ou Núcleo de estudos e/ou pesquisas
CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA		
19. Tipo de estudo 20. Ênfases de estudo 21. Campo de foco 22. Objetivos	23. Método(s) / Metodologia(s) 24. Resultado(s) / Conclusão(ões)	25. Lócus do objeto Estudo 26. Participantes do estudo / Fonte das informações
CATEGORIZAÇÃO ANALÍTICA DO CONSTRUCTO		
27. Presença do Constructo 28. Aporte(s) teórico(s) explícito	29. Aporte(s) teórico(s) implícito 30. Forma de apresentação	31. Principais referenciais teóricos
MAPEAMENTO DOS NÚCLEOS DE REFERÊNCIA TEÓRICA		
32. Autor(es) 33. Título 34. Ano	35. Edição 36. Tipo de publicação (ABNT) 37. Fonte de publicação	38. País de origem do autor 39. Idioma da publicação 40. Original ou Tradução

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A matriz está dividida em 4 (quatro) grupos, que comporão tranças a partir desses agrupamentos, da seguinte maneira:

- “Identificação, localização e classificação”, com elementos para a trança índice, com apresentação dos indicadores gerais do portfólio bibliográfico, como ano com maior quantidade de publicações, periódicos com maior

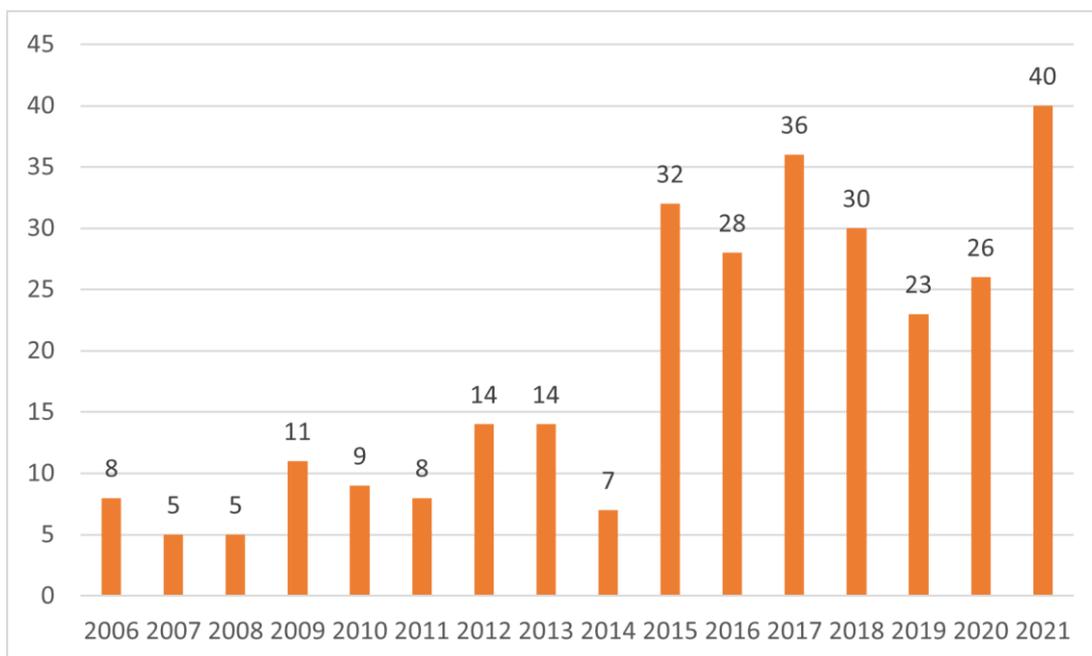
impacto científico e unidades da federação com periódicos que possuem maior quantidade de artigos publicados entre os selecionados;

- “Categorização temática”, composto dos temas que são foco dos artigos do portfólio bibliográfico, sendo considerado como tranças temáticas, que irão emergir do olhar do *bricoleur*;
- “Categorização analítica do constructo”, na qual são agrupadas as informações a respeito dos aportes teóricos dos estudos e, principalmente, a presença (ou não) do constructo teórico da diferença em cada artigo, sendo chamada de tranças analíticas.
- “Mapeamento dos núcleos de referência teórica”, buscando identificar os principais referenciais bibliográficos presentes nos estudos sobre a EEIPCD, denominado de trança referencial.

5.1 Trança índice

Os indicadores gerais a respeito dos portfólios bibliográficos de periódicos não especializados e periódicos especializados compõem essa primeira trança. Foram realizadas análises indicadas nas estratégias de produção dos dados: ano de maior publicação; periódicos com maior quantidade de publicações; estados da federação com maior quantidade de publicação; instituições com mais pesquisas realizadas e citações.

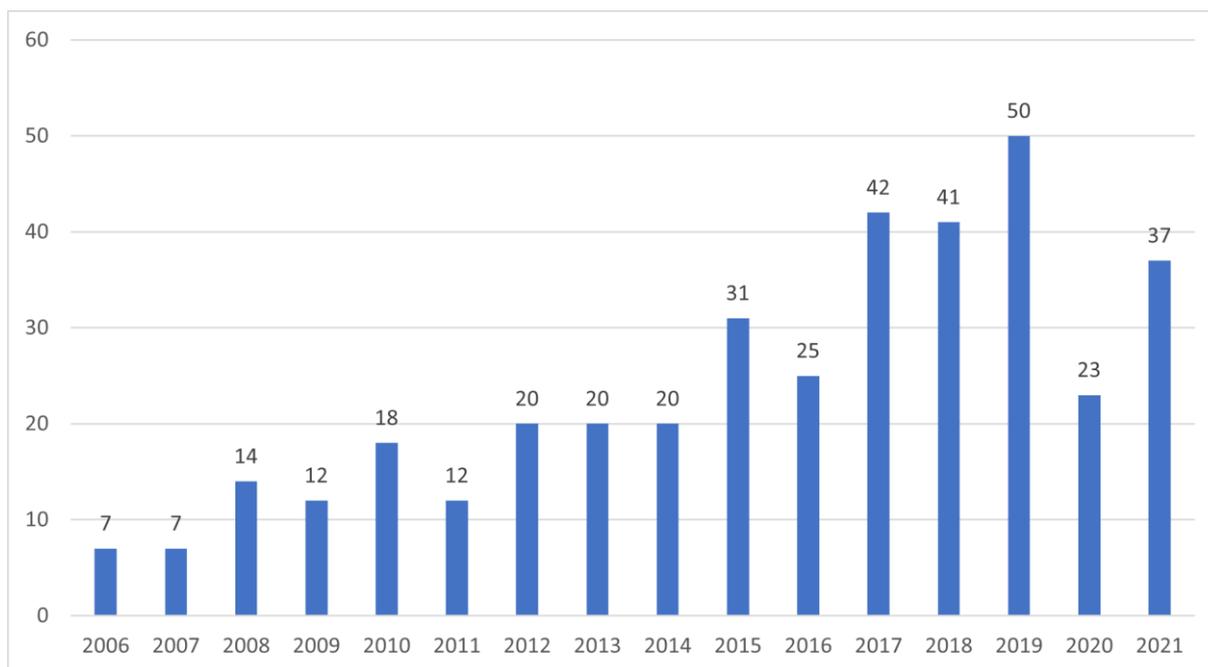
Inicialmente, referente ao primeiro indicador, destaca-se o ano de 2021 como o que teve a maior quantidade de publicações em periódicos não especializados, seguido do ano de 2017, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos publicados por ano em periódicos não especializados

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A partir de 2015, constata-se que a quantidade de artigos científicos abordando as temáticas da EEIPCD aumentou consideravelmente. Uma das possibilidades destacada no período de 2014 a 2015 é a ocorrência das discussões mais frequentes a respeito do texto da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146 (BRASIL, 2015), resultado das audiências públicas com sugestões para melhoria do projeto de lei realizadas em 2013 e 2014. O texto da LBI tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 da ONU. Com a ideia de que “o texto da Lei Brasileira de Inclusão traz soluções práticas para todas as áreas de políticas públicas” (GABRILLI, 2016), é coerente as pesquisas sobre inclusão ganharem volume a partir desse dispositivo legal.

Ainda referente a este primeiro indicador, olhando-se para os periódicos especializados, os artigos que tratam da EEIPCD são distribuídos nos anos conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantidade de artigos publicados por ano em periódicos especializados

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Quando se trata dos periódicos especializados, observa-se o mesmo aumento na quantidade de artigos publicados a partir de 2015. Com isso, reforça-se a possibilidade da influência das discussões em torno da LBI, que foi publicada nesse mesmo ano.

Para o segundo indicador – periódicos com maior quantidade de publicações – foram identificados 103 periódicos não especializados que possuem os artigos presentes no portfólio. A respeito desses, define-se para fins de análise como critério para destaque de periódicos com maior quantidade de publicações aqueles que possuem, pelo menos, um artigo sobre a temática da Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência a cada dois anos. Dessa forma, os periódicos não especializados que sobressaem são apresentados no Quadro 5, considerando o período de 2006 a 2021, perfazendo 16 anos.

Quadro 5 - Periódicos com maior quantidade de publicações sobre EEIPCD

Periódico	UF	Instituição	Artigos
Research, Society and Development	MG	UNIFEI	25
Revista Interfaces da Educação	MS	UEMS	14
Revista Cocar	PA	UEPA	14
ID on line. Revista de psicologia	CE	Instituto Persona	12
Educação e pesquisa	SP	USP	11
Holos	RN	IFRN	11
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	DF	INEP	8

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Chama atenção a respeito desses 7 (sete) periódicos com maior quantidade de publicações sobre a temática que 5 (cinco) deles são de responsabilidades de instituições de ensino superior públicas (UNIFEI, UEMS, UEPA, USP e IFRN). 1 (um) periódico é editado por um instituto de estudos e pesquisas público (INEP) e 1 (um) vinculado a um instituto privado, que tem como objetivo a disseminação do conhecimento (Instituto Persona). Sobre a distribuição geográfica desses periódicos: 2 (dois) são do Sudeste, 2 (dois) do Nordeste, 2 (dois) do Centro-Oeste e apenas 1 (um) do Norte. A região Sul não apresenta nenhum periódico entre os que possuem maior quantidade de publicações sobre a temática nestes 16 anos de produção analisados.

Em relação aos periódicos especializados, os 4 (quatro) selecionados recebem destaque por si só, considerando sua característica em tratar da temática sobre a Educação Especial. Especificamente sobre a inclusão da pessoa com deficiência, o Quadro 6 apresenta a distribuição de artigos por periódico que compõe o portfólio analisado.

Quadro 6 - Artigos por periódico especializado com publicação sobre a temática da pesquisa.

Periódico	UF	Instituição	Artigos
Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	RS	UFSM	203
Revista Brasileira de Educação Especial	SP	ABPEE	111
Revista Educação Especial em Debate	SP	UNESP	45
Revista Educação Especial	ES	UFES	20

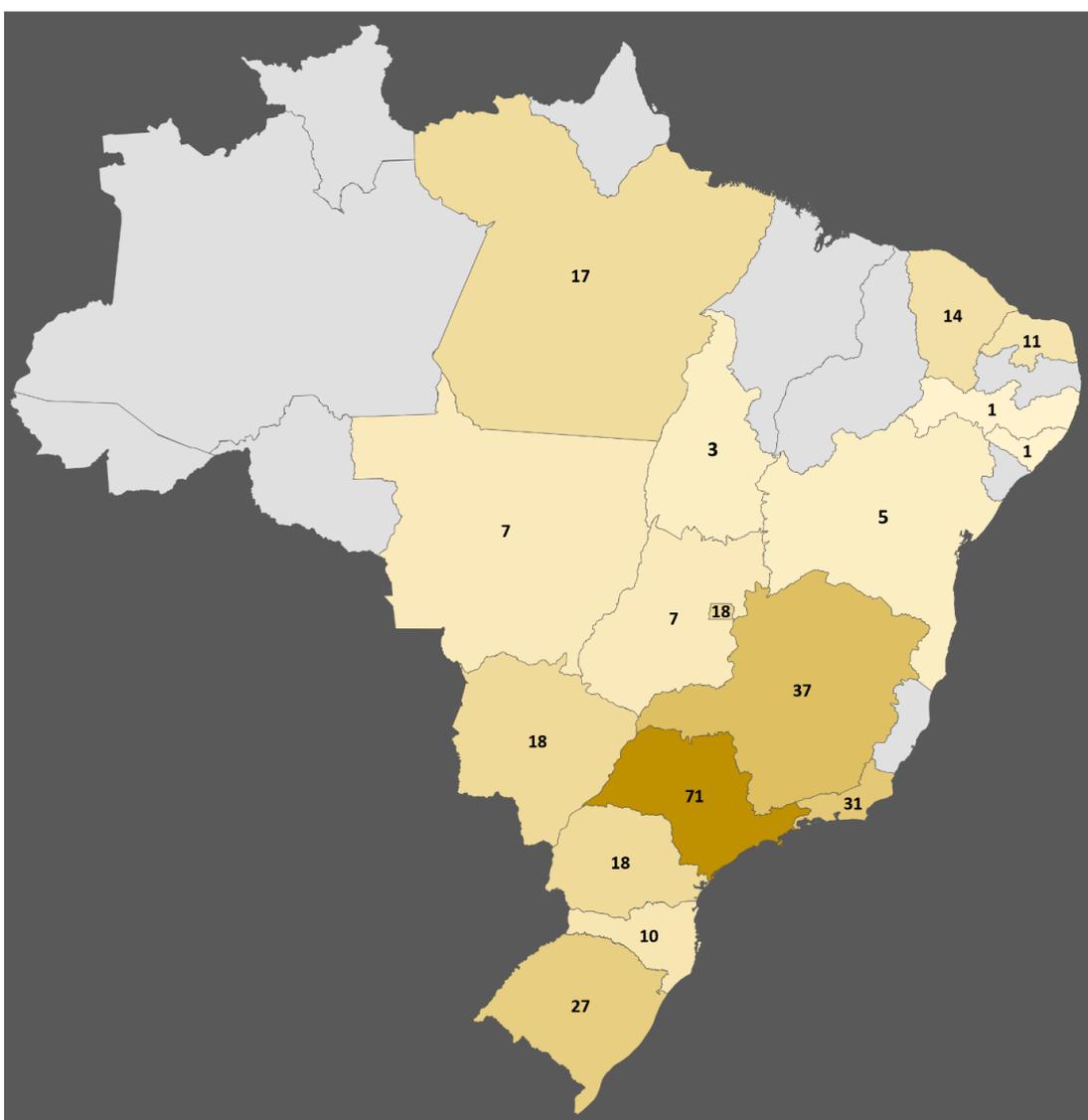
Fonte: Elaboração do autor (2023).

Nesse sentido, o que se observa no quadro anterior é uma diferença considerável em relação aos periódicos não especializados, onde a ausência de

periódicos na região Sul dá lugar a presença do maior número de publicações nessa região. Ressalta-se essa constatação quando se analisa em conjunto com o próximo indicador: estados com maior quantidade de publicações.

Referente ao terceiro indicador – estados da federação com maior quantidade de publicação – apresentam-se 2 (dois) modos de observar essa distribuição. O primeiro está relacionado ao estado do periódico que realizou a publicação, ilustrada no Mapa 1.

Mapa 1 - Quantidade de artigos por estado nos periódicos não especializados que publicam sobre a temática da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2023).

É possível observar no Mapa anterior que os periódicos não especializados em Educação Especial e Inclusão da Pessoa com Deficiência estão concentrados na

região sudeste, possuindo 139 dos artigos publicados. Destaque para o estado de São Paulo, com 71 produções publicadas, no período estudado. Para melhor visualização dessa distribuição por região, apresenta-se a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Origem dos artigos publicados em periódicos não especializados

Região do Periódico	Artigos	Representação (%)
Centro-Oeste	50	16,9%
Nordeste	32	10,5%
Norte	20	7,1%
Sudeste	139	47,0%
Sul	55	18,6%
Total	296	100%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A Tabela 1 apresenta destaque do Mapa 1 em relação ao Sudeste e a concentração de artigos publicados, com uma representação de 47% das publicações em periódicos dos estados dessa região. No que se refere as demais regiões, o Sul tem uma representação próxima ao Centro-Oeste, respectivamente, com 18,6% e 16,9% das publicações em periódicos dessas regiões. O Nordeste apresenta 10,5% de representação, enquanto o Norte tem apenas 7,1% dos artigos publicados nos periódicos dessa região.

Quando se olha para os periódicos especializados, a distribuição por estados ocorre como ilustrado no Mapa 2, na página seguinte.

Mapa 2 - Quantidade de artigos por estado nos periódicos especializados que publicam sobre a temática da pesquisa



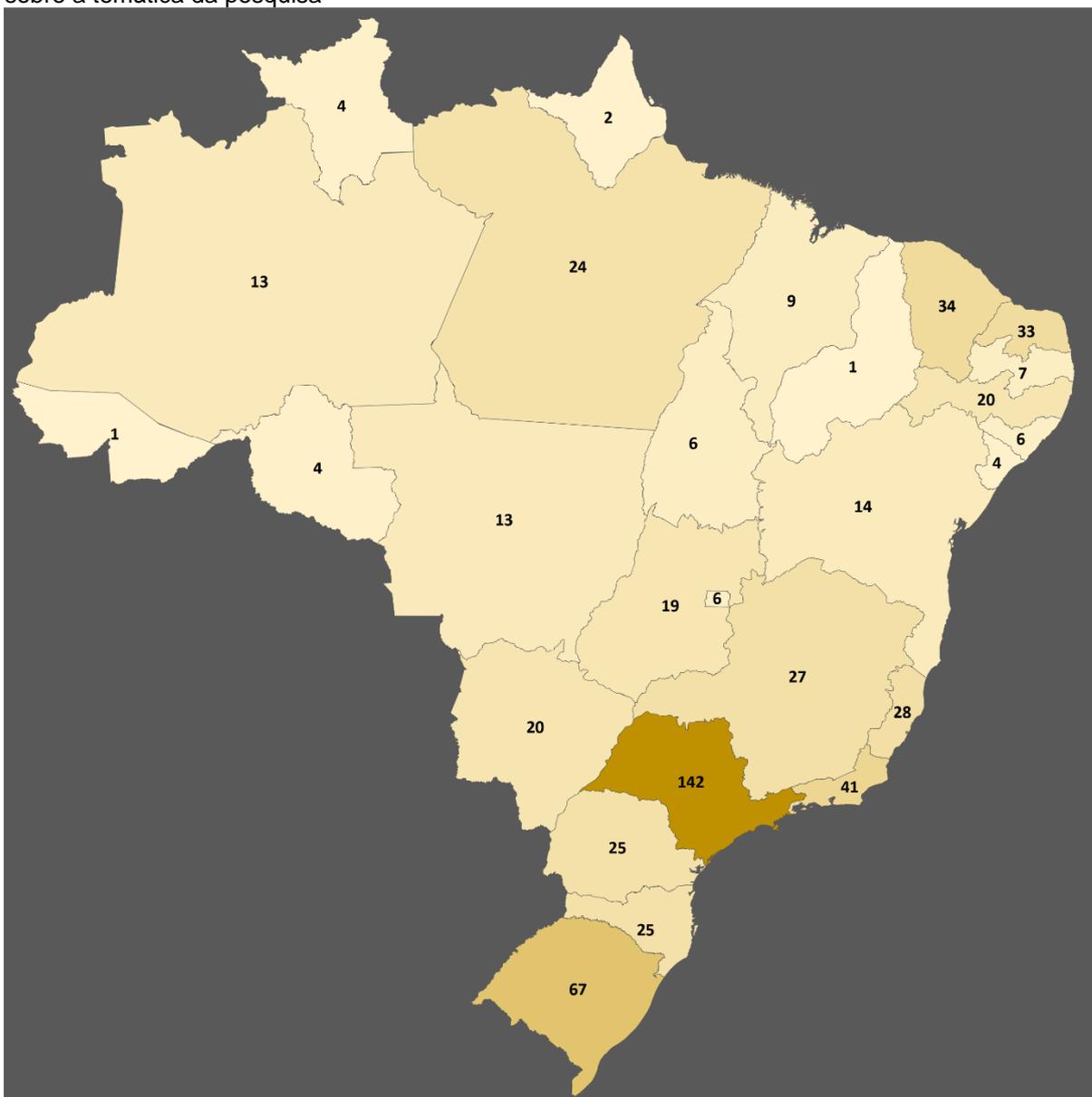
Fonte: Elaboração do autor (2023).

Dos 4 (quatro) periódicos identificados, o Mapa 2 apontou 3 (três) do Sudeste, somando 46,4% dos artigos, e 1 (um) do Sul, com 53,6% dos artigos. O Rio Grande do Sul, único estado com periódico especializado fora da região Sudeste, possui 1 (um) único periódico no período estudado. Contudo, chama a atenção que apenas 1 (um) periódico, da região Sul, é responsável por mais publicações sobre EEIPCD do que toda a região Sudeste, revelando uma representatividade maior. No Sudeste, o estado de São Paulo permanece com mais periódicos, sendo 2 (dois) desses de responsabilidade de instituições desse estado, representando 41,2% da

produção nesse grupo de periódicos. O Espírito Santo possui 1 (um) periódico, com 5,3% dos artigos publicados. Ainda assim, a diferença entre a região Sudeste e a região Sul é pequena, aproximadamente 7%, se comparada com a diferença entre a região Sudeste e as demais regiões quanto aos periódicos não especializados.

O segundo modo de observar essa distribuição por estados é relacionado ao local das instituições dos autores de cada artigo. Nesse sentido, os autores que publicaram nos periódicos não especializados são vinculados à instituições pertencentes aos estados, conforme demonstrado no Mapa 3.

Mapa 3 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos não especializados sobre a temática da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Observa-se no Mapa 3 que os autores que publicam sobre EEIPCD seguem uma concentração semelhante a dos periódicos quando consideradas as regiões, tendo uma quantidade expressiva em São Paulo, com 142 autores de instituições deste estado. A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição por região dos autores desses artigos, acrescentando-se a região “Estrangeiro” apenas para registrar a quantidade de autores de outros países que estão publicando nos periódicos selecionados.

Tabela 2 - Representação dos autores de artigos em periódicos não especializados por região

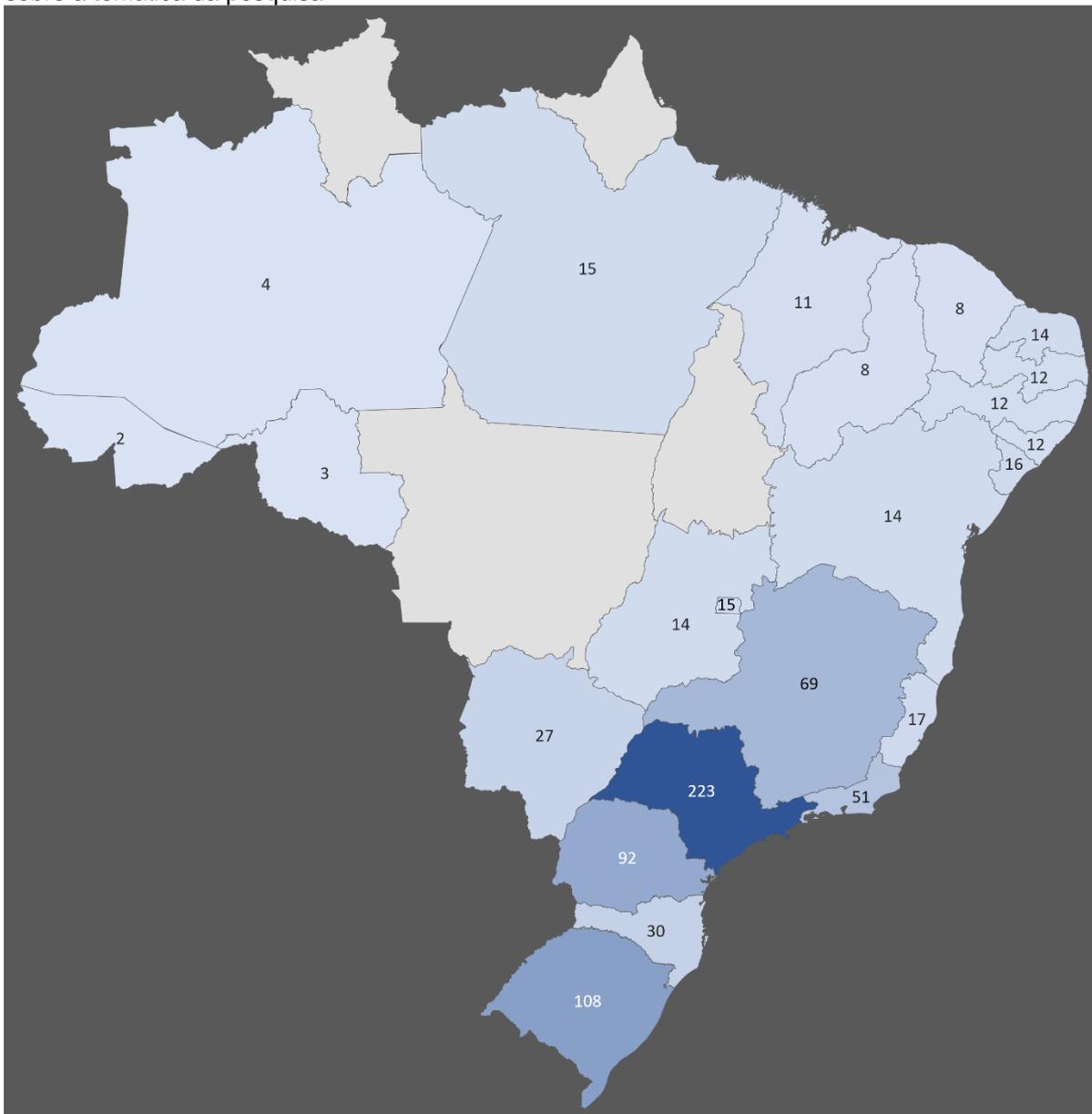
Região dos Autores	Autores	Representação (%)
Centro Oeste	58	9,5%
Nordeste	126	20,6%
Norte	56	9,2%
Sudeste	238	38,9%
Sul	117	19,1%
Estrangeiro	17	2,8%
Total	612	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

É apresentado também na Tabela 2, de forma agrupada por região, o que está presente no Mapa 2, apresentado anteriormente. Constata-se que e a concentração de autores no Sudeste continua seguindo o que já foi destacado anteriormente, tendo uma representação de 38,9% dos autores vinculados a instituições dessa região. No entanto, diferentemente da representação dos periódicos não especializados por estados, os autores da região Nordeste têm maior representação em relação ao Sul, sendo, respectivamente, 20,6% e 19,1%. O Centro-Oeste tem uma representatividade muito próxima a do Norte, 9,5% e 9,2%, respectivamente.

Em se tratando dos periódicos especializados, o Mapa 4 a seguir apresenta a distribuição dos autores por estados, na página seguinte.

Mapa 4 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos especializados sobre a temática da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2023).

O Mapa 4 demonstra que os autores que publicam sobre inclusão da pessoa com deficiência nos periódicos especializados em Educação Especial têm maior presença em São Paulo, com 223 autores de instituições desse estado, tendo uma representatividade por região semelhante a dos periódicos não especializados. Na Tabela 3, a seguir, encontra-se a distribuição por região dos autores destes artigos publicados em periódicos especializados, acrescentando-se a região “Estrangeiro” apenas para registrar a quantidade de autores de outros países.

Tabela 3 - Representação dos autores dos artigos em periódicos especializados por região

Região dos Autores	Autores	Representação (%)
Centro Oeste	56	6,3%
Nordeste	107	12,1%
Norte	24	2,7%
Sudeste	360	40,7%
Sul	230	26,0%
Estrangeiro	107	12,1%
Total	884	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Observa-se que a Tabela 3 apresenta, de forma agrupada por região, o que está presente no Mapa 4. Ou seja, a concentração de autores no Sudeste permanece maior do que as demais regiões, conforme indicado anteriormente, tendo uma representação de 40,7% dos autores vinculados a instituições dessa região. Considerando que a quantidade de periódicos especializados é maior no Sudeste, com apenas 1 (um) de outra região, chegando a ser quase exclusivamente da região Sudeste, não cabe uma análise comparativa entre os artigos em periódicos especializados por estado e os autores presentes nesses artigos por estado, como foi realizada no caso dos periódicos não especializados.

No entanto, diferentemente dos periódicos não especializados, os autores da região Sul têm maior representação que os do Sudeste, sendo respectivamente 26% e 12,1%, com uma diferença de 13,9% entre essas regiões. O Centro-Oeste tem uma representatividade que o coloca mais distante em relação ao Norte, tendo 6,3% e 2,7% respectivamente. Nesse grupo de periódicos, a região Norte tem uma representatividade bem reduzida, sendo o menor percentual identificado nos “olhares” realizados.

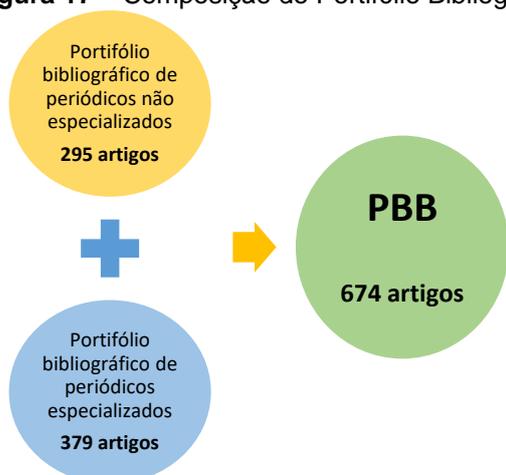
Se analisadas comparativamente as duas formas de observar a distribuição dos artigos por estado, referentes aos periódicos e aos autores, assim como a cada uma dessas com relação aos periódicos não especializados e especializados, é possível perceber:

- Maior representatividade do Sudeste evidente quando se considera os meios de divulgação científica (periódicos) não especializados, sendo aproximadamente 28% maior do que a região Sul, figurando o segundo lugar, seguida pela região Centro-Oeste.

- Posição de liderança do Sudeste se mantém referente as autorias em periódicos não especializados, mas a disparidade já não é tão grande, sendo aproximadamente 18% de diferença, quando em relação a região Nordeste, que é seguida pela região Sul, com uma diferença de 1,5% entre elas.
- Região Sul apresenta maior representatividade ao se considerar os periódicos especializados, com 53,6%. Ainda assim, o Sudeste ocupa posição de destaque por ter 46,4% dos artigos em periódicos dessa região e uma quantidade maior de periódicos especializados, sendo 3 (três) no Sudeste enquanto o Sul possui apenas 1 (um).
- Permanência da liderança do Sudeste em relação aos autores em periódicos especializados e uma diferença de aproximadamente 13% em relação a região Sul, que aparece em seguida. O Nordeste representa menos da metade da Sul, enquanto o Centro-Oeste tem metade dos autores do Nordeste. O Norte apresenta a menor incidência de autores, com menos de 3%.
- Apesar da mudança de posições entre as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul, em todas as análises feitas, o Sudeste permanece em destaque e o Norte permanece com a menor representatividade, tanto nos periódicos não especializados e especializados quanto nas autorias dos artigos sobre EEIPCD.

A partir deste ponto no texto, aglutina-se os dados dos artigos publicados e dos autores, presentes tanto no portfólio de periódicos não especializados quanto no portfólio de periódicos especializados, em relação aos estados, criando-se o Portfólio Bibliográfico *Bricouler* (PBB), ilustrado na Figura 17, na página seguinte.

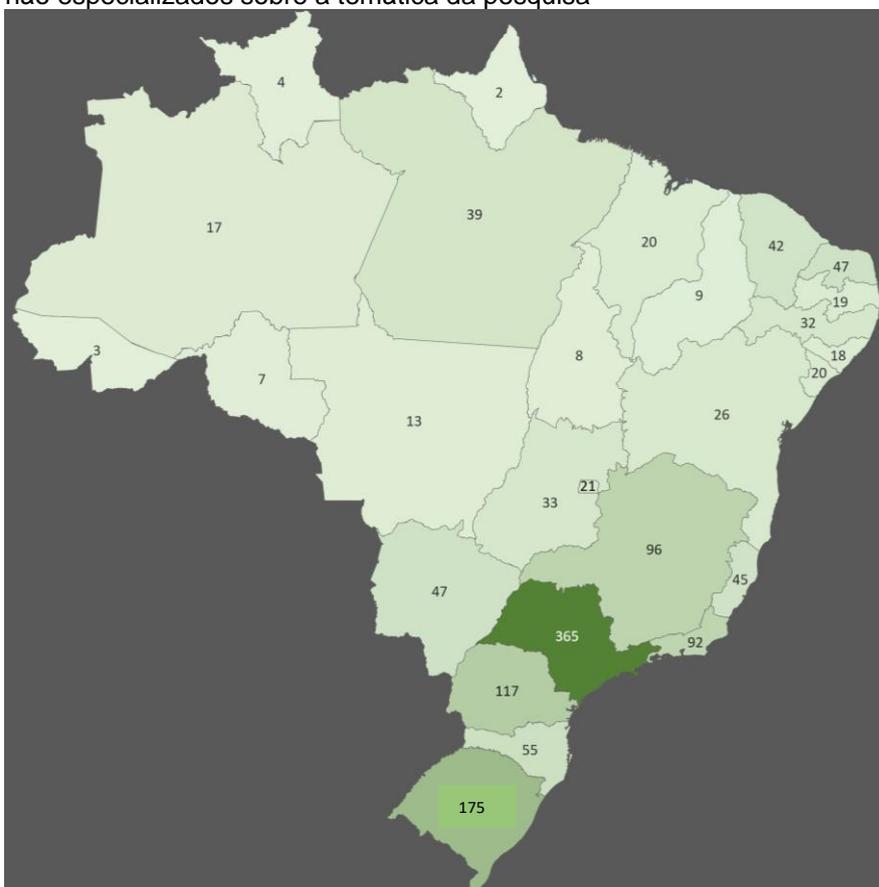
Figura 17 – Composição do Portifólio Bibliográfico *Bricouler* (PBB)



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Com a composição do PBB, passa-se a utilizá-lo como subsídio para as análises, contando com 674 artigos. No Mapa 5, a seguir, busca-se trazer a distribuição desses artigos por estado da instituição de vínculo dos autores.

Mapa 5 - Quantidade de autores por estados dos artigos publicados em periódicos especializados e não especializados sobre a temática da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Observa-se no mapa anterior, maior concentração de autores vinculados a instituições da região Sudeste. Ao se tratar disso, chama-se a atenção para as universidades, espaços nos quais os estudos sobre EEIPCD e a produção do conhecimento têm valorização e incentivos. Por esse motivo, reporta-se aos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* que tratam especificamente desse tema como elemento influenciador para a presença de autores que a estudam.

Em relação a graduação em Licenciatura em Educação Especial, estão em atividade no Brasil 25 cursos, nas modalidades presencial e a distância. Desses, 14 são do Sudeste, sendo 10 de São Paulo, 3 (três) de Minas Gerais e 1 (um) do Rio de Janeiro; 10 são do Sul, sendo 4 (quatro) de Santa Catarina, 4 (quatro) do Rio Grande do Sul e 2 (dois) do Paraná; e apenas 1 (um) do Norte, no estado de Rondônia. Sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial, estão autorizados pela Capes, 5 (cinco) cursos: destes, 4 (quatro) estão no Sudeste, sendo 2 (dois) em São Paulo e 2 (dois) no Rio de Janeiro, e 1 (um) está no Nordeste, no Rio Grande do Norte. Essa relação é demonstrada pela Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Representação de periódicos e autores em relação a cursos de graduação e pós-graduação específicas em educação especial

Região	Representação de periódicos	Representação de autores	Representação de Graduação	Representação de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
Centro-Oeste	14,0%	7,9%	0%	0%
Nordeste	7,5%	16,4%	0%	20%
Norte	3,7%	5,9%	4%	0%
Sudeste	49,5%	39,8%	56%	80%
Sul	25,2%	22,5%	40%	0%
Estrangeiro	0,0%	7,5%	0%	0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Examinando a relação entre a presença da formação de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e o estímulo à pesquisa sobre a temática desencadeada por esses cursos, é possível compreendê-la como um possível motivo da concentração dessa produção científica na região Sudeste. Não significa dizer que outros cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* sem a Educação Especial e a Inclusão de Pessoas com Deficiência como área específica, não estimulem a produção científica, compreendendo que outras áreas têm correlação direta com essa temática como foco de pesquisa e produção do conhecimento, desde linhas de pesquisa e grupos de

pesquisa até mesmo projetos individuais em diálogo com outras linhas de pesquisa e atuação para a produção científica.

No entanto, entendendo esses espaços de diálogo como direcionados para a educação especial e a inclusão da pessoa com deficiência, constatar a presença de artigos em periódicos e de autores da região sudeste pode ser considerado um traço desses cursos como fomentadores “do olhar” para a temática. Em virtude disso, percebeu-se a necessidade de compreender como esses espaços específicos, e especializados, tratam da questão problema desta pesquisa – o que se revela nos estudos de EEIPCD considerando a diferença enquanto constructo teórico e sua inserção acadêmico-regional –, justificando a busca realizada também nos periódicos com foco na Educação Especial.

A respeito do quarto indicador – instituições com mais contribuições em publicações – considerando o total de contribuições por autores dessas instituições, apresenta-se na Tabela 5 a classificação das instituições que possuem 1(uma) ²⁷ ou mais participações anuais entre as publicações analisadas.

²⁷ Utilizou-se como parâmetro a quantidade de 15 ou mais publicações. Ainda que o período pesquisado compreende 16 anos, os anos de 2020 e 2021 foram contabilizados juntos – como 1 (um) ano – em função da Pandemia de COVID-19 que afetou, entre outras coisas, a produção científica nesses dois anos.

Tabela 5 - Quantidade de contribuições por instituição

Instituição	Contribuições
UNESP	122
UFSCAR	113
UFSM	50
UFES	48
UFRGS	36
UNICAMP	34
UNICENTRO	33
USP	30
UFPA	25
UEL	24
UERJ	21
UFG	19
UFMS	18
UFRJ	18
UTFPR	18
URCA	17
UFAM	16
UFGD	16
UFPB	16
UFJF	15
UFRRJ	15

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Observa-se na Tabela 5 que as 21 instituições com mais contribuições são todas públicas, sendo 14 da esfera federal e 7 (sete) da esfera estadual. Em relação a sua distribuição regional, 9 (nove) estão na região Sudeste, 5 (cinco) na região Sul, 3 (três) na região Centro-Oeste, 2 (duas) na região Nordeste e 2 (duas) na região Norte. Chama atenção também que das 4 (quatro) instituições com maior número de contribuições, 3 (três) delas são responsáveis por periódicos especializados na temática da Educação Especial (UNESP, UFSM e UFES), sendo que a UFSCAR, sem apresentar periódico específico, é uma das instituições responsáveis pela Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Essa relação da UFSCAR com a ABPEE se dá em função do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial dessa universidade abrigar diversos pesquisadores dessa Associação, assim como são responsáveis, de forma conjunta, pelo Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) desde 2003, ocorrendo bianualmente no campus da UFSCAR, com promoção da ABPEE (CBEE, 2021).

Dessa forma, as 4 (quatro) instituições que mais contribuem para as publicações sobre EEIPCD, são as mesmas responsáveis, direta ou indiretamente, pelos 4 (quatro) periódicos especializados nessa área, com a maior incidência de textos sobre a temática desta pesquisa. Percebe-se uma rede de colaboração e de trânsito das publicações circulando quase exclusivamente entre essas 4 (quatro) instituições quando se trata de periódicos especializados. Vale refletir se essa estrutura não gera uma espécie de “cartel” acadêmico, mesmo que de modo não intencional, impactando na veiculação de artigos resultantes de pesquisas de outras instituições nesses periódicos especializados.

Considerando um quinto indicador, que possivelmente reflete, de forma mais tangível, o impacto causado pelas produções científicas, observa-se a quantidade de citações dos artigos presentes no PBB. A Tabela 6 ilustra essa representatividade das regiões em relação a origem dos periódicos.

Tabela 6 - Citações dos artigos por região dos periódicos

Região	Quantidade de citações	Representatividade de periódicos
Centro-Oeste	408	6,9%
Nordeste	73	1,2%
Norte	51	0,9%
Sudeste	3715	62,4%
Sul	1708	28,7%
Total	5955	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Contata-se que os periódicos do Sudeste e do Sul tem preferência nas citações, indicando que esses são os periódicos mais lidos e utilizados como referência em outras pesquisas. As outras 3 (três) regiões, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, juntas não chegam a 10% das citações, indicando que esses periódicos são pouco utilizados como referências para pesquisas. Reforça-se a percepção de “cartel” dessas regiões, onde as regiões de menor prestígio acadêmico, nesta temática, não são evidenciadas como possibilidades de geração de conhecimento relevante para seus pares.

Quando se volta a atenção para os autores, a Tabela 7 demonstra os índices de citações dos mesmos.

Tabela 7 - Citações dos artigos por região dos autores

Região	Quantidade de citações	Representatividade de autores
Centro-Oeste	472	3,7%
Nordeste	771	6,0%
Norte	799	6,2%
Sudeste	8181	63,7%
Sul	1897	14,8%
Estrangeiro	733	5,7%
Total	12853	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ao se observar essa relevância em relação a região de origem dos autores, o Sudeste segue predominando como principal região, com 63,7% das citações referentes a autores dos estados dessa região. O Sul aparece em seguida, com 14,8%. O Norte e o Nordeste apresentam índices próximos, respectivamente, 6,2% e 6,0%. O Centro Oeste aparece em último lugar, com 3,7%. Indica-se ainda que 5,7% dos autores são de instituições de fora do país.

A respeito desses 5 (cinco) indicadores apresentados (ano de maior publicação; periódicos com maior quantidade de publicações; estados da federação com maior quantidade de publicação; instituições com mais pesquisas realizadas e citações), algumas considerações são pertinentes, especialmente relacionadas a disparidade da representação por região da produção científica publicada nesses periódicos. Pode ser entendido como um reflexo das concentrações de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, espaços nos quais as publicações são mais incentivadas e difundidas, principalmente nos cursos de Doutorado. A Capes informa em seu *site*²⁸ esse quantitativo, apresentado na Tabela 8.

²⁸ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>

Tabela 8 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados e reconhecidos pela CAPES

Região	Totais de Cursos de pós-graduação					
	Total	ME	DO	MP	DP	Representação (%)
Centro-Oeste	576	323	184	66	3	8,2%
Nordeste	1358	771	404	172	11	19,4%
Norte	379	216	96	61	6	5,4%
Sudeste	3177	1545	1211	397	24	45,3%
Sul	1516	804	537	161	14	21,6%
Totais	7006	3659	2432	857	58	100,0%

Fonte: CAPES (2023).

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

Ao observar a quantidade de cursos de pós-graduação, identifica-se nas três regiões, a menor concentração de publicações e periódicos com artigos publicados sobre a temática desta tese. Nota-se uma proximidade no percentual de representatividade, sendo 33% dos cursos conjuntamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, enquanto a maior concentração está no eixo Sul-Sudeste, com 67% dos cursos. Se comparados aos percentuais totais dos periódicos não especializados, temos a seguinte situação: 67% dos cursos de pós-graduação do Brasil estão responsáveis por 73,7% dos periódicos que publicam pesquisas a respeito da Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência como ponto de discussão, enquanto 33% dos cursos são responsáveis por 26,6% desses periódicos.

Faz sentido esses índices, considerando o já dito, ou seja, que esses cursos são os espaços privilegiados para a produção do conhecimento. Os autores dessas produções seguem a mesma lógica de distribuição e concentração, uma vez que a maioria está vinculada ou são egressos desses cursos. A Tabela 9 permite demonstrar tal representação.

Tabela 9 - Representação de artigos, autores e periódicos em relação as regiões brasileiras

Região	Representação de artigos por região do periódico	Representação de autores por região da instituição de origem	Representação de periódicos por região
Centro-Oeste	16,9%	7,9%	14,0%
Nordeste	10,5%	16,4%	7,5%
Norte	7,1%	5,9%	3,7%
Sudeste	47,0%	39,8%	49,5%
Sul	18,6%	22,6%	25,2%
Estrangeiro	0%	7,4%	0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Quando observada a região Norte na tabela anterior, esta representa apenas 7,1% dos artigos publicados, se consideradas as instituições de origem do periódico. Essa baixa representatividade pode ser resultado do que já foi ponderado anteriormente a respeito da quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nessa região do país. No entanto, essa pouca quantidade pode ser reflexo decorrente dos seguintes fatores: *qualis* atribuído aos periódicos; convites diretos pelos editores dos periódicos; e, possivelmente, a falta de “interesse” dos pesquisadores em publicarem em periódicos de instituições das regiões Norte e Nordeste, mesmo que estes estejam em menor número.

A respeito dos autores que tratam da temática EEIPCD, considerando suas instituições de vínculo, há semelhança da mesma distribuição dos periódicos, sendo que apenas 5,9% dos autores são de instituições localizadas na região Norte, possibilitando ser apresentado como resultado do já dito sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, assim como levanta-se a possibilidade de falta de interesse em publicar em periódicos da região Norte, o mesmo pode ser considerado em relação aos pesquisadores dessa região, onde pode haver, de forma velada ou explícita, preconceito em relação aos sujeitos oriundos ou vinculados a instituições do Norte.

Como apontado por Ramalho e Madeira (2005, p. 73), o principal desafio era, no ano de 2005, “[...] a fixação de pessoal de nível superior com a qualificação e produtividade exigidas para o padrão de excelência acadêmica”, o que levou a procura por aumentar a qualidade e a quantidade de pós-graduações nas regiões Norte e Nordeste. Com isso, houve grande investimento social para a formação de pessoas, resultando em “[...] grupos de docentes-pesquisadores com doutorado e pós-doutorado, formados em outros centros do país e do exterior, com melhores condições de fixação local por sua vinculação de origem” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74). No entanto, permanecem os “[...] históricos desequilíbrios regionais e intraregionais do país, que se reproduzem na mentalidade e na visão da própria academia” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74), corroborando a possibilidade de preconceitos com pesquisadores e instituições da região Norte.

A consideração já feita a respeito da presença dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os da área da Educação, pode ser observado

a partir das informações disponibilizadas pela Capes sobre os cursos dessa área de concentração, apresentadas na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação avaliados e recomendados pela CAPES

Região	Totais de Cursos de pós-graduação em Educação					% de representação
	Total	ME	DO	MP	DP	
Centro-Oeste	26	16	8	2	0	9,2%
Nordeste	50	19	14	17	0	17,7%
Norte	19	12	4	2	1	6,7%
Sudeste	112	52	41	19	0	39,6%
Sul	76	36	28	10	2	26,9%
Totais	283	135	95	50	3	100,0%

Fonte: CAPES (2023).

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

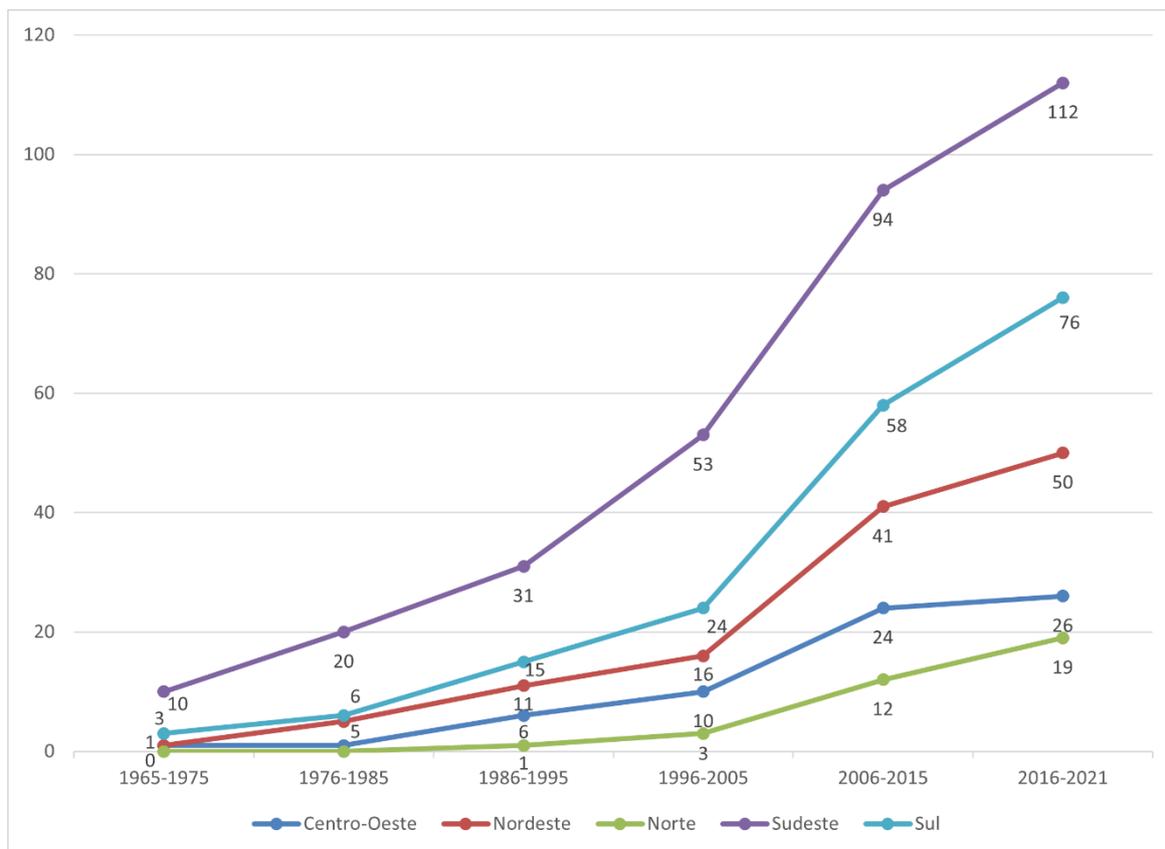
Ao se observar essa distribuição de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, a região Norte segue em último lugar, o que pode justificar a pouca participação de autores dessa região na área em estudo. A presença desses cursos alcança quantidade expressiva a partir de 2006 em todo o país. A Tabela 11 e o Gráfico 3, respectivamente, ilustram esse fato.

Tabela 11 - Progressão da quantidade de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação por período

Período	Geral	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
1965-1975	15	1	1	0	10	3
1976-1985	32	1	5	0	20	6
1986-1995	64	6	11	1	31	15
1996-2005	106	10	16	3	53	24
2006-2015	229	24	41	12	94	58
2016-2022	283	26	50	19	112	76

Fonte: Elaboração do autor (2023), baseada em dados da CAPES (2023).

Gráfico 3 - Progressão da quantidade de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação por período



Fonte: Elaboração do autor (2023), baseada em dados da CAPES (2023).

Em análise realizada no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010 (BRASIL, 2004) é apontado um crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no país entre 1976 e 2004 “[...] o número de cursos recomendados pela Capes saltou de 673 para 2.993, o que representa um aumento de 5,6% ao ano. Destaca-se o crescimento do doutorado, que praticamente duplicou no período” (BRASIL, 2004, p. 27). No entanto, mesmo com esse crescimento, a disparidade entre as regiões já é apontada como um problema a ser tratado, pois,

Apesar do crescimento apontado, persiste uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, uma vez que a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%) (BRASIL, 2004, p. 31).

O documento informa que a região Norte teve o maior percentual de crescimento em relação as demais. Em contrapartida, ainda persiste a distância em relação as outras regiões, uma vez que

A análise das taxas de crescimento mostra que o crescimento foi maior na região Norte (15% ao ano), seguida das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e o Sudeste (6,3%). Esse crescimento não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados (BRASIL, 2004, p. 32).

Em 1996, a região Norte possuía 3,5% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em 2004 passou a ter 5,3% do total nacional (CAPES, 2004), permanecendo como a região com a menor quantidade desses cursos. Até o ano de 2005, com base na publicação do PNPG (CAPES, 2004), as regiões que não possuíam autores com publicações no ano de 2006 (Centro-Oeste, Nordeste e Norte) tinham pouca quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área se comparadas com as duas regiões (Sul e Sudeste) que apresentam autores publicando em periódicos no estudo realizado.

As regiões Sudeste e Sul contavam, respectivamente, com 53 e 24 cursos, a região nordeste com 16 e a região centro-oeste com 10 cursos, enquanto a região Norte, não possuía nem metade dos cursos existentes na região Centro-Oeste no ano de 2006, tendo apenas 3 (três) cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado), sendo um no estado do Amazonas, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e dois no estado do Pará, um na Universidade Federal do Pará (UFPA) e o outro na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Conforme indicado por Brasileiro e Monteiro (2019, p. 38), além das disparidades regionais sociais e econômicas, entre outras, “[...] relatórios do CNPq anunciam que a Região Norte concentra 13,7% da população brasileira, colabora com aproximadamente 8% do PIB, mas tem recebido apenas 4% dos recursos de C&T do país”. Essa necessidade de mais investimentos na região para o desenvolvimento da pós-graduação é ressaltada nos PNPGs desde a sua primeira edição, em 1975, contudo, apenas a partir do PNPG 2000-2004, construído no início do século XXI, que há um posicionamento propositivo:

Após um longo período sem o Brasil traçar um novo plano para a pesquisa e pós-graduação, é lançado na virada do século XXI o IV PNPG (2000-2004), preconizando preservar e aprimorar as conquistas já alcançadas, ainda que os critérios de qualidade acadêmica tenha-o batizado, pautou-se pela minimização dos desequilíbrios regionais na pós-graduação brasileira. Este plano passa a definir uma política afirmativa em relação ao eixo norte-sul, visando à fixação de mestres e doutores, principalmente nas regiões norte e nordeste do país.

Integrado a ele, é criado o Programa Norte de Pós-Graduação e Pesquisa (PNOPG/CNPq), envolvendo os Estados que compõem a Amazônia legal: Acre, Amazonas, Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão e Mato Grosso, excetuando o Pantanal (BRASILEIRO; MONTEIRO, 2019, p. 43).

É a partir do PNPG seguinte, com ações previstas para o período 2005-2010, que a região norte passa a ter mais atenção e investimentos para o crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ser observado na Tabela 8 apresentada anteriormente, passando de 3 (três) cursos em 2005 para 12 em 2015, “[...] sendo que neste período também foram implantados os dois doutorados em Educação da região (UFPA, 2007 e UFAM, 2009), após mais de cinquenta anos de existência da pós-graduação no país” (BRASILEIRO; MONTEIRO, 2019, p. 44).

O PNPG referente ao período 2011-2020 já aponta para a necessidade de combater as assimetrias entre as regiões, que acabam sendo reflexo das “[...] desigualdades sócio-econômicas e culturais entranhadas na nação brasileira” (BRASIL, 2010b, p. 145). A fim de minimizar essa situação, foram planejadas políticas de incentivos e indução para a pós-graduação.

Um bom exemplo disso é o procedimento dos fundos setoriais, que destina 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Do mesmo modo, ações indutoras vêm sendo postas em prática, com o objetivo de reduzir as assimetrias entre áreas de conhecimento; ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do sistema de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2010b, p. 145).

A existência de políticas e ações que busquem reduzir essas assimetrias, ainda é insipiente e mantém a concentração nos grandes centros historicamente favorecidos no Brasil, como constata-se a seguir:

Embora a política até agora vigente tenha sido importante para consolidar a pós-graduação em algumas mesorregiões fora do eixo Sul/Sudeste, o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional (BRASIL, 2010b, p. 152).

Há, com isso, a necessidade não apenas de implantação de cursos ou autorização, mas também fomento e apoio para a consolidação de pesquisadores nessas regiões. Não se trata de interromper a ampliação da produção de conhecimento nos centros de excelência, grande parte concentrada no Sul e Sudeste do país, mas, sim, de ampliar o apoio aos grupos de pesquisadores que emergem nas demais regiões. O PNPG 2011-2020 já indicava essa necessidade.

A necessidade de consolidação dos grupos emergentes fica evidente quando se observa o alto percentual de cursos de mestrado avaliados pela CAPES com nota 3, conforme mostrado no documento referência do PNPG 2011-2020. Se a expansão do SNPG for ampliada como as demandas de formação de recursos humanos do país requerem, será necessário desenvolverem-se estratégias efetivas para que a curva de distribuição dos programas de pós-graduação em nível de mestrado (atualmente concentrada na nota 3), assuma um padrão gaussiano com uma maior proporção de programas com conceitos 4 e 5. Exemplos de estratégias que devem ser consolidadas e ampliadas são os programas de indução da CAPES em áreas estratégicas e os Editais Pró-equipamentos, que têm como área de abrangências os cursos com nota 3. No entanto, não se verificam atualmente programas semelhantes nas demais agências de fomento que, em geral, têm foco específico na excelência e não no apoio aos grupos emergentes. Uma vez que ambos os objetivos são necessários para o desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural e econômico do país, faz-se necessário ampliar os investimentos em CT&I para que, paralelamente à garantia de manutenção e ampliação dos grupos de excelência, sejam apoiados os grupos emergentes de reconhecido mérito acadêmico. A redução no número de mesorregiões sem programas, docentes e bolsas de pós-graduação e, conseqüentemente, das assimetrias em indicadores de pós-graduação, passa necessariamente pelo apoio e fortalecimento dos grupos emergentes que possuem mérito para tal, sem que com isso se prejudique a consolidação e ampliação dos grupos de excelência, responsáveis diretos pelo atual destaque do Brasil no cenário científico internacional (BRASIL, 2010b, p. 153).

Dessa forma, a região Norte, por apresentar um crescimento relativamente recente na pós-graduação, pode ser considerada como emergente, especialmente se consideradas as políticas de incentivo a criação de novos cursos e a consolidação de cursos já existentes. Quando se trata especificamente desta região, e na área de concentração Educação, o cenário apresentado anteriormente também justifica a necessidade de mais investimentos e fomentos para a região. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), coordenado pela CAPES, é responsável pelo crescimento da quantidade de mestres e doutores, o que impacta diretamente no aumento significativo no número de publicações científicas no cenário nacional. “A exemplo

disso, atualmente, o Brasil ocupa o 13º lugar no *ranking* da produção científica mundial” (BRASIL, 2010b, p. 155), que influencia diversos aspectos da nossa sociedade, como:

[...] a conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte, conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte, os meios de comunicação, bem como as condições de melhoria da qualidade de vida do ser humano, em geral” (BRASIL, 2010b, p. 157).

No entanto, esse crescimento precisa ocorrer de forma conjunta com as demandas contemporâneas das sociedades, considerando as diferentes realidades presentes no Brasil.

Esse desenvolvimento, ao mesmo tempo em que traz benefícios para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, necessita ser monitorado pela sociedade visando a garantir a sua melhor aplicação. Isso implica na necessidade de um novo contrato entre ciência e sociedade, um trabalho voltado para a garantia de que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade. Um contrato que deverá envolver, portanto, todos os segmentos da sociedade. envolver, portanto, todos os segmentos da sociedade. Essa nova relação ciência-sociedade só poderá existir se todos os cidadãos e cidadãs possuírem uma formação e uma cultura científica que lhes permitam compreender e administrar a vida cotidiana, enfrentar e se integrar de forma crítica e autônoma a essa vida. É necessário que esses cidadãos e cidadãs sejam capazes de tomar decisões com base nos seus próprios conhecimentos. Nos dias atuais o exercício da cidadania requer conhecimentos de ciências, bem como das metodologias adotadas pelos cientistas nas suas pesquisas (BRASIL, 2010b, p. 157)

Ao se tratar a região norte, o próprio PNPG 2011-2020 reforça a necessidade de um olhar específico, uma vez que “[...] concentra 13,7% da população brasileira, colabora com aproximadamente 8% do PIB, mas tem recebido apenas 4% dos recursos de C&T do país” (BRASIL, 2010b, p. 208). O mesmo plano aponta possíveis causas:

O desenvolvimento regional amazônico encontra dificuldades quando comparado ao das outras regiões brasileiras devido ao seu baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e à sua baixa produtividade em C&T, que têm origem no número escasso de cursos de pós-graduação de nível de doutorado aí implantados. Essa situação é ainda agravada pela ausência de políticas eficientes para a fixação de

doutores e as deficiências em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2010b, p. 208).

Essa realidade retratada inclui a área da Educação, assim como a temática específica da Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência. A justificativa para a falta de investimentos e a conseqüente pouca quantidade de cursos e publicações pode ser pela baixa quantidade de instituições nessa região. No entanto, mais uma vez o PNPG indica que essa “conclusão” não tem fundamento, a não ser uma representação equivocada da região.

À primeira vista, pode-se alegar que os investimentos são reduzidos porque temos poucas universidades e, por conseqüência, poucos doutores e poucas publicações. No entanto, uma análise mais aprofundada dos dados disponibilizados pelo CNPq demonstra que a região Norte contribuiu mais com a C&T nacional, no que tange a investimentos financeiros, do que tem recebido da União (BRASIL, 2010b, p. 209).

Ou seja, a região tem grande potencial em desenvolvimento de ciência, mas carece desse reconhecimento, podendo ser entendido como falta de interesse político-administrativo ou até mesmo político-acadêmico em nível nacional, para o crescimento da região. As ações de melhoria desse cenário partem da própria região, como indicado pelo PNPG 2011-2020.

Para alterar esta realidade, o estado do Pará tem feito esforços para a criação de novos laboratórios e de novas empresas; essa experiência pode servir de ponto de partida para iniciativas mais abrangentes. Os laboratórios de pesquisa e as empresas estão sendo estimulados para o desenvolvimento de soluções voltadas às necessidades da região, com forte enfoque para o desenvolvimento de tecnologia local, adequada às condições climáticas e à instabilidade no fornecimento de energia elétrica frequentes na região (BRASIL, 2010b, p. 209).

Esses investimentos realizados pelos próprios estados são indicados como impulsionadores do desenvolvimento da ciência na região. A Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019 (ENCTI 2016-2019) norteou as ações desenvolvidas tanto pela Capes quanto pelas Agências de fomento à pesquisa.

Em relação aos dispêndios estaduais em CT&I, em 2013 foram aplicados cerca de R\$ 15 bilhões, quase metade dos recursos

aplicados pelo Governo Federal no mesmo ano. São Paulo desponta como protagonista nesses aportes, respondendo por 58,6% da soma dos dispêndios estaduais. Assim como se verifica na escala federal, a taxa de crescimento dos investimentos em CT&I pelos Governos Estaduais é elevada, contando-se para tanto com a crescente participação dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2016c, p. 21).

Esse investimento intrarregional, atrelado às ações direcionadas pelo PNPG 2011-2020 e pela ENCTI 2016-2019, trouxe resultados positivos para a região, de forma geral. O Relatório elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, apresentado no documento “Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020” (CAPES, 2021), demonstra e corrobora o que foi identificado na presente pesquisa, da relação entre quantidade de cursos de pós-graduação e quantidade de produção científica na temática estudada. Em relação ao crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, entre 2011 e 2019 a região Norte é a que apresenta o maior índice, como ilustrado na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 - Distribuição regional dos cursos de pós-graduação e índice de crescimento

Região	Mestrado			Mestrado Profissional			Doutorado		
	2011	2019	Crescimento (%)	2011	2019	Crescimento (%)	2011	2019	Crescimento (%)
Centro-Oeste	216	313	45%	19	58	205%	101	184	82%
Nordeste	531	755	42%	59	165	180%	239	386	62%
Norte	135	217	61%	13	53	308%	51	93	82%
Sudeste	1.291	1.568	21%	175	386	121%	912	1.221	34%
Sul	565	810	43%	72	164	128%	312	526	69%
Total	2.738	3.663	34%	338	826	144%	1615	2.410	49%

Fonte: CAPES (2023)

Observa-se que nos níveis de Mestrado e Mestrado Profissional a região norte foi a que apresentou maior crescimento de forma proporcional, sendo respectivamente 61% e 308%. No nível de Doutorado, as regiões Nordeste e Norte tiveram 82% de crescimento, sendo as com maior índice neste tipo de curso, o que demonstra, o resultado positivo tanto dos investimentos na pós-graduação nessas regiões, federais e intrarregionais, quanto das recomendações presentes nos PNPGs e na ENCTI 2016-2019. Reforça a necessidade de reconhecimento do potencial desta região como *lócus* de produção de conhecimento científico e a ampliação desta também como espaço para a divulgação dessas produções.

Para observar de forma mais explícita essa relação, a Tabela 13 apresenta os comparativos de percentuais de crescimento dos cursos de pós-graduação em relação a produção científica do portfólio bibliográfico desta pesquisa, considerando os períodos definidos para a análise dessas informações nesta tese (2006 – 2021), agrupados a cada 5 anos²⁹.

Tabela 13 - Crescimento de cursos de pós-graduação em Educação e de produção científica sobre Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência

Região	2006 – 2010*		2011-2015			2016-2021				
	CP	AC	CP	CR	AC	CR	CP	CR	AC	CR
Centro-Oeste	4	18	22	450%	24	33%	42	91%	26	8%
Nordeste	9	19	26	189%	41	116%	60	131%	50	22%
Norte	2	6	10	400%	12	100%	26	160%	19	58%
Sudeste	50	68	65	30%	94	38%	143	120%	112	19%
Sul	27	39	45	67%	58	49%	92	104%	76	31%

Fonte: Elaboração do autor (2023).

* Valor de referência para cálculo do crescimento

Legenda: CP – Cursos de Pós-Graduação em Educação; AC – Artigos Científicos publicados; CR – Índice de Crescimento.

A região Norte destacou-se com crescimento notável e consistente de forma simultânea tanto em quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação quanto de produção científica a respeito da Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência. Outro elemento que corrobora a percepção da região com o crescimento mais consistente é apresentado também na ENCTI 2016-2019, em relação aos grupos de pesquisa, pesquisadores de forma geral e pesquisadores doutores. Quadro 7 a seguir apresenta esse elemento.

²⁹ Relembra-se que os anos de 2020 e 2021 estão sendo considerados nesta pesquisa como equivalentes a apenas um ano, em função da produção científica ter sido afetada pela Pandemia da COVID-19.

Quadro 7 - Número de pesquisadores cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq

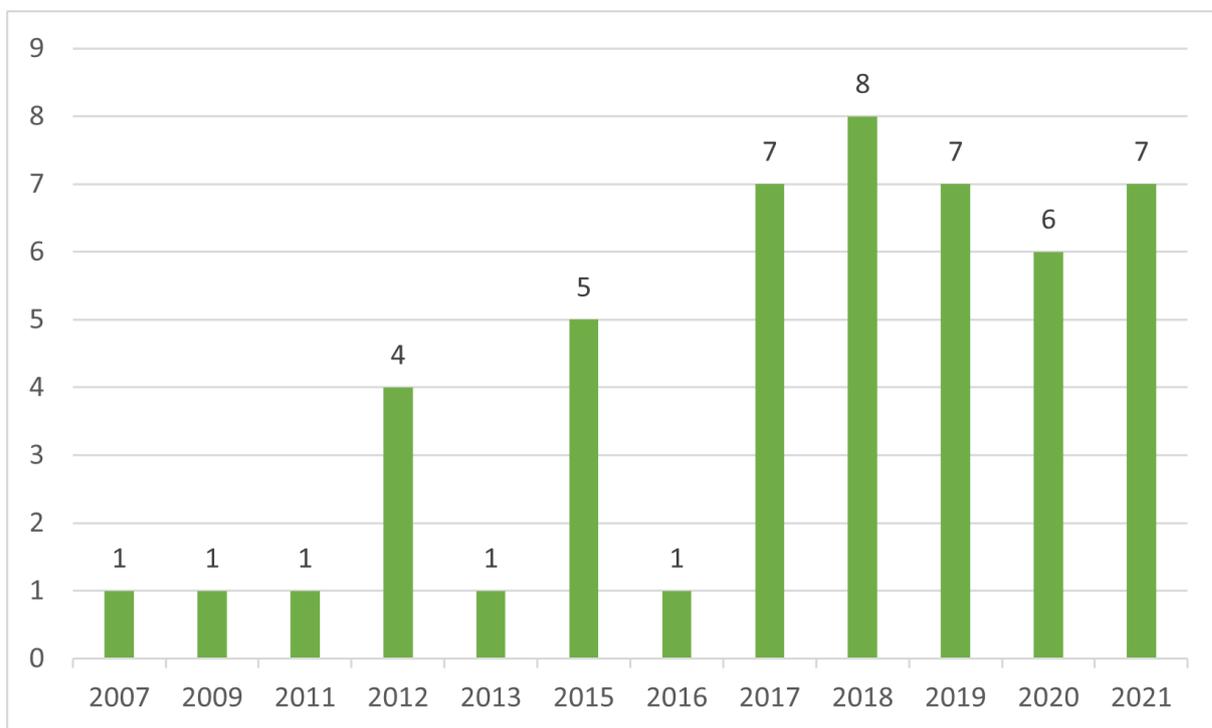
DIMENSÃO	PESQUISADORES		
	2010	2014	Crescimento entre 2010 e 2014 (em %)
Instituições	452	492	8,8
Grupos	27.523	35.424	28,7
Pesquisadores	128.892	180.262	39,9
Pesquisadores Doutores	81.726	116.427	42,5
PESQUISADORES POR REGIÃO			
Sudeste	62.630	84.045	34,2
Sul	29.895	41.773	39,7
Nordeste	26.716	40.336	51,0
Centro-Oeste	11.656	16.777	43,9
Norte	8.304	13.466	62,2
PESQUISADORES DOUTORES POR REGIÃO			
Sudeste	45.992	62.441	35,8
Sul	18.516	27.212	47,0
Nordeste	15.446	24.076	55,9
Centro-Oeste	7.400	11.114	50,2
Norte	3.877	6.606	70,4

Fonte: BRASIL (2016).

O maior crescimento de pesquisadores também é da região Norte. Demonstra que, apesar da assimetria na presença de pesquisadores de forma quantitativa, o aumento apresentado por essa região em cursos de pós-graduação em Educação, em pesquisadores doutores e em produção científica sobre Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência indica que o Norte região é produtivo cientificamente com essa temática. Sendo assim, olhar a produção da região, de maneira específica e detalhada, pode desvelar a forma como o constructo da diferença³⁰ está presente, ou não, na produção científica de pesquisadores de instituições dos sete estados que compõem essa região.

Especificamente na região Norte, os indicadores das produções por ano são apresentados no Gráfico 4, na página seguinte.

³⁰ Refere-se ao constructo “da diferença”, relacionando à presença deste já identificada nos estudos, e não mais exclusivamente ao apresentado na trança dialógica.

Gráfico 4 - Quantidade de artigos publicados por ano na região Norte

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Sobre a distribuição das publicações no decorrer dos anos, entre 2006 e 2011, há sempre uma única publicação a cada 2 (dois) anos. Leva a crer que essas publicações possam ser resultado de pesquisas de mestrado, considerando o período de 24 meses como determinado pela Capes para esse nível de pós-graduação. Os anos de 2012 e 2015 mostram uma quantidade maior no período de 10 anos (2006 – 2015), podendo ser interpretado como resultado das ações recomendadas pelos PNPGs, com o crescimento de 400% na quantidade de cursos de pós-graduação na região.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é a criação de programas que incentivaram a cooperação entre instituições, buscando reduzir os desequilíbrios regionais existentes na pós-graduação *stricto sensu*. Entre os programas que contribuíram para o crescimento da quantidade de cursos, destaca-se alguns: Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica; Programa de Mestrado Interinstitucional; Programa de Doutorado Interinstitucional; e, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), criado em 1976 e que “[...] contribuiu decisivamente para as significativas mudanças ocorridas nos índices de qualificação docente no ensino superior do país” (BRASIL,

2002, p. 1). Ele “[...] induzia as universidades a planejarem suas necessidades de capacitação do corpo docente, envolvendo a instituição de origem de vínculo empregatício do docente e a instituição que oferecia o curso de pós-graduação” (MOURA; ROCHA NETO, 2015).

Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER), para os quais foram identificadas atividades na região Norte já em 1997, em parceria entre Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (PROENÇA; NENEVÉ, 2004). No entanto, projetos dessa ordem eram propostos por iniciativa das próprias instituições e a Capes realizava a autorização. Apenas a partir de 2005 a Capes institui regulamento para avaliação de propostas de MINTER e DINTER, por meio da Portaria nº 67/2005/MEC/CAPES (BRASIL, 2005b), resultante de sugestão apresentada na Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Pós-Graduação e da Ciência e Tecnologia, por meio da Subcomissão da Cooperação Nacional, em reunião realizada em 10 de dezembro de 2003, trazendo entre suas recomendações:

Recomendações para os Instrumentos Existentes:

1. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Capes:
 • ampliação do número de projetos a serem financiados;
 • priorizar parcerias intra-regiões e entre instituições consolidadas do Sudeste e do Norte e Centro-Oeste.

[...]

5. Programa Mestrado Interinstitucional –MINTER/Capes:
 • incentivar a criação dos MINTER;
 • incentivar o estabelecimento de redes envolvendo diversas instituições no oferecimento dos MINTERs;
 • incentivar também a criação de DINTERs (CARNEIRO JÚNIOR, 2003, p. 160).

Tanto MINTER quanto DINTER foram intensificados na região amazônica a partir Programa de Aceleração da Formação de Recursos Humanos para o Ensino e a Pesquisa, e Criação de Novos Programas de Pós-Graduação para a Região Amazônia (ACELERA AMAZÔNIA), criado em 2005, e que objetivou

acelerar a consolidação de grupos de pesquisas existentes na região da Amazônia Legal e a nucleação de novos grupos, respeitando fundamentos qualitativos e quantitativos, e concretizando a criação de programas de pós-graduação competitivos voltados para a região (BRASIL, 2007b, p. 20)

Por meio do ACELERA AMAZÔNIA foram apoiados 17 projetos, sendo 5 MINTERs e 12 DINTERs. Além disso, subsidiou o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) AMAZÔNIA, que lançou em 2006 convite para as instituições da região Norte, além dos estados do Maranhão e Mato Grosso, para “a criação de condições estimulantes ao incremento da formação pós-graduada e fixação de pesquisadores doutores na Amazônia Brasileira” (BRASIL, 2007b, p. 21). Entre as intenções do PROCAD, também realizar o equilíbrio regional e qualificação do sistema de pós-graduação no Brasil (BRASIL, 2007b).

Os registros eletrônicos disponíveis no *site* da Capes permitem visualizar os cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais (MINTER / DINTER), instituídos a partir de 2007 enquanto política por meio de chamadas públicas. Os projetos propostos para a Capes deveriam apresentar como objetivo proporcionar

[...] formação pós-graduada de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, científico-tecnológico, de inovação e, sobretudo, formação de docentes para nucleação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa (BRASIL, 2016a, n.p).

A relação possível entre a oferta desses cursos por meio dos programas descritos, juntamente com os criados na modalidade regular na área de Educação para a região Norte, pode ser proposta também em função dos projetos aprovados por editais da Capes e executados. São indicadas contribuições dessas ações desde 1997, quando Proença e Nenevé (2004, p. 97) destacam que

[...] este Programa possibilitou a superação de uma visão preconceituosa e estereotipada sobre a região Norte e dos participantes para com os professores da USP, dando oportunidade para que os estudantes e professores pudessem recuperar os valores regionais, bem como a cultura, a história e a própria vida do local. Houve melhoria na qualidade do corpo docente de universidades públicas da região que historicamente tem menos acesso ao crescimento econômico.

Os resultados positivos apontados pelos autores podem ser extrapolados para o período pesquisado nesta tese, onde o Quadro 8, na página seguinte, demonstra os cursos que têm seus registros disponibilizados de forma eletrônica, entre 2006 e 2021.

Quadro 8 - Projetos de DINTER / MINTER para região Norte no período de 2006 a 2021

Tipo	Programa	Instituição Promotora	Instituição(ões) Receptora(s)	Período de Vigência
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	03/2010 a 02/2015
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Universidade Federal do Acre (UFAC)	01/2012 a 12/2016
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	01/2012 a 12/2016
Minter	EDUCAÇÃO	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFT)	03/2013 a 01/2016
Dinter	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru) (UNESP-BAURU)	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	12/2015 a 04/2019
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	04/2017 a 04/2017
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	09/2017 a 09/2021
Dinter	EDUCAÇÃO	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Universidade Federal do Acre (UFAC)	03/2018 a 03/2022
Dinter	ENSINO	Fundacao Vale do Taquari de Educacao e Desenvolvimento Social - Fuvates (UNIVATES)	Faculdade La Salle de Manaus	03/2019 a 03/2019
Minter	EDUCAÇÃO	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Faculdade Católica de Rondônia	05/2019 a 11/2021
Minter	EDUCAÇÃO	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (MARÍLIA) (UNESP-MAR)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	12/2020 a 12/2020

Fonte: CAPES (2023).

Em 2010, foi executado o primeiro DINTER identificado, com parceria entre a UFU e a UNIFAP, e o segundo em 2012, com participação da UFPR e da UFAC. Se considerarmos que maioria dos cursos de Doutorado incluem em seu regimento a obrigatoriedade de publicação de artigo científico como requisito para os exames de qualificação e/ou defesa, pode-se inferir que essa obrigação fomentou o aumento da produção nos anos que envolvem o período médio de 4 anos de um curso de Doutorado no Brasil. Assim, entre 2010 e 2015 o aumento da quantidade de publicações é percebido.

A partir do ano de 2017, até o final do período investigado (2021), a quantidade de artigos publicados se mantém sempre acima de 6 (seis), anualmente. Pode-se, com isso, refletir o resultado da criação de cursos de pós-graduação na região, a formação de novos mestres e doutores para região tanto pelos novos cursos quando pelos projetos fomentados pelos programas de cooperação interinstitucionais, contribuindo para o crescimento dos grupos de pesquisa da região, como demonstrado na Tabela 14, na página seguinte.

Tabela 14 - Quantidade de Pesquisa cadastradas no CNPq por região

Região	2006			2016			Crescimento (%)		
	G	P	D	G	P	D	G	P	D
Centro-Oeste	1.275	7.011	4.339	2.899	18.943	12.690	227%	270%	292%
Nordeste	3.269	15.601	9.380	7.713	45.321	27.524	236%	291%	293%
Norte	933	4.950	2.313	2.382	15.826	7.713	255%	320%	333%
Sudeste	10.592	45.928	33.900	16.009	90.742	67.514	151%	198%	199%
Sul	4.955	22.269	12.711	8.637	46.457	31.318	174%	209%	246%
Total	21.024	95.759	62.643	37.640	217.289	146.759	179%	227%	234%

Fonte: CNPQ (2023).

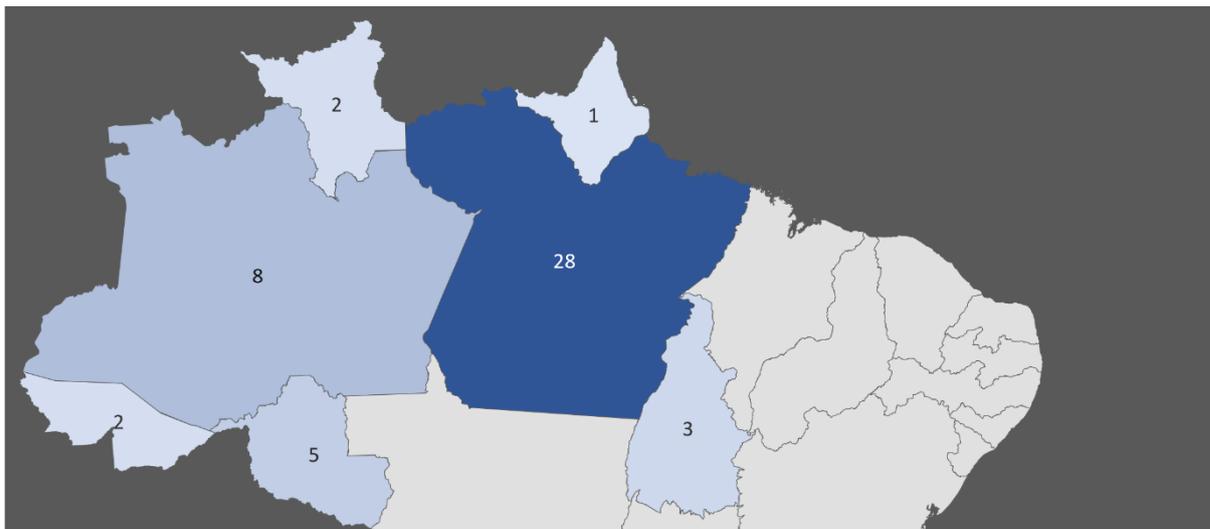
Legenda: G – Grupos de Pesquisa; P – Pesquisadores; D – Pesquisadores Doutores.

Desse modo, os grupos de pesquisa também se estruturam com a presença de pesquisadores na região, de 933 grupos em 2006 para 2382 grupos em 2016, com um crescimento de 255%. Esses grupos de pesquisa passam de uma representação proporcional no cenário nacional de 4,4% para 6,3%.

A quantidade de pesquisadores também apresenta um aumento que merece destaque, de 4.950 (2.313 doutores) em 2006 para 15.826 (7.713 doutores) em 2016. Um aumento de 319% no total de pesquisadores, sendo um crescimento de 333% especificamente de doutores (CNPQ, 2022). Ainda que na proporcionalidade nacional a região Norte possua a menor quantidade de Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPQ, Pesquisadores e Pesquisadores Doutores é a região que apresenta o maior aumento entre todas as regiões do Brasil, conforme já observado na Tabela 14.

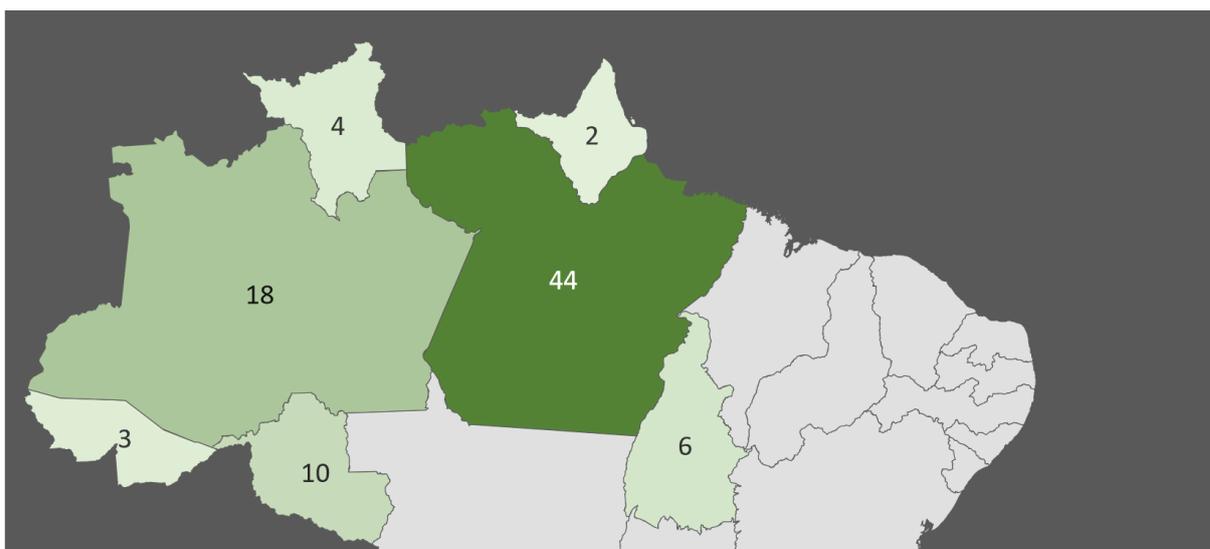
Tratando especificamente das produções científicas da região Norte em EEIPCD, são apresentados a seguir os seguintes indicadores em relação aos artigos do PBB dessa região: quantidade de artigos publicados considerando o estado das instituições dos autores (Mapa 6); quantidade de autores por estado da instituição (Mapa 7); e quantidade de artigos em relação ao estado do periódico (Mapa 8), respectivamente.

Mapa 6 – Distribuição por estado dos artigos publicados dos autores da região Norte



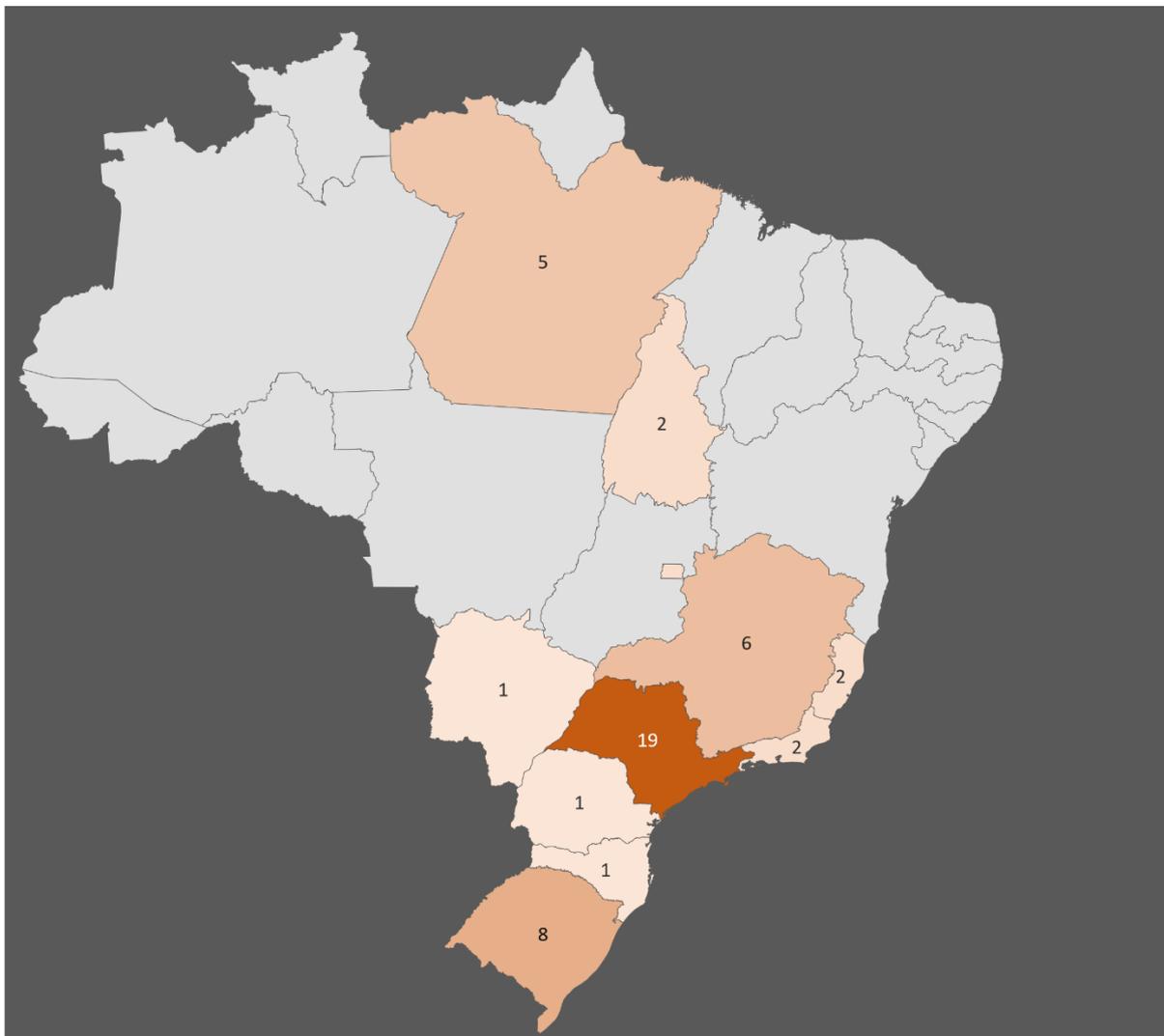
Fonte: Elaboração do autor (2023).

Mapa 7 - Distribuição dos autores da região Norte que publicaram os artigos selecionados



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Mapa 8 - Estados com periódicos que publicaram os artigos de autores da região Norte



Fonte: Elaboração do autor (2023).

A respeito dos dados constantes nos mapas anteriores, referentes aos artigos e autores de instituições da região Norte, o estado do Pará é possuí a maior quantidade de artigos publicados e, conseqüentemente, de autores que tratam da temática da Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência. Todos os estados da região possuem publicação, sendo o Amapá o único com apenas 1 (um), seguido do Acre e Roraima com 2 (dois) artigos cada um. O Tocantins possui 3 (três) artigos enquanto Rondônia, 5 (cinco). O Amazonas apresenta 8 (oito) artigos publicados.

Sobre os locais de publicação desses artigos, fica evidente que os pesquisadores seguem a lógica da visibilidade e buscam publicar suas pesquisas principalmente na região sudeste, com concentração no estado de São Paulo. Pode

indicar que as produções da região Norte circulam mais no eixo Sul-Sudeste no que propriamente na região na qual são produzidas. Apenas 7 (sete) artigos são publicados na própria região Norte. Leva-se a acreditar que os pesquisadores da região também consideram os periódicos do Norte de pouco prestígio ou visibilidade. Almejando a relevância de seus trabalhos, a produção científica da área, buscando que sejam citados, os pesquisadores indicam, assim, que são os periódicos dessas regiões, especialmente do estado de São Paulo, que têm maior probabilidade de proporcionar essa visibilidade acadêmico-científica.

5.1.1 Acabamento da trança índice

Seguindo a estratégia metodológica e buscando identificar os elementos que compõem este trançado da tese, pode-se indicar componentes deste dispositivo (trança) e os seus indicadores, apresentados juntamente com seus dados. A respeito da composição da Trança Índice, sinteticamente, é tecida por:

- Aumento significativo da produção científica a partir de 2015;
- Periódicos não especializados têm menos publicações no total do que os periódicos especializados, indicando pouca inserção da área nas revistas de Educação em geral;
- Concentração dos autores em instituições da região sudeste, especificamente no estado de São Paulo;
- Instituições públicas são predominantes na produção científica;
- Periódicos do sul e sudeste são os mais citados, indicando que são os com maior prestígio acadêmico.

Como irradiações transversais a esse dispositivo, são indicadas as seguintes linhas³¹ presentes na trança índice:

Linhas duras

- Construção histórica dos centros de excelência na região sudeste;

³¹ Conforme descrito na subseção 2.2.2, as linhas são: duras (segmentam os estratos e exercem a função de normatização, controle e enquadramento em larga escala); maleáveis (possibilitam a retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, compostas por elementos mais flexíveis); e de fuga (forma de ruptura, possibilitando a experimentação do novo, estabelecendo subversão do controle e estratificação imposta pelas relações de poder e de ordem) (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

- Consideração da possibilidade de existência de massa crítica apenas nessa região.

Linhas maleáveis

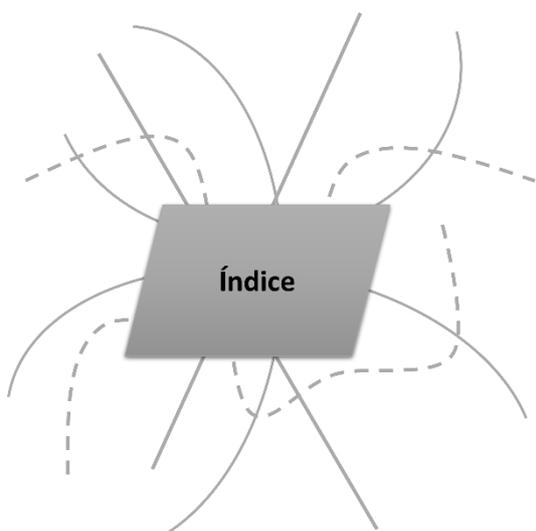
- Recomendações dos PNPGs e ENCTI para ampliação de cursos na região norte;
- Investimentos federais e intrarregionais para implantação e ampliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- Concentração da quantidade de publicações em autores de 4 (quatro) instituições específicas, as mesmas responsáveis pelos 4 (quatro) periódicos especializados.

Linhas de fuga

- Região Norte apresenta maior índice conjunto de crescimento em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, produção científica e presença de pesquisadores doutores;
- Recomendação de Redes de Pesquisa e Pós-Graduação *stricto sensu* para atenuar a assimetria regional.

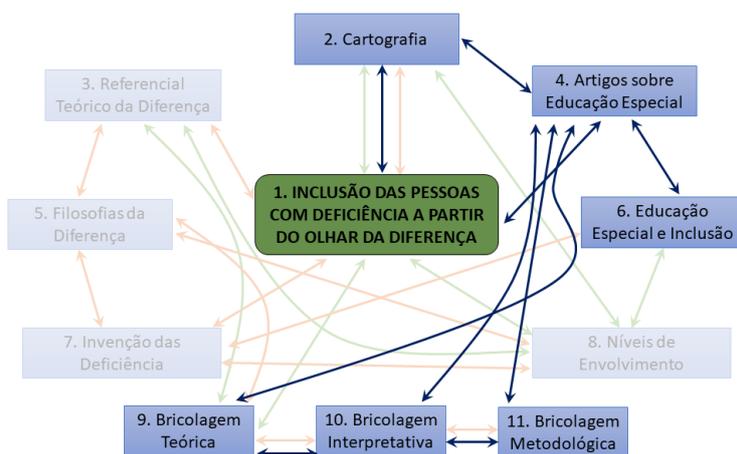
No movimento de (re)visita ao POETA, foram realizadas inserções textuais na seção 2, referentes às estratégias metodológicas, fazendo a correção de informações numéricas e a inserção do trecho que descreve a busca em periódicos não especializados. Houve ainda, inserção na própria trança índice, uma vez que a busca de artigos em periódicos não especializados foi realizada após a constatação da ausência de resultados dessas fontes na busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Assim, volta-se a atenção mais detalhada para a Região Norte, observando e analisando os artigos científicos do PBB que são de autores vinculados a instituições dos estados dessa região, iniciando-se assim o processo da Trança Temática. Porém, antecedendo a próxima seção são apresentadas as representações gráficas da trança índice e suas linhas (Figura 18), do POETA e suas respectivas áreas visitadas (Figura 19) e do movimento de tecitura do trançado (Figura 20).

Figura 18 - Trança índice e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 19 - POETA após a terceira realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 20 - Terceiro trançado: "trança índice"

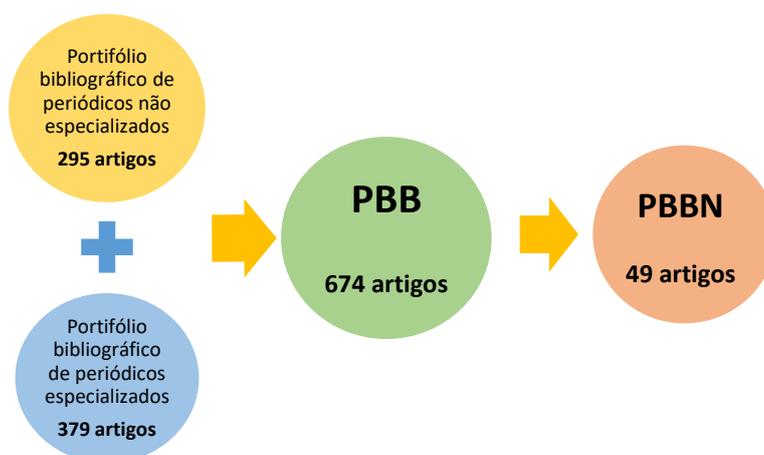


Fonte: Elaboração do autor (2023).

5.2 Tranças temáticas

Nesta subseção são apresentados os elementos dos artigos que compõem o portfólio bibliográfico de autores da região Norte. Dentre os 674 artigos identificados sobre EEIPCD, 49 são de autores vinculados a instituições da dessa região, distribuídos pelos estados conforme já apresentado anteriormente. Esses artigos passam a ser denominados, de forma coletiva, de Portifólio Bibliográfico *Bricouler* da região Norte (PBBN), composto conforme demonstrado na Figura 21.

Figura 21 - Composição do Portifólio Bibliográfico *Bricouler* da região Norte (PBBN).



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Para a construção desta trança, esses 49 textos foram “tingidos”, tendo como principais “cores”: Amarelo - tipos de estudos; Lilás - metodologias utilizadas nos estudos; Laranja - campo de foco e ênfases dos estudos; e Verde - objetivos e resultados/conclusões. A escolha destas cores teve por finalidade auxiliar na separação e visualização e ocorreram de forma aleatória.

5.2.1 Amarelo - Tipos de estudos

A respeito dos tipos de estudo, adotados como recursos para classificar os artigos, utiliza-se as 4 (quatro) caracterizações feitas por Demo (1995) unicamente para fins de classificação. Assim sendo, foi realizada a leitura dos textos buscando identificar se poderiam ser classificados como pesquisa teórica, metodológica, empírica ou prática, considerando:

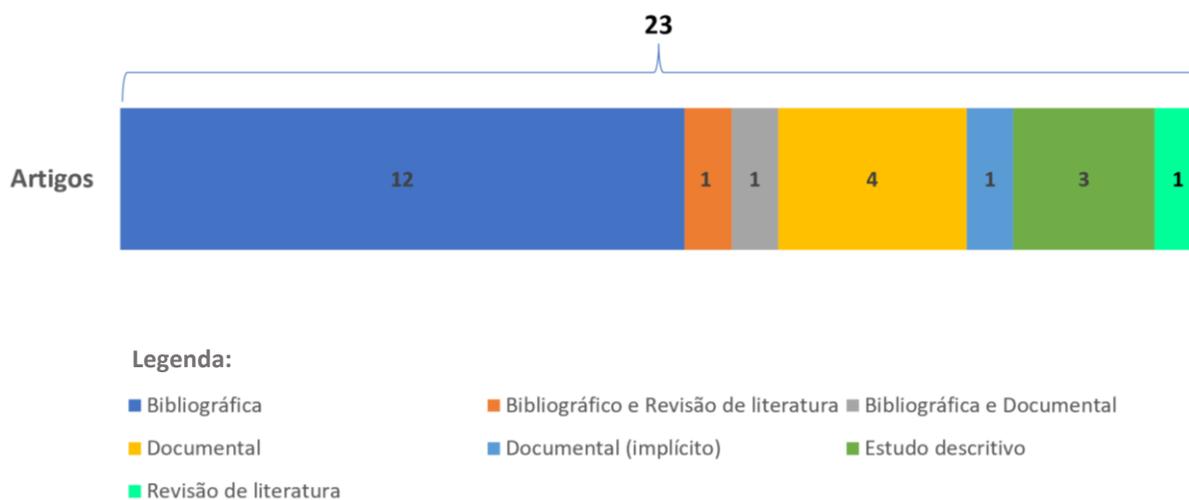
- “A pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência” (DEMO, 1995, p. 21);
- “A pesquisa metodológica não se refere diretamente à realidade, mas aos instrumentos de captação e manipulação dela” (DEMO, 1995, p. 25);
- “A pesquisa empírica é aquela voltada sobretudo para a face experimental e observável dos fenômenos. É aquela que manipula dados, fatos concretos” (DEMO, 1995, p. 25);
- “A pesquisa prática é aquela que se faz através do teste prático de possíveis idéias ou posições teóricas” (DEMO, 1995, p. 26).

Entre os 49 artigos analisados, não foram identificados estudos que retratam pesquisas do tipo metodológica ou prática. Contudo, foram identificadas apenas pesquisas dos tipos teórica e empírica, apresentando um panorama bem equilibrado entre esses dois tipos, sendo 23 artigos com pesquisas teóricas e 26 artigos com pesquisas empíricas na região Norte. Pode-se entender que esse equilíbrio é algo positivo, indicando que os pesquisadores da região se preocupam não apenas em desvendar quadros teóricos de referência, mas, também, observar os fenômenos e as realidades da própria região.

5.2.2 Lilás – Metodologias utilizadas nos estudos

Ainda na trança temática, buscou-se observar no PBBN as metodologias utilizadas nos estudos teóricos e empíricos, e os principais resultados / conclusões manifestados em relação aos objetivos presentes nesses artigos.

Nos estudos do tipo teórico (23), referentes as metodologias utilizadas, apenas 1 (um) não informa explicitamente qual a abordagem de pesquisa, mas, por meio da leitura do texto pode-se identificá-lo como pesquisa documental. No Gráfico 5, encontra-se a síntese a esse respeito.

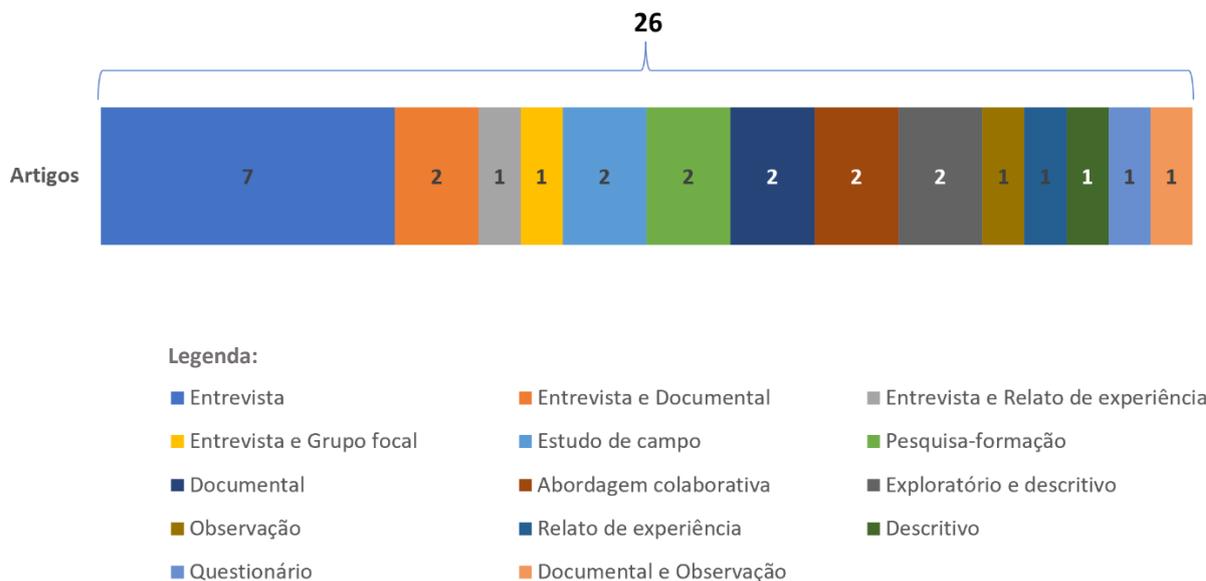
Gráfico 5 - Metodologias identificadas nos artigos teóricos da região Norte

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Na análise do gráfico acima, percebe-se que há predominância explícita de pesquisa do tipo bibliográfica, com 2 (dois) deles utilizando a pesquisa bibliográfica em conjunto com outro tipo, sendo uma caracterizada como revisão de literatura e a outra documental. Outros 12 artigos são exclusivamente bibliográficos. Pesquisas documentais figuram como a segunda mais utilizada, seguida por artigos com estudos descritivos. Dentre estes, apenas 1 (um) estudo é exclusivamente revisão de literatura.

Em sua totalidade, os estudos empíricos (26) se identificam como qualitativos, e expressam a abordagem metodológica ou método, na grande maioria, por meio dos instrumentos utilizados para a produção dos dados, em detrimento do método escolhido para a realização da pesquisa. O Gráfico 6 mostra as metodologias adotadas nesses estudos.

Gráfico 6 – Abordagens / estratégias metodológicas / instrumentos identificadas nos artigos empíricos da região Norte



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Constata-se predominância de uso de entrevistas para obtenção das informações, sendo 7 (sete) artigos com uso exclusivo desse instrumento e 4 (quatro) com uso conjunto com outras formas complementares: pesquisa documental, relato de experiência e grupo focal. Os demais são mais explícitos quanto as estratégias, não tratando somente dos instrumentos. Estão presentes 5 (cinco) outras estratégias, sendo cada uma com 2 (dois) estudos (estudo de campo; pesquisa-formação; documental; colaborativa; e exploratória e descritiva). Apenas 1 (um) artigo combina pesquisa documental com observação. Os demais se utilizam, de forma individual, de observação, questionário, relato de experiência e pesquisa descritiva.

A esse respeito, ressalta-se que abordagens, estratégias metodológicas, instrumentos ou metodologias dos estudos analisados, considerando seus gêneros teóricos e empíricos, precisam estar envoltas pelas principais finalidades referentes as pesquisas acadêmico-científicas em Educação, que sejam “[...] a produção com o viés para o social, a emancipação e a realização existencial humana individual e/ou coletiva” (XAVIER *et al*, 2021, p. 2). Assim, refletindo sobre a natureza dos 49 estudos do PBBN analisados, há predominância de pesquisas básicas puras e estratégicas, sendo entendidas como

A básica pura é teórica, requerendo revisão bibliográfica visando aprofundar e complementar a temática estudada anteriormente,

produzindo conhecimento útil para a ciência, sem, contudo, haver uma aplicação prática [...]. A pesquisa básica estratégica tem por objetivo gerar conhecimento útil validado nas questões práticas. Por seu turno, a pesquisa aplicada, tem por finalidade gerar conhecimento útil novo com vistas à aplicação prática para resolução de problemas [...] (XAVIER, 2021, p. 7).

Os estudos teóricos trazem a característica de revisão bibliográfica como principal, se aproximando das características da pesquisa básica pura, o que não apresenta uma aplicação prática para a realidade da inclusão de pessoas com deficiência e nem para a Educação Especial. Os estudos empíricos denotam uma pesquisa básica estratégica, pois demonstram, em sua maioria, conhecimentos pertinentes validados pelas abordagens / estratégias metodológicas / instrumentos presentes no Gráfico 6, na página anterior. Ainda que tragam para seus leitores questões práticas, essas são utilizadas somente para validação do que se enuncia como conhecimento. Porém, não indicam aplicações práticas que podem ser adotadas na resolução de problemas resultantes da inclusão de pessoas com deficiência.

Cabe refletir que a aplicação prática apontada como ausente nesses estudos não significa o “abandono” da teoria. Os estudos empíricos precisam incluir elementos de cunho teórico. No entanto,

A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe o mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano. Porém, uma vez que as leis científicas só têm sentido se aplicadas em um mundo aberto (para além do âmbito da imediaticidade) e intransitivo, sua finalidade é a de compreender as estruturas, forças, poderes, que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Esse posicionamento, para além dos fenômenos empíricos, contribuiria para se extrapolar os limites da “constatação” e oferecer base para as transformações sociais, imanentes à perspectiva da inclusão de pessoa com deficiência e as ações decorrentes dessa” no contexto escolar, possibilitando o atendimento das necessidades dos alunos a partir do olhar da “diferença”. Os campos de foco e as ênfases dos estudos auxiliam a compreender a eventualidade dessas características dos artigos do PPBN.

5.2.3 Laranja - Campos de foco e ênfases dos estudos

Durante as leituras desses artigos, buscou-se identificar quais os principais campos de foco e ênfases de estudo evidenciados. Como referência para os campos de foco, utiliza-se a mesma classificação de eixos de pesquisa adotados pela ABPEE³², compreendendo que essa Associação reúne os pesquisadores da Educação Especial e pode ser considerada como referência nacional. Entendendo que relacionar a região Norte com o cenário nacional, a escolha desses eixos para identificação e classificação dos artigos se apresenta como pertinente. Assim, por meio de levantamento referente ao principal espaço de socialização de pesquisas em Educação Especial, o CBEE³³, os campos principais para classificação das pesquisas são apresentados no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Campos de foco das pesquisas em Educação Especial para classificação dos artigos da região Norte

01. Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico	02. História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais	03. Políticas Educacionais	04. Formação de Profissionais
05. Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica	06. Famílias e Cooperação	07. Diferenciação e Acessibilidade Curricular	08. Recursos Pedagógicos e Didática
09. Ensino de Línguas e Educação Especial: Aquisição, Aprendizagem, Formação e atuação Profissional	10. Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	11. Comunicação e Letramento	12. Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas
13. Avaliação da Aprendizagem	14. Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica	15. Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial	16. Educação Física, Esportes e Acessibilidade
17. Fatores de Risco: Prevenção e Intervenção	18. Diversidade de Gênero e Sexualidades na Perspectiva Sociobiopsicológica	19. Profissionalização, Programas de Transição ao Trabalho e Acessibilidade Laboral	20. Arte, Cultura e Lazer

Fonte: Elaboração do autor (2023), baseado em CBEE (2021).

³² Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

³³ Congresso Brasileiro de Educação Especial.

O quadro anterior leva em consideração os eixos temáticos utilizados na organização do CBEE em 2021, que já apresenta uma perspectiva voltada para a inclusão das diferenças, com uma disposição que permite as interfaces e que tem uma proposição transversal da inclusão. Por esse motivo não possui eixos habitualmente utilizados nas edições anteriores do evento, a fim de não limitar esse diálogo. Assim, não se observa nesses eixos a presença de temas específicos para Altas habilidades/Superdotação; Deficiência auditiva/Surdez; Deficiência Física; Deficiência intelectual; Deficiência visual; Múltiplas deficiências; Surdocegueira; e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Todos os eixos do evento apresentam a Acessibilidade como componente, uma vez que “[...] é compreendida como a materialização do que temos chamado de inclusão” (CBEE, 2021, n.p). Apenas para fins de organização e clareza nesta pesquisa, a palavra acessibilidade foi suprimida em algumas nomenclaturas dos campos de foco para não se tornar repetitiva. No entanto, coaduna-se a compreensão da acessibilidade como necessária, pois “[...] prevê a interlocução dinâmica, cooperativa, policêntrica e inter/multivetorial no âmbito das dimensões sociais e de seus respectivos atores” (CBEE, 2021, n.p).

Dessa forma, todos os campos de foco utilizados para a classificação dos estudos envolvem a inclusão. Seguindo nessa perspectiva policêntrica e transversal, ressalta-se que os estudos analisados não apresentam um único tema, indicando uma classificação restritiva e limitante. No entanto, nesta tese, buscou-se identificar o campo de foco principal desses artigos, ainda que se perceba neles a interface com outros campos, apenas para classificação e organização dos dados.

A classificação dos artigos, de acordo com os campos de foco, é apresentada no Quadro 10, na página seguinte.

Quadro 10 - Campos de foco identificados nos artigos da região norte

Campo de foco	Artigos
03. Políticas Educacionais	11
08. Recursos Pedagógicos e Didática	7
05. Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica	7
14. Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica	7
04. Formação de Profissionais	5
01. Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico	5
12. Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas	4
02. História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais	1
10. Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	1
15. Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial	1
Total	46

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Os campos de foco do quadro anterior foram reunidos em 5 (cinco) agrupamentos: políticas (“Políticas Educacionais”); atuação profissional e formação (“Formação de Profissionais”; “Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica”; “Recursos Pedagógicos e Didática”; e, “Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica”); conhecimento científico (“Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico”); desenvolvimento de habilidades (“Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas”); e tecnologia, trajetórias e interfaces (“História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais”; “Tecnologia Assistiva e Acessibilidade”; e, “Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial”).

Concomitante a classificação dos campos de foco, buscou-se encontrar quais ênfases de estudo foram relacionadas pelos autores desses artigos e não se utilizou nenhuma referência prévia. Elas emergiram da leitura dos próprios textos pelo Eu pesquisador e foram descritas conforme a compreensão dos mesmos avançava. Deste modo, nas subseções seguintes serão tratados, conjuntamente, os campos de foco agrupados e suas respectivas ênfases de estudo.

5.2.3.1 Políticas

Observa-se que o campo de foco “Políticas Educacionais” é o mais abordado nos estudos. É compreensível essa recorrência considerando que essas políticas têm interface com diversas áreas, não se restringindo a Educação. Assim, tratam de trazer “luz” aos elementos que legitimam os direitos das pessoas com

deficiência, e ainda elucidam as responsabilidades não apenas do estado e dos profissionais da educação, mas, também, dos familiares e outros atores sociais. De forma mais detalhada, foram relacionadas com esse campo de foco, as ênfases de estudo descritas no Quadro 11.

Quadro 11 - Ênfase dos estudos classificados no campo de foco "Políticas Educacionais"

Ano	Ênfases dos artigos do PBBN
2007	Aspectos legais da educação especial e inclusão do surdo.
2012	Perfil da inclusão de alunos com deficiência na rede pública e privada de ensino de Porto Velho – RO.
2012	Direito social a educação das pessoas com deficiência.
2013	Perfil das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2015	Panorama da inclusão escolar da pessoa com deficiência em âmbito nacional.
2017	Relação entre as políticas educacionais para pessoas com deficiência e as dinâmicas socioeducacionais.
2019	Discurso do MEC sobre as concepções de linguagem.
2020	Dispositivos legais e normativos para garantia de inclusão de alunos autistas na escola regular.
2020	Acesso de pessoas com deficiência a educação especial.
2021	Políticas de inclusão educacional aplicadas na escola.
2021	Políticas públicas de educação inclusiva para pessoa com deficiência.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Entre as possibilidades que motivaram a recorrência no campo de políticas educacionais, representadas pelas ênfases de estudo descritas no quadro anterior, estão as discussões fomentadas pelas políticas públicas do período estudado (2006-2021). Contudo, cabe destacar que em 2003 foi criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que tinha como objetivo a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, por meio de ações para “[...] formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (BRASIL, 2008a, p. 9).

Com isso, o censo escolar, a partir de 2004, passa a subsidiar com dados estatísticos novos indicadores a respeito da educação especial e da inclusão escolar. Tais informações não eram produzidas de forma sistemática e oficial, passando a ser realizadas desde então. O acesso a esses indicadores pôde suscitar nos pesquisadores a busca por novas interpretações e análises que antes não eram possíveis. O fragmento de texto a seguir ilustra essa afirmação:

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação (BRASIL, 2008a, p. 11).

A nível internacional, no ano de 2006³⁴ ocorreu a aprovação na ONU da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ainda nesse mesmo ano,

[...] a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2008b, p. 10-11).

Inicia-se então, o momento de transição entre a perspectiva da integração para a inclusão enquanto eixo estruturante das políticas. As ações do Estado para o acompanhamento do processo de mudanças para a postura social inclusiva, possivelmente, contribuiram na recorrência das ênfases de inclusão escolar e de inclusão social, assim como o direito a inclusão como resultado de novas políticas e legislações que tratam dos direitos de pessoas com deficiência.

Outra mudança está ligada diretamente com o contexto escolar, abordando a inclusão nesse espaço como reflexão incentivada pela exposição constante a “nova” forma de se relacionar com os alunos com deficiência. Como decorrência, a inclusão de pessoas com deficiência também é foco das políticas a partir do início da construção da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015.

O texto dessa lei traz como principal mudança a concepção de deficiência, indicando que “[...] não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo” (GABRILI, 2016, p. 12). As discussões em torno da LBI duraram 15 anos, e teve influência nesse período da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b), e contou com

³⁴ Marco temporal utilizado neste estudo para a seleção de artigos.

[...] disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e modelo biomédico e os movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Além desses dois segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema (LÔBO, 2016, p. 40).

Após esse longo período de debates, a promulgação da LBI em 2015 marca mais uma busca por posicionamento social que considere os sujeitos diferentes como cidadãos com direitos plenos. Apontando para a necessidade de a sociedade compreender e se adequar para a presença da diferença. Santos (2016, p. 3007) ressalta

A mudança de compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão como desigualdade social reforça a ideia da deficiência não como atributo individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana.

Nesse sentido, se faz necessário que a sociedade tenha atitudes e se organize de forma a promover a inclusão das pessoas com deficiência. Inclui também os atendimentos educacionais, que dependem dos profissionais que atuam com a educação. Assim, a formação para possibilitar uma igualdade de atendimento educacional ofertada pelos professores e demais profissionais atuantes no contexto escolar foi abordada como campo de foco nos estudos analisados do PBBN, conforme apresentado na subseção seguinte.

5.2.3.2 Atuação profissional e formação

Outros 4 (quatro) campos de foco presentes nos estudos estão interligados entre si. São eles: “Recursos Pedagógicos e Didática”; “Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica”; “Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica”; e “Formação de Profissionais”.

Entretanto, pode-se identificar, a partir desses campos de foco, dois desdobramentos. Um deles em relação a atuação profissional, que integra “Recursos Pedagógicos e Didática” e “Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica”. Outro está relacionado a formação, composto por

“Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica” e “Formação de Profissionais”. De forma específica, são 26 artigos agrupados, dentre os 49 do PBBN, que apresentam as ênfases de estudo descritas Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Ênfases dos estudos classificados nos campos de foco “Recursos Pedagógicos e Didática”, “Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica”, “Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica” e “Formação de Profissionais”, identificados nos artigos da região Norte

Ano	Ênfases dos artigos do PBBN
Recursos Pedagógicos e Didática	
2011	Contribuições da psicologia histórico-cultural para as intervenções pedagógicas para pessoas com necessidades educacionais especiais.
2012	Práticas educativas para atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais: pressupostos humanistas freirianos.
2015	Práticas docentes e de gestão para a inclusão escolar.
2015	Princípios de práticas pedagógicas da educação especial para a promoção da educação inclusiva.
2018	Metodologias de ensino para alunos com transtornos de linguagem.
2019	Atuação de professores de escola de surdos.
2019	Práticas pedagógicas para alunos com autismo.
Serviços de Apoio à escolarização, à Formação Profissional e Tecnológica	
2009	Necessidades educacionais geradas pelas situações de deficiência.
2012	Atuação de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no Ensino Fundamental e Ensino Médio.
2015	Organização das SRMs (funções, espaço, tempo, recurso e atendimento) e sua contribuição para o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência.
2017	Articulação entre professores do AEE e da sala regular.
2017	AEE nas SRMs.
2018	Atuação de TILS em contexto educacional.
2021	AEE no ambiente das SRMs.
Formação e Acessibilidade na Educação Superior, Profissional e Tecnológica	
2016	Processo de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade.
2018	Processo de inclusão de pessoas com deficiência em curso de graduação em universidade pública.
2018	Produção de material didático adaptado em Libras.
2020	Atendimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) para acessibilidade educacional.
2020	Percepções de estudantes com deficiência sobre dificuldades na universidade.
2021	Processo de inclusão de acadêmicos em Universidade.
2021	Processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior público.
Formação de Profissionais	
2017	Percepções de professores sobre educação inclusiva e a organização educacional para inclusão.
2018	Formação inicial de professores de ciências biológicas na perspectiva inclusiva.
2019	Competências docentes para o AEE.
2021	Gestão educacional na perspectiva da inclusão.
2021	Percepção de professores do ensino regular sobre inclusão.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

É possível a análise conjunta do que é apresentado no quadro anterior considerando os dois desdobramentos – atuação profissional e formação – como

entrelaçados e interdependentes, pois a formação, seja ela inicial ou continuada, é o que impulsiona a atuação profissional. Por sua vez, fomenta as mudanças no processo formativo, pela atualização das práticas e reflexões, por meio de pesquisas e estudos, apoiando-se, principalmente, nas observações do cotidiano escolar. Os desdobramentos são complementares também na educação especial.

Considerando o contexto da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência, Baú (2014) indica que desafios na formação e na atuação dos professores:

Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e por em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada. Para isso é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o professor é movido a ver o estudante sem suas peculiaridades (BAÚ, 2014, p. 52).

A autora anuncia mudanças necessárias na formação e na atuação. O professor é essencial para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência, mas para tal é preciso que tenha uma formação que permita desenvolver habilidades e competências necessárias para não apenas atender, mas também incluir efetivamente esse aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As demais ênfases envolvem práticas de ensino e organização e currículo. Esta trança temática estabelece sua relação com as duas mais recorrentes, na medida em que a prática de ensino é resultado da atuação profissional e da formação; e a organização do ensino e construção do currículo são possibilitadoras, ou não, de práticas de ensino inclusivas, uma vez que

[...] a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. [...] Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática (PLETSCH, 2009, p. 145).

Nesse sentido, a atuação docente para promover a inclusão necessita do amparo de uma formação que considere a diversidade do ser humano, e mantenha

um posicionamento reflexivo buscando estabelecer conexão entre os aspectos teóricos e sua aplicação prática na realidade escolar.

5.2.3.3 Conhecimento científico

Seguindo na análise dos campos de foco recorrentes no PBBN, o campo “Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico” apresenta recorrência em 5 (cinco) artigos. A difusão do conhecimento e as formas de pensar eticamente os métodos e metodologias são necessárias, pois é, por meio desses conhecimentos que a formação é “realimentada”, e sua produção deve ocorrer de modo a contribuir positivamente com a mesma. As ênfases presentes nos artigos deste campo de foco são mostradas no Quadro 13.

Quadro 13 - Ênfases dos estudos classificados no campo de foco “Metodologia, Métodos e Ética na Produção e Difusão do Conhecimento Científico”

Ano	Ênfases dos artigos do PBBN
2015	Construção de saberes para professores de salas de recursos para prática inclusiva.
2017	Perspectiva da pesquisa-ação (colaborativa) para educação especial.
2018	Colaboração entre educação especial e outras áreas do conhecimento.
2019	Perspectiva das discussões sobre a educação de surdos.
2020	Evidenciação a rede de conhecimento sobre educação especial em periódico.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

O destaque nas metodologias/métodos e, especialmente, na ética para produção e difusão do conhecimento apontam para preocupações dos autores, tanto ao levantar e pensar criticamente sobre o historicamente construído e sistematizado dos saberes da e sobre a Educação Especial, quanto ao elaborar, de forma organizada, ideias e proposições aos problemas da sociedade em relação aos temas de pesquisa. Ou seja,

Como atividade social condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização

apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 375).

Considerando que os artigos analisados do PBBN são produtos de pesquisas científicas, eles buscam indicar problemas sociais e refletir criticamente sobre os mesmos, ou propor “caminhos” para ações promotoras de inclusão. Assim, é preciso constante observação dos princípios que conduzem esses processos de pesquisa, já que “[...] ao mesmo tempo em que a insuficiência de produção científica engendra problemas, a geração de conhecimentos sem criticidade, fragmentada, também os cria, visto que muitas vezes não propicia uma leitura precisa da realidade” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 376). Desse modo, o conhecimento produzido não pode ser realizado de forma indiscriminada e sem rigor científico.

Nesse sentido, o conhecimento científico pode ser entendido como transformação de conhecimento em si, onde “[...] o aspecto principal dessa mudança consiste em que o saber é intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade” (PINTO, 1985, p. 30). Esse posicionamento foi observado ao se considerar as ênfases de estudo dos artigos classificados neste campo de foco analisado.

5.2.3.4 Desenvolvimento de habilidades

Compreender processos é uma das pretensões dos cientistas que realizam estudos na área da Educação. Especificamente na Educação Especial a observação e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência analisa, entre outros aspectos, as habilidades a serem desenvolvidas por esses estudantes e pelos que convivem com eles no ambiente escolar.

A esse respeito, identificou-se em 4 (quatro) dos 49 artigos do PBBN o campo de foco “Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas”, que se desdobra nas ênfases listadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Ênfases dos estudos classificados no campo de foco “Habilidades Sociais, Emocionais e Cognitivas”

Ano	Ênfases dos artigos do PBBN
2018	Experiência de convívio intercultural entre alunos com e sem deficiência.
2019	Processo de inclusão escolar de aluno com autismo.
2019	Interação entre surdos e ouvintes na escola em contexto inclusivo.
2020	Interações sociais de autista em contexto de inclusão escolar.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

As habilidades sociais, emocionais e cognitivas podem ser desenvolvidas como resultado do processo educacional e o favorecimento do mesmo é apontado pelos autores que abordam esse campo de foco nos artigos do PBBN. Pesquisas já tratavam dessa aprendizagem, como Del Prette e Del Prette (1998, p. 208-209) anunciam:

[...] a literatura internacional aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e as habilidades de relacionamento interpessoal, como objetivos pertinentes à educação escolar, tanto no ensino regular como no especial (incluindo as classes especiais). Essa preocupação é justificada pela constatação de associações entre déficits nessa área a desajustamento social, rejeição por colegas, retardo mental, distúrbios de aprendizagem, de atenção e de comportamento em geral (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 208-209).

No século XXI, ainda que a realidade da organização do ensino para alunos com deficiência seja diferente do momento apontado pelos autores, a preocupação com o desenvolvimento das habilidades segue sendo elemento de estudos, como indicado por Silva e Elias (2020, p. 618).

A inclusão educacional ainda enfrenta problemas metodológicos e práticos. Todavia, é consenso na literatura que a educação inclusiva auxilia o desenvolvimento de alunos com deficiência, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais. Estar em um ambiente inclusivo favorece as relações sociais e contribui para a promoção do repertório social. Em adição a isso, um repertório satisfatório de habilidades sociais de alunos, professores e responsáveis pode ser um recurso importante para o sucesso da inclusão educacional de alunos.

Desse modo, a interação proporcionada pela inclusão escolar favorece o processo de inclusão de forma geral, não apenas na escola. Esse campo de foco tem

relevância como registro e difusão de experiências presentes nos 4 (quatro) artigos analisados.

5.2.3.5 Tecnologia, trajetórias e interfaces

Os 3 (três) campos de foco apresentam apenas 1 (um) estudo cada: “Tecnologia Assistiva e Acessibilidade”, “História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais” e “Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial”. Esses campos têm presença das seguintes ênfases descritas no Quadro 15.

Quadro 15 - Ênfases dos estudos nos campos de foco “Tecnologia Assistiva e Acessibilidade”, “História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais”, e “Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial”, de artigos da região Norte

Ano	Ênfases dos artigos do PBBN
Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	
2017	Acessibilidade digital para pessoas com deficiência.
História da Educação Especial, Organizações e Movimentos Sociais	
2017	Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual.
Interfaces das Modalidades de Ensino com a Educação Especial	
2018	Organização de escolas do campo para atendimento de alunos da educação especial.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A elaboração de estratégias para promover inclusão envolve acompanhar os avanços tecnológicos em busca de garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência aos recursos e informações, assim como permitir a participação social nos diversos contextos da vida cotidiana. Desse modo, o campo das tecnologias assistivas compõe o que é pesquisado pelos autores do único texto selecionado para análise do PBBN, tratando da acessibilidade digital para pessoas com deficiência.

Os autores ressaltam qual o desafio no contexto das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no Brasil, especialmente nos processos de exclusão/inclusão:

Como se verifica, o Brasil não avançou nesses últimos anos, mesmo com legislações arrojadas e desafiantes, o preconceito e discriminação, ainda permanecem sendo a marca da exclusão social. O desafio é lutar para enfrentar qualquer forma de

preconceito, contribuindo para o fortalecimento das políticas de inclusão, enfrentando outra grave dificuldade: a falta de informação dos direitos assegurados em lei, haja vista, que a compreensão da inclusão da pessoa com deficiência é vital para refletir sobre as mudanças nas atuais políticas de acesso à educação e a informação (MOURA; CONRADO, 2017, p. 260).

Os avanços que não podem ser percebidos no âmbito das TIC's, estão presentes em contextos destacados por estudos de outros autores, especialmente ao se refletir a história da Educação Especial. Trazendo a trajetória do processo educacional do público atendido por essa modalidade de ensino, Uliana e Gerson (2017) mostram que o atendimento a pessoas com deficiência, de forma específica alunos com deficiência visual, não apresentam dificuldades se consideradas as “limitações” desses alunos, uma vez que

[...] os estudantes com deficiência visual não têm maiores dificuldades de aprender os conteúdos das diversas disciplinas analisadas se a eles forem oferecidos materiais adaptados que permitam o acesso aos registros e representações dos conteúdos (ULIANA; GERSON, 2017, p. 154)

Ou seja, refletem que a inclusão não se efetiva para os alunos com deficiência visual pelo mesmo motivo que a concepção trazida pela Lei Brasileira de Inclusão considera como deficiência: o meio social. Assim,

Os principais motivos dessa exclusão são a falta de preparo dos professores para fazerem com que estudantes com deficiência visual participem das aulas, falta material impresso em Braille, escassez de material didático adaptado (materiais necessários no processo de ensino de várias disciplinas), estruturas físicas de escolas que não atendem as necessidades desses estudantes, profissionais do atendimento educacional complementar que não dominam o código de escrita em Braille e o manuseio do Sorobã para ensinar e estes estudantes e a, ainda, existência de preconceito de professores e profissionais da educação em relação à potencialidade desses estudantes (ULIANA; GERSON, 2017, p. 156).

Percebe-se que a exclusão é resultado de elementos vinculados aos profissionais, a estrutura e organização do ensino, e não na pessoa com deficiência. Com isso, se reforça a necessidade de considerar a diferença como elemento norteador, percebendo esse outro sujeito diferente a partir das suas especificidades potencializadoras, e não as limitadoras. Desse modo, é possível a compreensão da

inclusão e da exclusão de pessoas com deficiência relacionadas com as questões culturais de determinados tempos históricos.

Como já indicado, a perspectiva inclusiva que permeia a Educação Especial no Brasil do século XXI não existia quando as primeiras ações de atendimento educacional para pessoas com deficiência foram realizadas na década de 1850. Com isso, perceber as mudanças que são conectadas às transformações culturais da sociedade brasileira auxilia no entendimento das motivações para o cenário atual da EEIPCD.

As demais modalidades de ensino presentes no sistema educacional brasileiro têm atenção nos estudos analisados, observando-se possibilidades de integração com as temáticas da Educação Especial. A Educação do Campo é uma dessas interfaces, especialmente na região Norte. “O contexto da Educação Especial no Campo ganha ainda maior relevância na Amazônia, pelo seu cenário regional, geográfico e político” (BICALHO; SILVA; DAMASCENO, 2018, p. 492).

Olhar para essa interface leva a reflexões direcionadas para as barreiras que duas modalidades de ensino apresentam quando o aluno tem necessidade de um contexto que atenda tanto uma quanto outra especificidade educacional: sua origem enquanto população do campo e sua condição de pessoa com deficiência.

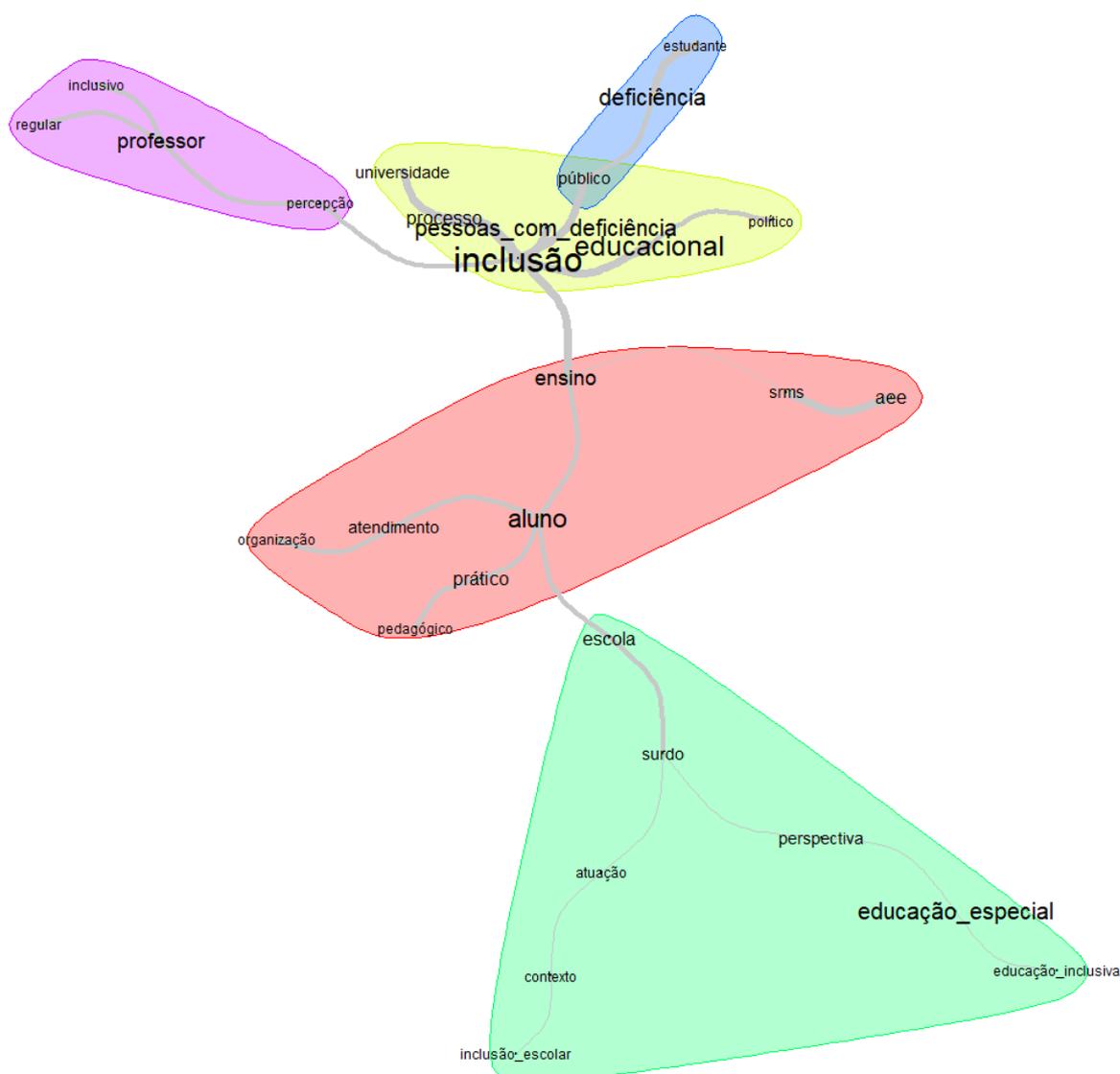
Se as pesquisas em Educação Especial apontam os desafios nas escolas localizadas em áreas urbanas, estes se intensificam muito mais nas populações do campo. [...] Os desafios que a pessoa com deficiência encontra na zona urbana são imensos, o descaso e as mazelas são agravadas ainda mais nas populações do campo, principalmente pelo acirramento das contradições que a luta no campo traz (BICALHO; SILVA; DAMASCENO, 2018, p. 514).

Evidencia-se com esses desafios que a inclusão ou a exclusão escolar de pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais, podendo ser acentuadas em decorrência do espaço no qual a escola se encontra. Os autores evidenciam que em zonas urbanas a inclusão pode ocorrer em maior grau do que em zonas rurais, “espelhando” as desigualdades sociais entre esses dois espaços.

5.2.3.6 Acabamento para a trança de campos de foco e ênfases de estudo

Observando os campos de foco e as ênfases de estudo dos 49 artigos do PBBN, apreende-se que estas ênfases passam a representar seus respectivos campos de foco, mas não se restringem a eles. A fim de relacionar todos esses campos de foco, utiliza-se unicamente as ênfases de estudo para identificar na análise de similitude³⁵ o núcleo central e os núcleos periféricos presentes no PBBN. A Figura 22 apresenta esse resultado.

Figura 22 - Análise de similitude das ênfases presentes nos artigos da região Norte



Fonte: Elaboração do autor (2023).

³⁵ Análise realizada com o auxílio do IRaMuTeQ.

Ao analisar a figura anterior, apreende-se que o “aluno” é núcleo central, o núcleo inclusão educacional de pessoas com deficiência tem influência de 3 (três) outros núcleos: “professor”, “aluno” e “deficiência”, e nota-se a possibilidade de inferir que o processo de inclusão depende da relação que os professores estabelecem com a deficiência, condição que caracteriza os principais alunos aos quais a Educação Especial está direcionada. Essa relação pode ser o resultado da presença desses alunos na escola a partir da perspectiva da educação inclusiva, que

[...] convoca os professores a refletir sobre o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas que acompanhem as trajetórias dos alunos, oferecendo-lhes os apoios e os recursos necessários para acessar os conhecimentos mediados na coletividade da sala de aula comum em uma relação profícua com o atendimento educacional especializado (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 116).

O processo de mudanças na estrutura dos sistemas de ensino, em busca de atender a inclusão escolar como garantia de acesso e aprendizagem de pessoas com deficiência, é um esforço conjunto, mas que tem o professor como centralidade. Por esse motivo, formação, atuação profissional e prática docentes têm centralidade nos estudos e nas políticas educacionais que orientam tanto as práticas quanto a formação desses profissionais, considerando que:

A articulação das ações pedagógicas dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos pode ajudar a escola a criar linhas de análise que ponham em cheque a ideia de que as salas de recursos multifuncionais são espaços destinados ao acolhimento dos estudantes que desafiam a sala de aula comum, bem como tensionar os diagnósticos clínicos que ainda se colocam como balizadores do processo de ensino-aprendizagem, produzindo um conjunto de mitos sobre a pessoa com deficiência e determinismos sobre seus modos de ser/estar e de aprender (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 119).

As reflexões realizadas pelos autores dos artigos selecionados podem potencializar transformações na formação docente, inicial e/ou continuada, com vistas à promover mudanças sociais e políticas, bem como influenciar modificações propositivas nas relações estabelecidas com as pessoas com deficiência no contexto da EEIPCD.

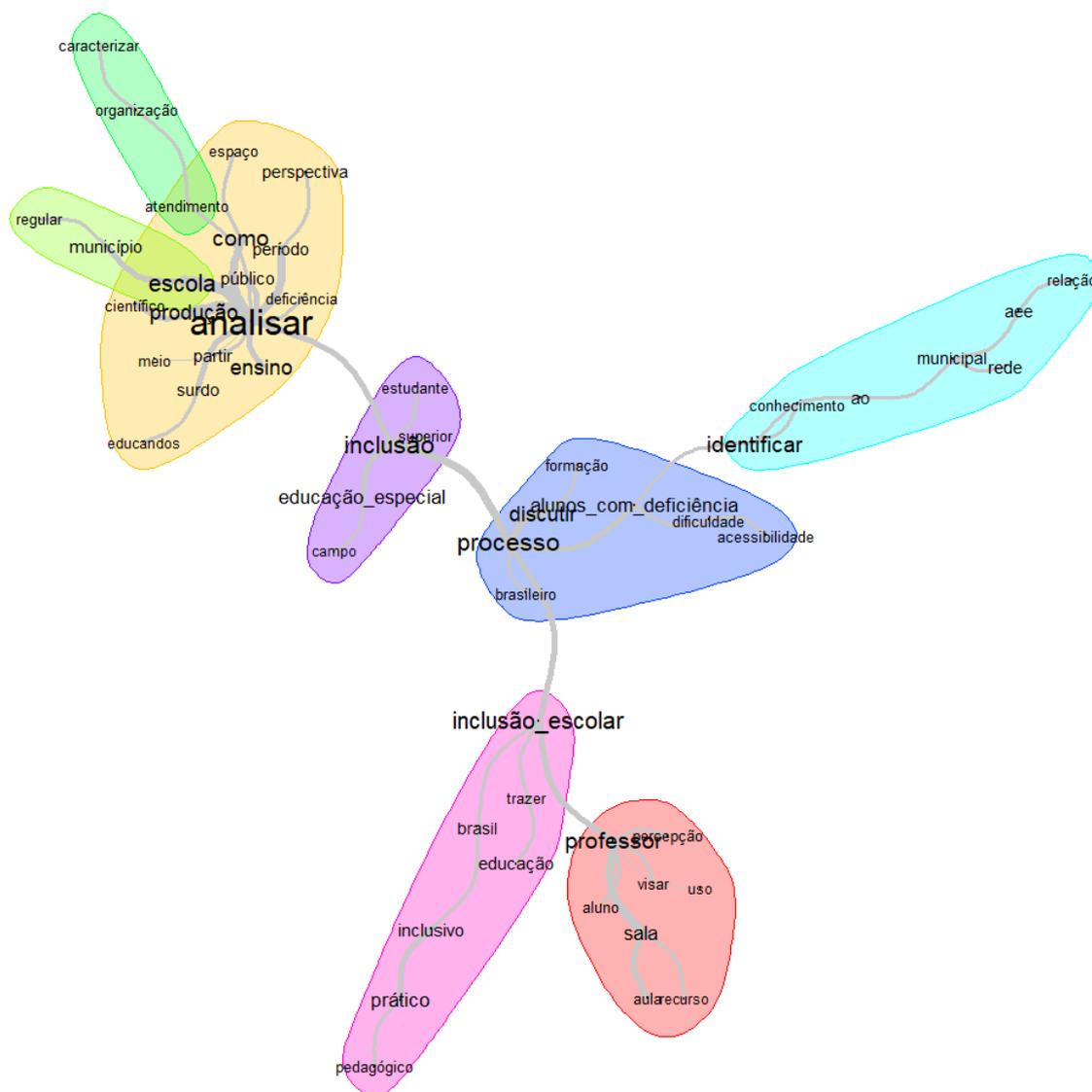
5.2.4 Verde – Objetivos e resultados / conclusões

Sobre os resultados / conclusões em relação aos objetivos propostos nos estudos analisados, utilizou-se o apoio do *software* IRaMuTeQ para análise textual. Foram importados os textos dos objetivos, assim como dos resultados / conclusões dos artigos do PBBN. A fim de apreender os esquemas figurativos que emergiram dessas informações, obteve-se 2 (duas) representações geradas por meio da análise de similitude e da classificação hierárquica descendente. A primeira auxiliou identificar a estrutura dos objetivos dos estudos do PBBN e a quais resultados / conclusões chegaram. A segunda permitiu, por meio de grafos, constatar as relações entre as estruturas dos objetivos e dos resultados / conclusões desses estudos.

Na Figura 23 ilustra-se o produto da análise de similitude³⁶ referente aos objetivos dos estudos do PPBN.

³⁶ Análise realizada com auxílio do IRaMuTeQ.

Figura 23 - Análise de similitude dos objetivos dos artigos da região Norte



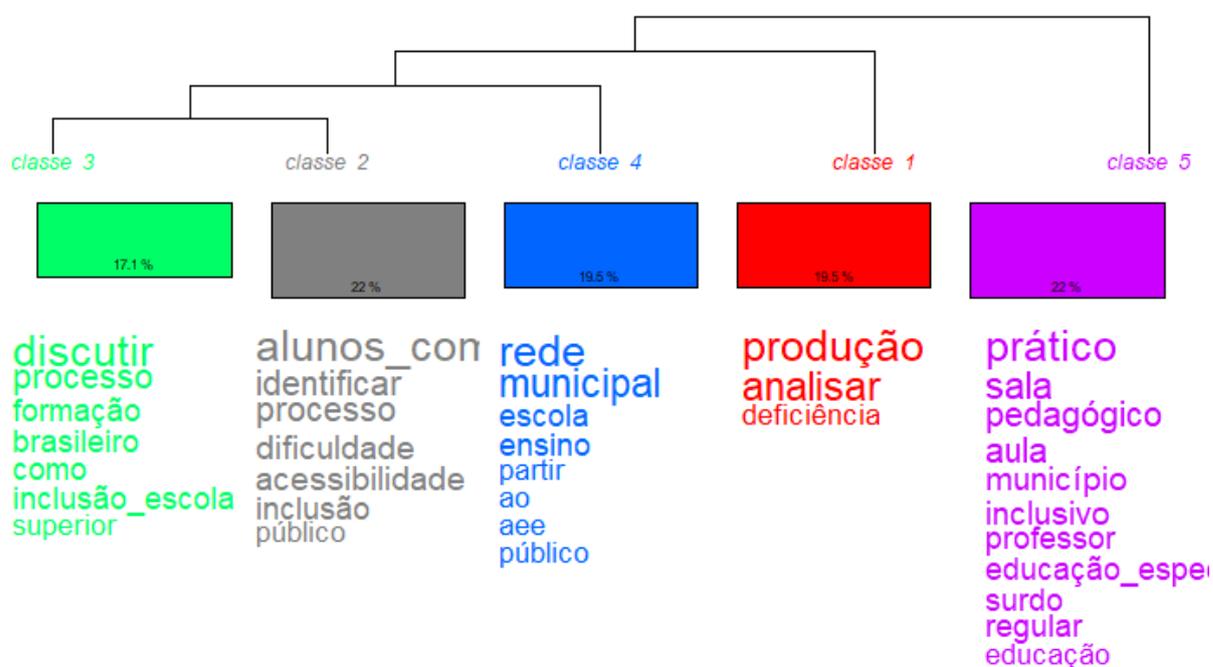
Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ao se observar as proximidades entre as palavras constantes na figura acima, é possível identificar as ocorrências, assim como a conexidade entre elas. Percebeu-se 8 (oito) núcleos, onde “analisar” figura como o mais “forte”, o que tem relação direta com o tipo de informação tratada, os objetivos e a recorrência nas pesquisas do tipo qualitativa, de uso desse verbo para descrever o que os autores pretenderam apresentar. Nessa análise estabeleceu-se conexão mais próxima com 2 (dois) núcleos “fracos”: “escola” e “como”. Pode-se indicar, com isso, que o *locus* “preferido” para essas pesquisas é o espaço escolar e o “como” são os processos que ocorrem nesse contexto. Desse modo, essa tendência é reforçada por outro núcleo

que figura como central: “processo”. Coloca então em evidência a relação com formação, acessibilidade e dificuldades que a inclusão “impõe” nesse ambiente, ao mesmo tempo que estabelece ligação direta com “inclusão” e “inclusão escolar”, buscando “identificar” as características desse processo. Chama atenção ainda, a “inclusão escolar” observada a partir das práticas pedagógicas e anuncia o professor como, possivelmente, principal responsável.

Quanto a classificação hierárquica descendente, na Figura 24 encontram-se ilustradas as classes resultantes.

Figura 24 - Classificação hierárquica descendente dos objetivos dos artigos da região Norte



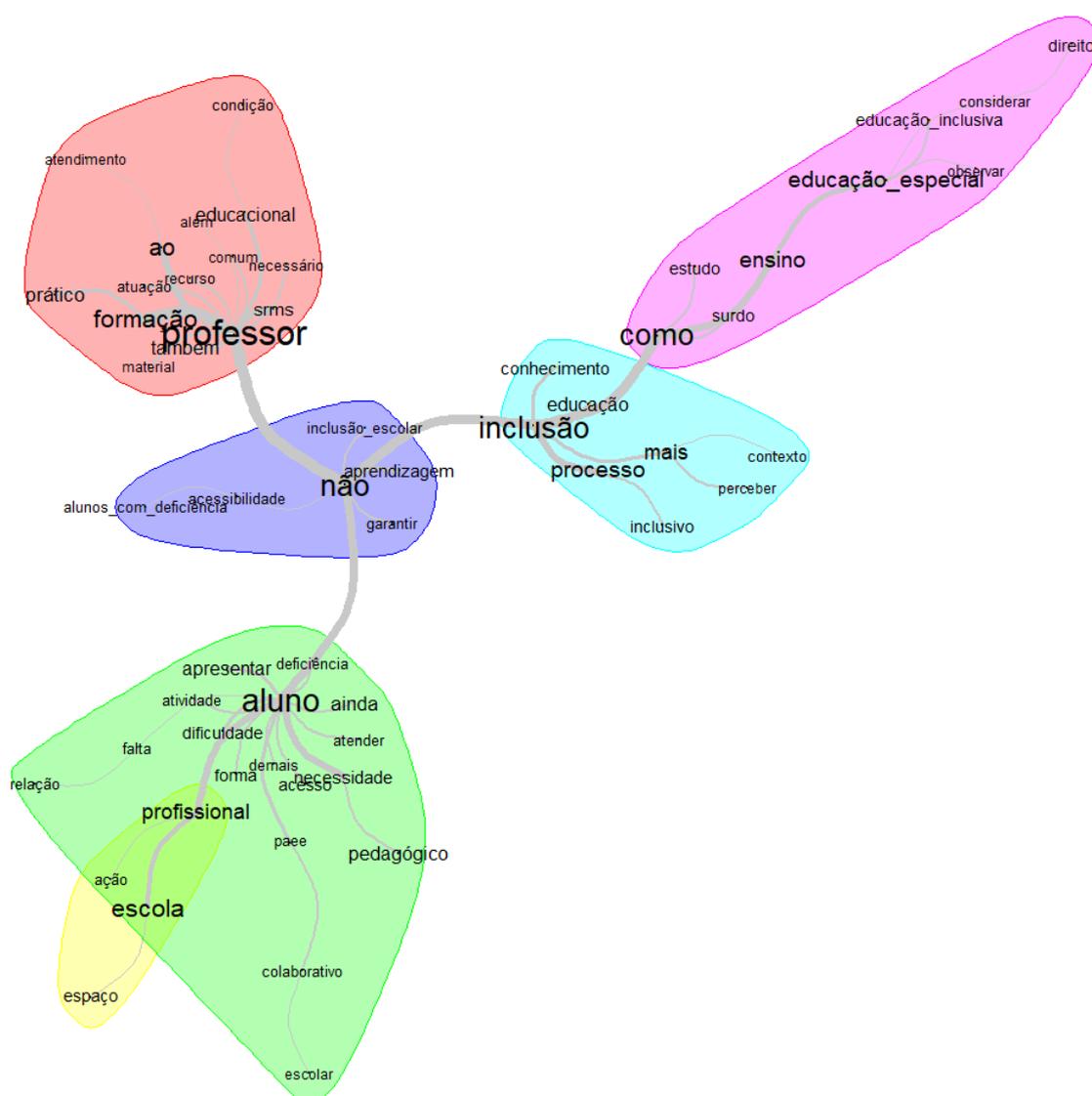
Fonte: Elaboração do autor (2023).

A figura anterior permite apontar para 3 (três) principais agrupamentos, que podem ter motivado as pesquisas que resultaram nos artigos analisados. O primeiro agrupamento é das classes 4 e 5, que tratam da organização do processo de inclusão, sendo indicado na classe 4 o foco nas estruturas física e política, e na classe 5 na estrutura pedagógica. O segundo é das classes 1 e 2, que mostram a intenção de tratar da deficiência, tendo como centro da classe 1 a análise da produção científica sobre a deficiência, e na classe 2 fica evidenciado o processo de inclusão de alunos com deficiência, suas dificuldades e as questões de acessibilidade. A classe 3 retrata

a atenção aos sujeitos envolvidos no processo de inclusão e como ocorre sua formação para promover a inclusão escolar.

Com relação aos resultados/conclusões, as análises de similitude e de classificação hierárquica descendente encontram-se nas Figuras 25 e 26, respectivamente.

Figura 25 - Análise de similitude com os resultados / conclusões dos artigos da região Norte



Fonte: Elaboração do autor (2023).

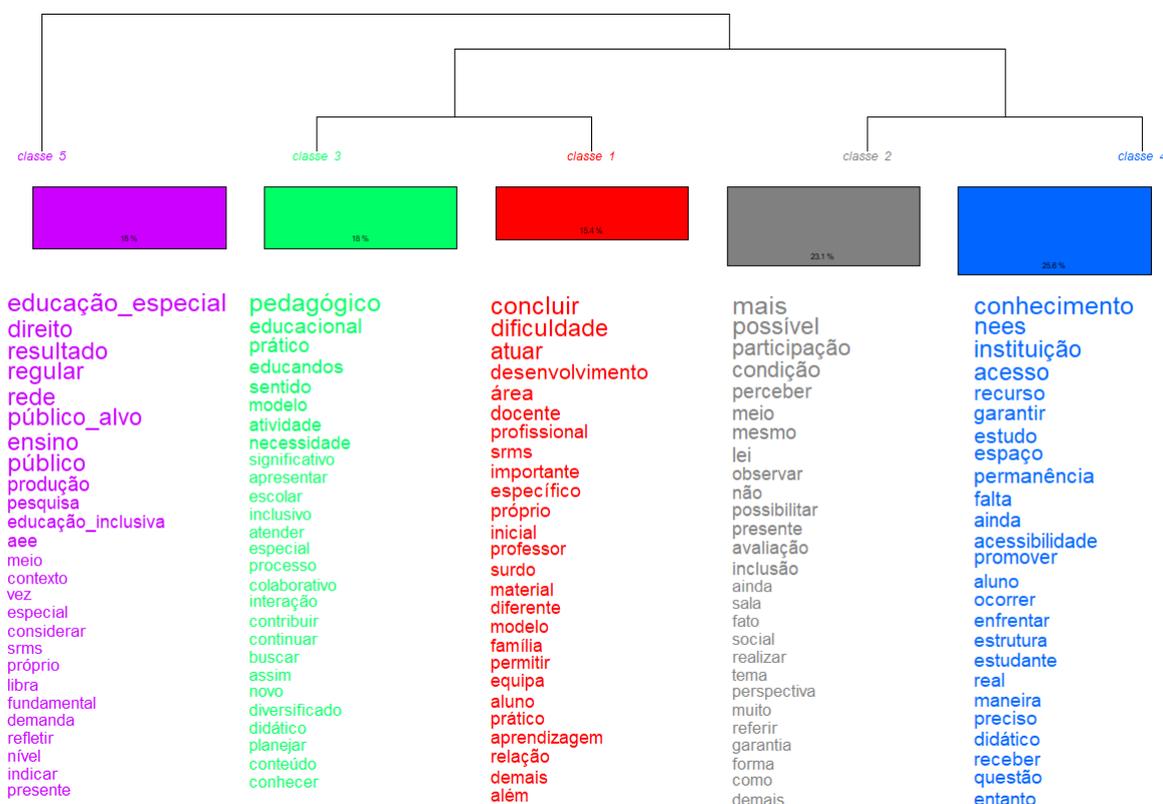
As conexões e proximidades entre as palavras na Figura 25 ressaltou 5 (cinco) núcleos. Diferentemente dos objetivos, quando se observa os resultados / conclusões dos artigos o foco principal está no “aluno” e em como os profissionais

agem no ambiente escolar, sendo essa “escola” representada por um núcleo “fraco”, mais próximo ao aluno, do que dos demais núcleos. O processo de “inclusão”, representado pelo “como”, é apontado nessa figura como constituído pela Educação Especial, não apenas como modalidade de ensino, mas como direito e área de conhecimento e formação.

A respeito da formação, o núcleo “professor” também a indica como necessária, especialmente para ofertar o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais e na sala de aula regular. Cabe destacar a presença do núcleo “não”. Esse dado pode exprimir, de forma contundente, os resultados / conclusões que são apresentados nos estudos, onde são consideradas ausências efetivas de garantia de inclusão, aprendizagem e acessibilidade para alunos com deficiência em contexto de inclusão escolar.

Assim como nos objetivos, quando se observa a classificação hierárquica descendente dos resultados/conclusões, demonstrada na Figura 26, é possível perceber 3 (três) principais agrupamentos: educação inclusiva, ensino e aprendizagem e atitudes.

Figura 26 - Classificação hierárquica descendente dos resultados / conclusões dos artigos da região Norte



Fonte: Elaboração do autor (2023).

inclusão escolar (inclusão e escola com maior visibilidade), com relação também com o professor e, inicialmente, com pouco destaque para o aluno. Já os resultados/conclusões seguem com foco no processo, ainda que com menos destaque em relação as demais palavras presentes nas nuvens, passando a priorizar professor e aluno. Essa expressão gráfica das palavras com mais “força” permite inferir que os artigos analisados se centram no processo de inclusão escolar, e os principais atores investigados são os que estabelecem relação mais próxima na realidade escolar: professor e aluno.

A relação estabelecida entre esses sujeitos também é permeada pela identidade e diferença, conceitos já abordados nesta pesquisa. Constatou-se, assim, que a partir das análises realizadas, o constructo da “diferença” não tem recorrência com força suficiente para ganhar visibilidade nas figuras apresentadas anteriormente.

5.2.5 Acabamento das tranças temáticas

Buscando identificar os elementos que compõem esta trança, os mesmos são apresentados juntamente com seus dados. A respeito da composição das Tranças Temáticas, sinteticamente, são tecidas por:

- Pesquisas em sua totalidade qualitativas na trança tipos de pesquisa;
- Equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos sobre a temática na região na trança de metodologias;
- Recorrência constante do campo das políticas educacionais na trança de campos e ênfases;
- Busca de compressão do processo de inclusão escolar para alunos com deficiência na trança de objetivos e resultados / conclusões;
- Destaque para o campo da formação e atuação profissional para inclusão na trança de objetivos e resultados / conclusões.

Como irradiações transversais, são indicadas as seguintes linhas³⁷ presentes nas tranças temáticas:

³⁷ Conforme descrito na subseção 2.2.2, as linhas são: duras (segmentam os estratos e exercem a função de normatização, controle e enquadramento em larga escala); maleáveis (possibilitam a retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, compostas por elementos mais flexíveis); e de fuga (forma de ruptura, possibilitando a experimentação do novo,

Linhas duras

- Totalidade de estudos qualitativos;
- Estudos teóricos tem predominância de abordagem bibliográfica, sendo pouco explorado pesquisa documental ou de revisão de literatura;
- Recorrência do campo das políticas educacionais;
- *Lócus* “preferido” para essas pesquisas é o espaço escolar;
- Intenção de “tratar” da deficiência.

Linhas maleáveis

- Observação dos fenômenos da realidade da região;
- Pesquisas empíricas valorizam a experiência do professor;
- Relação com formação, acessibilidade e dificuldades;
- Busca do desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas;
- Uso de tecnologias assistivas para inclusão;
- Processos que ocorrem no contexto escolar;
- Organização do processo de inclusão nas estruturas física, política e pedagógica;
- Evidencia o processo de inclusão de alunos com deficiência, suas dificuldades e as questões de acessibilidade;
- O processo de “inclusão” é apontado como constituído pela Educação Especial enquanto modalidade de ensino, direito e área de conhecimento e formação.

Linhas de fuga

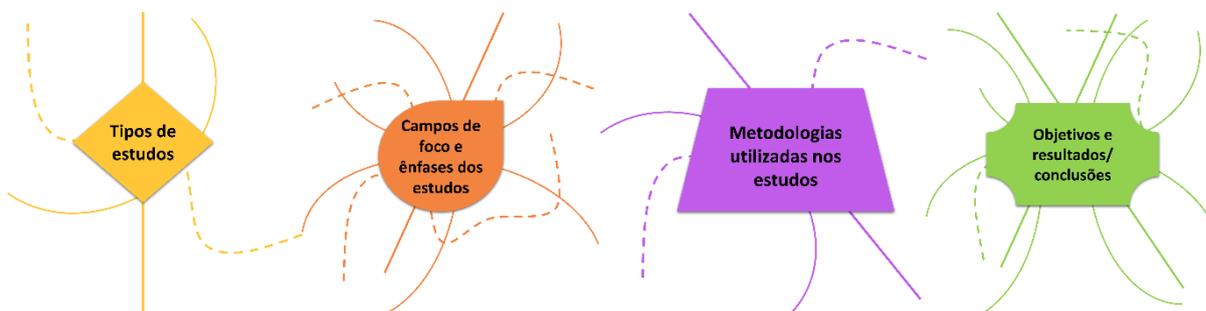
- Pesquisas empíricas, possibilitando a construção de novos conhecimentos;
- Equilíbrio entre estudos teóricos e práticos, possibilitando diálogo constante entre essas modalidades;
- Produção de novos conhecimentos científicos para inclusão;
- Relação com outras modalidades de ensino, como educação do campo;

- Destaque para o campo da formação e atuação profissional para inclusão;
- Atenção aos sujeitos envolvidos no processo de inclusão e como ocorre sua formação para a inclusão escolar.

Ao (re)visitar o POETA durante a construção das tranças temáticas, foram realizadas inserções textuais na seção 2, referente às estratégias metodológicas, acrescentando o uso do IRaMuTeQ e a descrição das análises utilizadas como apoio para o *bricouler*. Ainda na seção 2, foram ajustados o Quadro 3 e a Figura 5 que descrevem os momentos de trançado e as respectivas tranças relacionadas com as estratégias de produção de dados (SSF, bibliográfica e estado do conhecimento). Na seção 4, de referencial teórico, foi criada uma subseção para tratar da educação especial e inclusiva de forma específica.

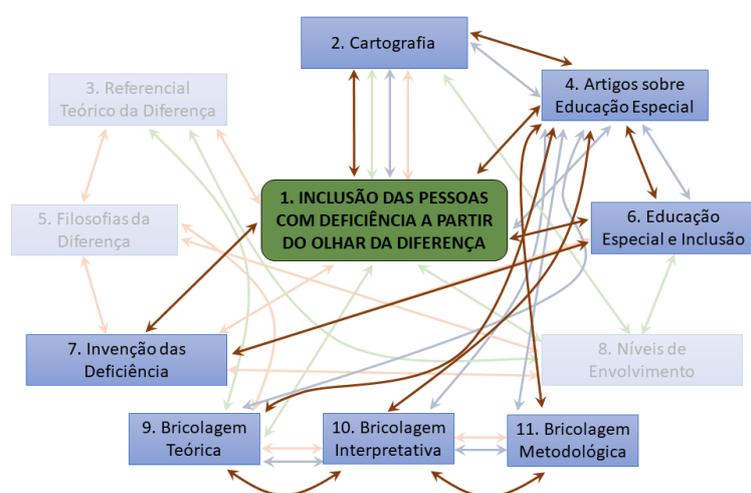
Passa-se a partir da seção seguinte a apresentar o momento dos quartos trançados, com a construção das tranças analíticas, trança referencial e trança epistêmica, tratando dos artigos que apresentam a palavra “diferença”. No entanto, como realizado ao final das seções anteriores, se apresentam as Figuras 28, 29 e 30, que ilustram as tranças temáticas, o POETA e seus caminhos percorridos, bem como a indicação da tecitura sendo realizada, para ilustrar o processo de desenvolvimento desta tese doutoral.

Figura 28 - Tranças temáticas e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 29 - POETA após a quarta realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 30 - Terceiros trançados: "trança tipos de estudos", "trança metodologias", "trança campos de foco e ênfases de estudo" e "trança objetivos e resultados / conclusões"



Fonte: Elaboração do autor (2023).

6. QUARTOS TRANÇADOS: REVELANDO A EPISTEME

Nesta seção são apresentadas as tranças resultantes da busca específica da presença do constructo teórico da diferença nos artigos da região Norte analisados (PBBN). Na leitura de tais textos, identificou-se quais deles tratam a diferença de algum modo, seja explícito ou implícito, considerando as perspectivas e conceitos presentes na trança dialógica (Seção 4). Assim, entre os 49 artigos da região Norte foram identificados 16 que trazem a palavra “diferença”, apresentados no Quadro 16.

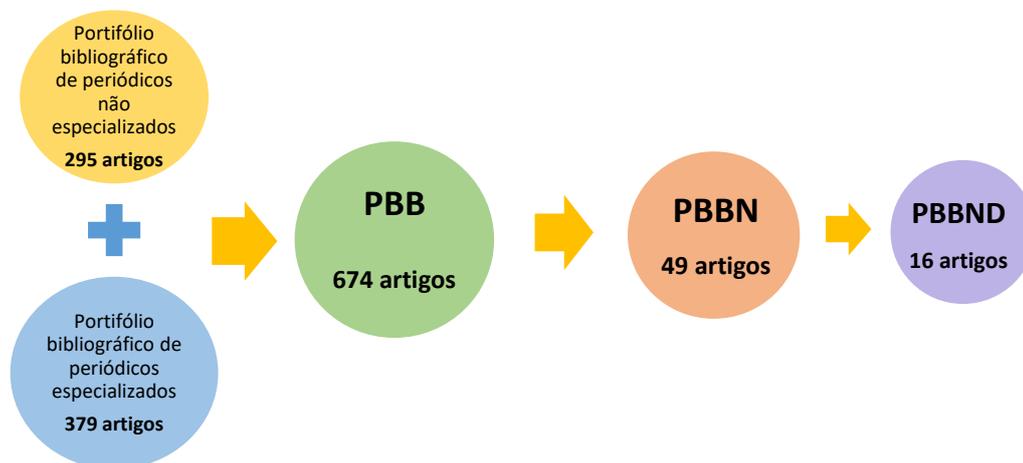
Quadro 16 - Artigos de autores da região Norte com constructo da “diferença”

Ano	Título	Autor(es)	UF	Periódico
2007	Um novo olhar sobre a inclusão do surdo: os alicerces legais que permeiam esse processo	Andrade, Cyntia França Cavalcante de	PA	Educação temática digital
2009	A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso	Anjos, Hildete Pereira dos; Andrade, Emmanuele Pereira de; Pereira, Mirian Rosa	PA	Revista brasileira de educação
2010	Vigotski e a Educação Especial: Notas Sobre Suas Contribuições	Bentes, Nilda de Oliveira	PA	Revista Cocar
2007	Reflexões Sobre a Experiência de Inclusão de Adulto com Necessidades Especiais na Educação Popular	Oliveira, Ivanilde Apoluceno de; Silva, Kássya Christinna Oliveira da	PA	Revista Cocar
2015	Desafios da didática diante das políticas de inclusão	Oliveira, Ivanilde Apoluceno de	PA	Crítica Educativa
2015	Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão	Silva Filho, Raimundo Barbosa da; Barbosa, Elma Do Socorro Coutinho	AP	Educação Por Escrito
2017	Diálogos interculturais: variações do conceito de diversidade à inclusão da pessoa com deficiência através de dispositivos digitais	Moura, Ricardo Damasceno; Conrado, Monica Prates	PA	Revista direitos fundamentais & democracia
2017	Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos	Pinheiro, Daiane; Duarte, Sabrina Maiara de Sousa	PA	Revista Exitus
2018	A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira	Batista, Lázaro; Nascimento, Erasmo Henrique	RR	Educação Unisinos
2021	Acessibilidade em instituição de ensino superior no Tocantins: relato de caso	Brito, Gabriela Fachine; Ferreira, Eskálath Morganna Silva	TO	Research, Society and Development
2021	A inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: a percepção dos professores do ensino fundamental	De Sousa, Neide Maria Fernandes Rodrigues; Ramos, Andresa da Luz; De Oliveira, Francisco Pereira; Vieira, Norma Cristina	PA	Educação: teoria e prática
2021	O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM	dos Santos, João Otacilio; Teixeira Sadim, Geyse Patrizia; Schmidt, Carlo; De Souza Matos, Maria Almerinda	AM	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2021	Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial	dos Santos, Sebastiana Gama	AC	Revista Triângulo
2020	Atuação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) em adaptações curriculares para a inclusão na educação profissional	Jussara Santos Pimenta; Augusto Barbosa Silva; Monnike Yasmin Rodrigues do Vale	RO	Revista educação especial em debate
2012	O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado	Ana Dorziat, Joelma Remígio de Araújo	AM	Revista brasileira de educação especial
2017	Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública	Bruna Fernanda Pacheco PEREIRA, Lenir Gomes XIMENES	PA	Diálogos e perspectivas em educação especial

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Esse conjunto de artigos apresentados no quadro da página anterior passa a ser tratado como Portifólio Bibliográfico *Bricouler* da região Norte com “diferença” (PBBND). A Figura 31 ilustra a composição desse portfólio.

Figura 31 - Composição do Portifólio Bibliográfico Bricouler da região Norte com “diferença” (PBBND)



Fonte: Elaboração do autor (2023).

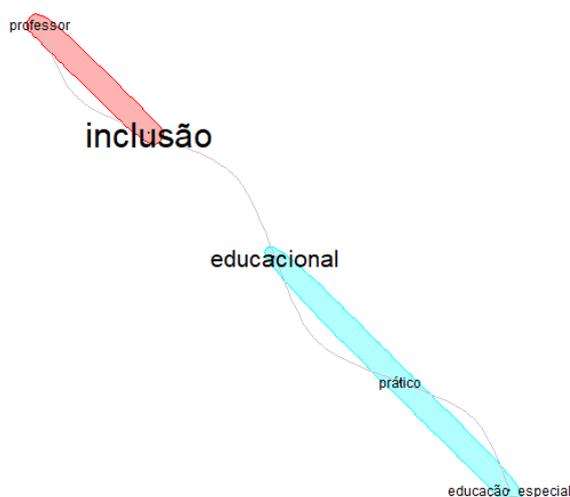
Desse modo, foram construídas análises no PBBND que produziram elementos para a composição das tranças analíticas, referencial e epistêmica, que são apresentadas nas subseções seguintes.

6.1 Tranças analíticas

Nas tranças analíticas, os artigos do PBBND passaram inicialmente pela análise de similitude das ênfases de estudo, objetivos e resultados / conclusões. Posteriormente, pela geração de nuvem de palavras apenas para os objetivos e os resultados / conclusões. A primeira análise de similitude³⁸ a respeito das ênfases dos estudos resultou na Figura 32.

³⁸ Realizadas com o auxílio do IRaMuTeQ.

Figura 32 - Análise de similitude das ênfases presentes nos artigos da região Norte com presença da “diferença”

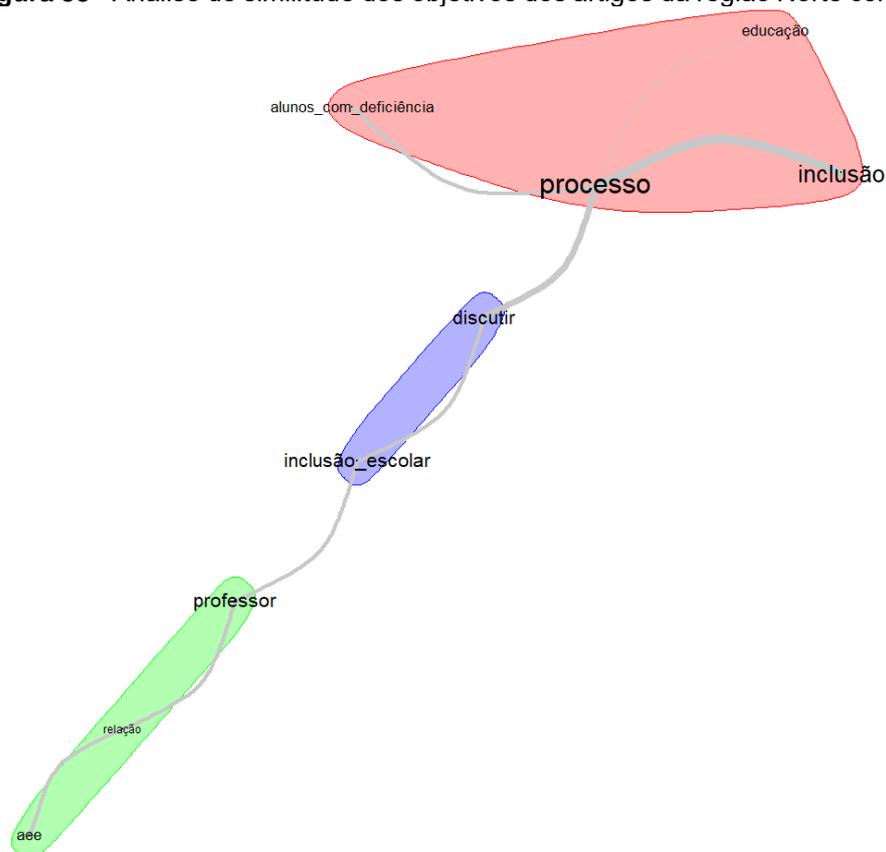


Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ao se observar a imagem anterior, é possível inferir que as ênfases dos 16 artigos que trazem a “diferença” no seu texto, tem como núcleo central a inclusão, especificamente no contexto educacional, sendo essa inclusão vinculada ao professor, e especialmente nas práticas da educação especial. Cabe destacar que nas ênfases de estudo desses artigos o aluno não é indicado como elemento que as compõem, assim como a deficiência não emerge como termo presente nessas ênfases. Essa ausência pode ser justificada pela perspectiva do constructo teórico da diferença, uma vez que, por meio desta, se inverte a responsabilidade de atender a lógica da inclusão: não é a pessoa com deficiência que precisa se adaptar a sociedade, mas sim a sociedade que necessita estar preparada para receber esse sujeito. Nesse sentido, fica “do lado” do professor, podendo-se extrapolar para toda a comunidade escolar, a responsabilidade de ajustes para favorecer a inclusão educacional de alunos com deficiência.

Quando se observa os objetivos desses artigos, esse posicionamento inclusivo é ressaltado, como pode ser visualizado na Figura 33, na página seguinte.

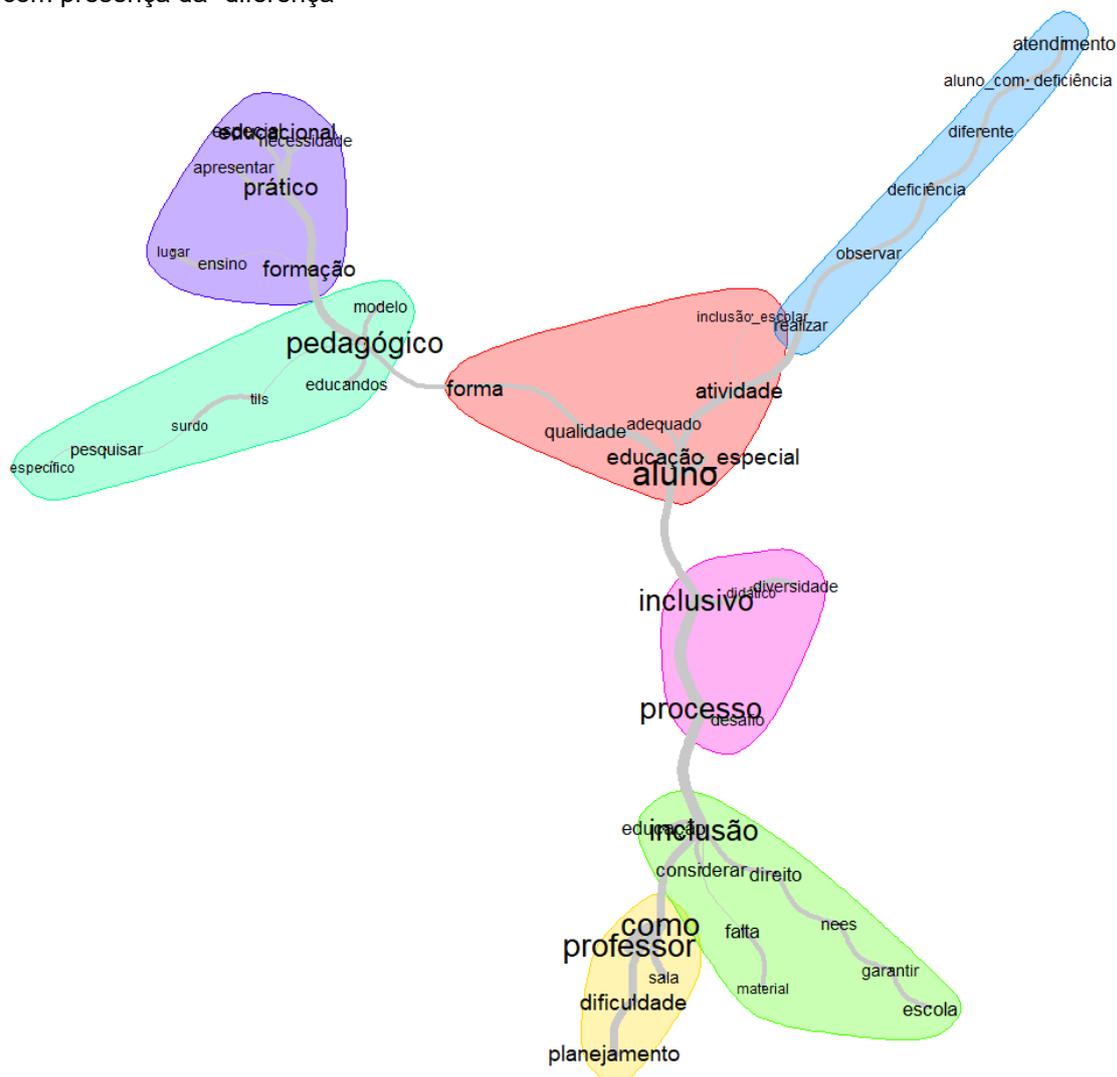
Figura 33 - Análise de similitude dos objetivos dos artigos da região Norte com presença da “diferença”



Fonte: Elaboração do autor (2023).

O núcleo central dos objetivos está no processo, que perpassa por discussões a respeito dessa inclusão escolar e tem, mais uma vez, no professor a conexão para efetuar esse processo e, principalmente, a partir do Atendimento Educacional Especializado. O profissional que atua na Educação Especial habitualmente realiza o serviço de atendimento especializado aos alunos com deficiência e, em alguns casos, passa a ser o único a estabelecer relação com esse público. Os artigos buscaram analisar esse processo, tendo como foco inicial os professores que atuam com alunos com deficiência em contexto de inclusão escolar. Os resultados / conclusões dos autores desses 16 artigos indicam o que está ilustrado na Figura 34.

Figura 34 - Análise de similitude dos resultados / conclusões presentes nos artigos da região Norte com presença da “diferença”



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Assim, pôde-se constatar que os resultados / conclusões dos artigos do PBBND indicaram como núcleo central o “aluno”, tanto pelas características como pessoa com deficiência, quanto pelo olhar pedagógico, buscando uma relação necessária entre formação e prática para atendimento desse aluno. Ele ainda é conectado ao processo inclusivo, tendo na escola o lugar privilegiado para o atendimento dos seus direitos, o que exige do professor encontrar estratégias de planejamento do ensino em sala de aula inclusiva, a fim de reduzir as dificuldades inerentes ao contexto inclusivo.

Para observar de forma comparativa os objetivos e os resultados / conclusões apresentadas pelos autores do estudos no PBBND, ilustra-se na Figura 35 as nuvens de palavras referentes a eles.

Figura 35 - Nuvens de palavras com os objetivos (esq.) e dos resultados / conclusões (dir.) dos artigos analisados da região Norte com a presença da palavra “diferença”



Fonte: Elaboração do autor (2023).

As duas nuvens agrupam as palavras que têm “mais força” nos textos analisados do PBBND, referente aos objetivos e resultados / conclusões, permitindo corroborar que o foco dos objetivos dos autores desses estudos está no processo, em compreender como é a realizada a inclusão, olhando especialmente para o papel do professor no contexto de inclusão escolar. Em se tratando dos resultados / conclusões, o processo segue em evidência, no entanto, com “menos força” que o professor e em posição equivalente ao aluno. Com isso, pode-se perceber que esses artigos apresentam resultados / conclusões que cumprem os objetivos propostos – compreender o processo de inclusão escolar – e apontam para a relação professor e aluno como principal elemento desse processo.

Essas análises permitem dizer que os artigos do PBBND têm respostas de investigação semelhantes aos do PBBN. Assim, é possível utilizar os 16 textos componentes do PBBND para uma análise aprofundada do modo de apropriação do constructo teórico da diferença. Assim, apesar de 16 textos indicarem a presença da palavra “diferença”, 10 artigos não trazem de forma explícita ou com algum tratamento / apresentação teórica de tal conceito. Os outros 6 (seis) estudos apresentam indicações teóricas apontando para constructos que amparam as reflexões anunciadas acerca da diferença por seus respectivos autores.

6.1.1 Trança “sem miolo”³⁹ – Estudos com constructo teórico ausente

Referente aos artigos no PBBND que não trazem o constructo organizado teoricamente, o entendimento, a partir das leituras realizadas nos textos, indica a “diferença” dos seguintes modos: diferença como resultado das políticas; respeito, atendimento e/ou acolhimento; diversidade como diferença; diferenciação; e diferença surda.

6.1.1.1 Diferença como resultado das políticas⁴⁰

Os estudos, analisados do PPBN contendo a diferença, tratam a mesma como “resultante” de políticas que buscam promover a inclusão de pessoas com deficiência. Ao indicar essa possibilidade, ressaltam o resultado dessas políticas como decorrente do modelo inclusivo presente na educação brasileira a partir da LDBEN de 1996. Os autores de um dos artigos destacam:

A inclusão envolve colocar na escola regular todos os alunos com deficiência, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação sócio-educacional, [...] modelo que se propõe a atendê-las de forma conjunta em salas regulares, aceitando e respeitando as suas diferenças (SILVA FILHO; BARBOSA, 2015, p. 364).

Com isso, apontam para a necessidade de respeitar as diferenças para que se efetue a aplicação do modelo de educação inclusiva proposto pelas políticas brasileiras. A busca por promoção de espaços educacionais inclusivos, tem norteado as políticas de inclusão. A exemplo disso, o MEC (BRASIL, 2005c) publicou orientações para que os sistemas educacionais se organizassem de modo a cumprir essas recomendações. Em 2005, a Secretaria de Educação Especial publicou texto nesse sentido, o qual tinha como objetivo:

³⁹ Considerando a estrutura do trançado de palha, já exposto na seção 2, considera-se o “miolo” (elemento central que fornece sustentação para as palhas) como o constructo teórico da diferença. Dessa forma, a trança “sem miolo” é composta pelos artigos que não apresentam amparo teórico para a diferença.

⁴⁰ Estudos presentes nesse agrupamento: Silva Filho e Barbosa (2015); Pereira e Ximenes (2017); Brito e Ferreira (2021); Santos *et al* (2021); e Santos (2021).

[...] subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno (BRASIL, 2005c, p. 5).

Desde o ano de 2005 já é assumida publicamente a preocupação com as diferenças presentes na escola e a necessidade de inclusão nesse contexto escolar, porém, não apenas nele. É preciso que a escola se organize para estabelecer modelos que se reproduzam para a sociedade. Tal perspectiva é indicada pelo MEC, onde ressalta

As instituições educacionais, organizadas para estabelecer modelos de relações sociais, reproduzem com eficiência a lógica das sociedades. [...]

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos que acessam esta mesma política. [...]

Uma nova concepção de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. Para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva. Dito de outra forma, é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva. Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2005c, p. 23).

O fragmento de texto permite revelar o cuidado das políticas públicas apresentarem a perspectiva inclusiva, a fim de promover transformações sociais. No contexto da inclusão escolar, o cuidado de todos os envolvidos no processo inclusivo tenham a consciência de seu papel, não apenas como executores das políticas, mas como gestores de suas ações e dos demais envolvidos na atuação voltada para os alunos com deficiência, matriculados entre aqueles com necessidades educacionais especiais.

Corroborando essa perspectiva das políticas como propulsoras da inclusão, não apenas a escolar, Santos *et al* (2021, p. 101) destacam:

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência em uma sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.

Pensar na diferença a partir do que é preconizado nas políticas, seja de forma específica para o ambiente escolar (SANTOS, 2021), seja com foco no ambiente universitário (BRITO; FERREIRA, 2021), indica a centralidade na (re)organização estrutural da sociedade. Em espaços específicos, escola e universidade, por exemplo, buscam atender a realidade do público com deficiência que acessa e precisa de ações que favoreçam sua aprendizagem.

De modo geral, a inclusão provém da concepção dos direitos humanos “[...] no qual a igualdade e a diferença são parte do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social” (SANTOS, 2021, p. 115). Os profissionais envolvidos precisam ter ciência das orientações inclusivas. No entanto, apenas isso não se configura como elemento suficiente para ações facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Requer que esses profissionais estejam habilitados para atuar de forma competente, nos diversos níveis de ensino. Pereira e Ximenes (2017, p. 95) destacam essa necessidade de formação, ressaltando que “[...] é preciso preparar os professores para aceitarem as diferenças individuais da criança deficiente”.

A medida em que a formação necessária dos professores é indicada como essencial pelos estudos do PPBN analisados, é possível perceber um alinhamento com o já apontado pelas orientações oficiais de implantação das políticas inclusivas, ressaltando:

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola (BRASIL, 2005c, p. 28).

Percebe-se, então, que as políticas buscam instaurar a perspectiva inclusiva a partir da diferença. Mesmo não tratando de forma teórica essa “diferença”,

ela direciona o olhar para a inclusão. O Estado subsidia os sistemas de ensino nesse aspecto, quando salienta que:

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças (BRASIL, 2016b, p. 7).

Assim, a diferença como resultado de ações decorrentes das políticas públicas educacionais pretende promover a efetivação de mudanças político-pedagógicas e conceituais de modo a favorecer o processo de prática reflexiva em busca de atender os direitos de pessoas com deficiência em relação a educação. Com isso, ao encontro de cumprir com o preconizado tanto nos documentos legislativos e políticos nacionais quanto nos documentos orientadores internacionais.

6.1.1.2 Respeito, atendimento e/ou acolhimento⁴¹

Como previsto na legislação e nas políticas, o respeito a diferença é elemento necessário para a inclusão de modo geral, o que envolve a inclusão escolar. Compreendendo o respeito como “[...] reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento” (ABBAGNANO, 2007, p. 854), pode-se agrupar ao mesmo o atendimento e/ou acolhimento como “comportamento” decorrente. Os estudos analisados indicam o respeito em relação as diferenças como impulsionador da inclusão. Observa-se tal aspecto quando “[...] entende-se que o respeito pelas diferenças precisa ser considerado pelas instituições de ensino para que um passo seja dado em direção a uma educação inclusiva efetiva” (ANDRADE, 2007, p. 15).

⁴¹ Estudos presentes nesse agrupamento: Andrade (2007); Pimenta, Silva e Vale (2020); Brito e Ferreira (2021).

Esse respeito pode ser visto como fomentador de ações que busquem, ao mesmo tempo, atender as necessidades específicas de pessoas com deficiência e acolher esse público nos espaços que passam a contar com sua presença. Especialmente no ambiente educacional, o atendimento a diferença requer planejamento adequado do ensino-aprendizagem por todos os envolvidos nesse processo. Pimenta, Silva e Vale (2020) destacam que é preciso viabilizar espaços e recursos apropriados e ainda “descrevem” quem são os responsáveis por fazê-lo:

Mas quem são os envolvidos? São professores, gestores escolares, técnicos da educação, e, prioritariamente, estudantes, para os quais o currículo é desenhado, por isso não há como desconsiderar a grande variação de percurso que eles apresentam, em razão das diferenças inerentemente humanas (MARIN; BRAUN, 2020 *apud* PIMENTA; SILVA; VALE, 2020, p. 39).

A partir do entendimento de quem são os envolvidos no processo de inclusão, o currículo deveria contemplar as diferenças presentes na escola, não deixando de lado nenhum estudante, sendo destacado que na inclusão “[...] o objetivo é que, desde o começo da vida escolar, não se aceite que ninguém seja excluído do ensino regular e que as escolas atendam às diferenças sem discriminar” (PIMENTA; SILVA; VALE, 2020, p. 42).

Para que seja possível, é preciso compreender o respeito que norteia esse atendimento a partir da perspectiva da diferença e considera o outro e suas características como potenciais e não limitantes. Nesse sentido, o acolhimento das diferenças também se faz necessário. É reforçado por Brito e Ferreira (2021) que “[...]acolher as diferenças nos espaços de formação universitária remeterá a pensar que é preciso abandonar a educação tradicional e tentar adaptar e acolher possíveis divergências educacionais encontradas durante o caminho de ensino-aprendizagem”.

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência orientada pelo respeito, atendimento e/ou acolhimento se coloca como modo de entender as contribuições da educação especial nesse processo de inclusão social. Os princípios que norteiam a organização dos sistemas de ensino seguem a mesma lógica, quando ressalta

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda

soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão.

Nesse contexto a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2005c, p. 7).

Observa-se que a escola não é o único espaço onde as diferenças e a presença de pessoas diferentes, entre elas as pessoas com deficiência, gera demandas de transformação de atitudes, saindo de um posicionamento de exclusão para um de inclusão. Andrade (2007) indica que já se caminhou para esse “destino” em anos recentes.

Percebe-se que algo está sendo feito para que esta inclusão se dê de uma forma eficaz, para que a educação para todos de fato aconteça da maneira mais adequada, respeitando as diferenças e ressaltando as qualidades, dando verdadeiras condições para uma real política inclusiva (ANDRADE, 2007, p. 18).

Cabe ressalva a indicação da autora em relação à “forma de inclusão”, apontando para a possibilidade de “real política inclusiva”. Essa política inclusiva almejada não está restrita a escola. Logo, as demais áreas da sociedade, a exemplo da cultura e da assistência social, também precisam ser consideradas ao se buscar implementar transformações de atitudes com vistas a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, não é possível pensar na efetivação dessa “real política inclusiva” olhando exclusivamente para os aspectos legislativos e educacionais. A escola é o espaço privilegiado para as reflexões e a valorização do respeito às diferenças e aos diferentes, mas conceber que apenas ela pode fazer a sociedade respeitar, atender e acolher a diferença pode ser considerado ingenuidade.

6.1.1.3 Diversidade como diferença⁴²

Ainda nos artigos que tratam da diferença sem um constructo teórico, nota-se uma inconsistência entre os conceitos de diferença e diversidade. Pode-se observar a mesma como resultante do uso nos documentos orientadores das duas perspectivas. A exemplo, Andrade (2007, p. 14) aponta:

Isso vem explicito nos Parâmetros Curriculares Nacionais que é utilizado para orientar essas políticas e que fala sobre multiculturalismo e exclusão social [...]. Eles (os PCNs) discorrem sobre a diferença e a diversidade cultural ressaltando a educação como responsável por fazer com que os educandos vivenciem essas variedades culturais.

A autora indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem os dois elementos: diferença e diversidade. Esse pode ser um fator que leve os outros autores a tratar a diferença como sinônimo de diversidade. A diversidade cultural, abordada como diferença nos estudos analisados do PPBN, se refere ao que foi identificado como resultado da influência de discursos em âmbito mundial, como destacado por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 89):

Identifica-se também a influência de um enredo discursivo, no contexto mundial, que se integra de modo sistemático às reflexões dos estudiosos da educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal.

Nesse sentido, a perspectiva da diversidade compõe as políticas educacionais, assim como passa a fazer parte dos conceitos presentes nos estudos da área da Educação Especial, gerando um olhar para a pluralidade cultural. Os PCNs são exemplos de como um currículo mínimo foi pensado como “[...] uma política educacional dirigida para uma educação na perspectiva da diversidade” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 90).

⁴² Estudos presentes nesse agrupamento: Andrade (2007); Bentes (2011); Silva Filho e Barbosa (2015); e Pereira e Ximenes (2017).

Outra autora utiliza os dois conceitos como equivalentes, quando relata que “[...] há diretrizes oficiais e os discursos focalizam não a deficiência, mas a diferença ou a diversidade. Não é mais o aluno deficiente, e sim a pessoa com necessidades especiais” (BENTES, 2010, p. 91). Bentes (2011) segue apresentando suas reflexões a partir desses dois conceitos como se tivessem o mesmo significado, quando diz:

Ainda são inúmeras as dificuldades a serem vencidas. As argumentações giram em torno das diferenças ou da diversidade e estas precisam ser rigorosamente estudadas. A ótica a ser privilegiada é a pessoa com necessidades educacionais especiais (BENTES, 2010, p. 92).

Ao se tratar diversidade e diferença como “iguais”, pode-se incorrer no apagamento do que se pretende chamar a atenção, tendo efeito contrário ao esperado quando se busca a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido,

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Para Pereira e Ximenes (2017), as duas coisas coexistem quando se trata da educação de pessoas com deficiência em contexto inclusivo, onde apresentam a ideia de que “[...] respeitarmos a diversidade e a singularidade de alunos com deficiência na rede regular de ensino, estamos exigindo que a instituição escolar ofereça possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos” (PEREIRA; XIMENES, 2017, p. 15).

Desse modo, por abordarem de forma equiparada os dois conceitos, esses estudos acabam por “enfraquecer” a consideração das diferenças na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. “Ao que parece temos a diversidade, esvaziada da diferença, e o campo da diferença esvaziado pelo campo da diversidade” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93). Ao se esvaziar a diferença pela compreensão dela como diversidade, acaba-se por não dar destaque as desigualdades de aprendizagem entre alunos sem e com deficiência, se

considerados os binários que a própria diferença pós-estruturalista pretende desconstruir.

6.1.1.4 Diferenciação⁴³

Outra abordagem da diferença presente nos artigos analisados é a exposição da mesma como diferenciação, em alguns momentos para classificar as pessoas com deficiência e, em outros momentos, para formação de profissionais e para equidade social. Referente a classificação, Bentes (2011, p. 87) apresenta a percepção da inclusão onde “[...] o que fica subentendido é que a criança limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida que a criança sem essa limitação, mas é uma criança que se desenvolve de uma forma diferente”.

A autora faz parecer que a diferença de aprendizagem de uma pessoa com deficiência é diferenciada se contraposta a de uma pessoa sem deficiência, trazendo para o campo comparativo a fim de estabelecer a diferença. Essa indicação pode levar a uma perspectiva de “concorrência” entre as aprendizagens, o que não favoreceria o ensino-aprendizado de estudantes com deficiência em contextos inclusivos. Ainda, aponta que a criança com deficiência é “limitada” por essa condição, dando ênfase em suas limitações e não em suas potencialidades. Silva (2006, p. 126-127) ressalta o risco disso:

As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se mostram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar-lhes valores formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade. A deficiência, ao se tornar um problema do indivíduo, vai forçá-lo à adaptação, à busca por integrar-se, muitas vezes, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa.

Desse modo, é preciso observar as questões do ensino de alunos com deficiência a partir da diferença que o considera desde sua individualidade, das suas formas de aprendizagens, e não da comparação com os alunos sem deficiência. Por meio desse olhar a inclusão passa a ser responsabilidade da sociedade e não da

⁴³ Estudos presentes nesse agrupamento: Bentes (2011); Sousa *et al* (2021); Santos (2021).

pessoa com deficiência. Esse aspecto é destacado por Sousa *et al* (2021, p. 12) quando refletem:

Assim, a formação continuada e o desenvolvimento profissional são essenciais para a educação inclusiva, porém essas só influenciarão positivamente no trabalho docente quando resultarem num repensar dos valores e atitudes dos docentes diante da própria atuação profissional. E isso envolve um refletir sobre cultura, valores e as diferenças na escola, além dos desafios do papel docente no cotidiano escolar, haja vista que, se os professores não julgarem ser de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa, a formação terá pouco impacto na prática pedagógica.

Nesse sentido, os autores apontam para a necessidade de os agentes envolvidos na inclusão de pessoas com deficiência desenvolverem consciência de sua responsabilidade para que as ações possibilitem a promoção de uma educação inclusiva. A mudança voltada a atuação dos profissionais em favor das diferenças e não contra elas é possível, como indica Santos (2007, p. 29):

Promover mudanças, no sentido de substituir padrões de regularidade tão arraigados, demanda algumas providências de ordem teórica e prática. É preciso contemplar perspectivas que coloquem uma dimensão histórica na construção do regular instalado, de forma a permitir que as diferenças sejam percebidas como enriquecimento e não como obstáculos a um padrão único inexistente, mas tantas vezes proclamado. É preciso também que esse espírito de mudança renove a operacionalização no âmbito da sala de aula, buscando a perspectiva de valorização da diferença, ao invés da homogeneização.

A diferença percebida como algo positivo precisa fazer parte do contexto escolar, a fim de que as transformações almejadas para a construção de uma sociedade inclusiva e para todos sejam possíveis.

A busca pela equidade social, um dos objetivos da inclusão de pessoas com deficiência, integra os modos de tratar a diferença, presentes em artigo do PPBND. Santos (2021, p. 123-124) apresenta que:

E cada vez mais recorrente, a defesa de uma escola pluralista, que deve ter seus pressupostos teóricos e metodológicos flexíveis as diferenças individuais e que possibilite o acesso, a permanência e o sucesso escolar. No entanto, tal perspectiva parece não ter bases sólidas, pois a escola brasileira ainda não conseguiu alcançar as modificações necessárias em suas práticas pedagógicas inclusivas, causando uma sensação de inclusão, no entanto se mantem

culturalmente aristocrática e conservadora, mantendo as desigualdades por meio da seleção do currículo e da materialização deste por meio das práticas pedagógicas dos professores.

A esse respeito, nota-se que mesmo com o desejo de transformar a escola em espaço para abrigar as diferenças e os diferentes, as ações carecem de embasamento consistente, gerando a manutenção da organização tradicional das práticas pedagógicas. Ainda que exista o sentimento de “estar” realizando uma educação inclusiva, a mesma segue sem alterações. A presença de estudantes com deficiência continua exigindo “[...] um esforço por colocar em prática, metodologias inclusivas e flexíveis para a promoção dessa mudança social preconizada em lei (SANTOS, 2021, p. 117).

Desse modo, sem ações com base sólida e sem a possível mudança de atitude em relação as pessoas com deficiência, a inclusão escolar desses, a partir da diferença apresentada nos estudos dessa subseção, pode ser considerada apenas como diferenciação, sem apontar para “soluções” que levem em conta as individualidades dos sujeitos. Assim, reforça-se

[...] a construção social de uma oposição binária sobre as diferenças, em que “ser” e “não ser” são as únicas formas possíveis de estar no mundo, tornando-se normatizadores das classificações que desconsideram os aspectos socioculturais (SILVA, 2006, p. 120).

Com isso, a diferença se estabelece a partir da relação de oposição, trazendo para a pessoa com deficiência a “responsabilidade” por sua condição. Logo, não há o que se fazer para mudar a situação, perdurando a desigualdade, como apontado por Silva (2006, p. 121):

A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência.

Assim, a diferença como simples diferenciação não cumpre o papel para o qual se estabeleceu relação da mesma com a EEIPCD. Essa diferença precisa possibilitar aos envolvidos na educação de pessoas com deficiência romper com as percepções limitantes em relação ao processo ensino-aprendizagem desses estudantes.

6.1.1.5 Diferença surda⁴⁴

Um dos estudos analisados do PBBND apresenta a diferença a partir de um grupo específico: os surdos. É apontado por Dorziat e Araújo (2012) a diferença surda como perspectiva que compartilha dos mesmos pressupostos das demais diferenças, mas se insere na inclusão escolar a partir do questionamento das práticas pedagógicas tradicionais. Destacam:

Isso acontece porque as concepções curriculares continuam inalteradas no interior da escola, desconsiderando as relações entre poder e saber, consequência da invisibilidade das diferenças que nela habitam [...]. Nesse contexto, encontra-se o movimento político protagonizado pela comunidade surda que visa ser reconhecido na sua diferença, aspecto considerado de forma veemente por Skliar (1999) (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 392).

Ao abordar a diferença surda, as autoras utilizam como referência textos de Skliar (1999; 2003), são vinculados aos Estudos Culturais. Apesar dessa declaração explícita, as mesmas não aprofundam esse olhar da diferença pelo viés desses estudos, se restringindo a indicações das definições de “diferença surda” e sua relação com as diferenças de forma mais ampla. É possível verificar no excerto seguinte:

Este autor contribui para trazer ao debate a ideia de que a mudança de abordagem sobre as questões que permeiam a Educação de Surdos demanda, para além da valorização da Língua de Sinais, a adoção de uma perspectiva epistemológica que problematize a noção de normalidade, como é feito nos Estudos Culturais [...]. Para isso, seria necessário desestabilizar práticas pedagógicas conservadoras e generalistas presentes nas escolas, as quais, na ânsia de estabelecer neutralidade, retiram os conteúdos culturais e subjetivos do processo educacional, negando as diferenças (SKLIAR, 2003) (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 392).

Desse modo, esse artigo aponta para uma possibilidade de constructo teórico em seu texto. No entanto, não considera a diferença a partir dessa perspectiva para tratar a inclusão de pessoas com deficiência, mas, exclusivamente, para indicar a necessidade de pensar mudanças na educação de pessoas surdas. Ressaltam que

⁴⁴ Estudo presente nesse agrupamento: Dorziat e Araujo (2012).

a forma como a escola estabelece relação com a diferença não favorece a aprendizagem de estudantes com deficiência, sempre vinculada ao olhar para os surdos. Nesse sentido, destacam:

Assim, paradoxalmente, a transferência de responsabilidade no ambiente inclusivo traduz perspectivas segregacionistas, que em nada contribuem para o reconhecimento político das demandas surdas, nem para a emergência de um novo olhar sobre as diferenças (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 407).

Com isso, o tratamento da diferença com um olhar específico para um grupo de pessoas com deficiência, os surdos, demonstra a possibilidade de interface com outras formas de pesquisar e refletir sobre a inclusão e a educação inclusiva. Ainda que seja possível, deixa de lado o aprofundamento teórico da perspectiva que trata a diferença e quais suas características enquanto constructo. A partir da subseção seguinte, apresenta-se a análise dos artigos que trazem a palavra “diferença” juntamente com amparo teórico para tratá-la, indicando a presença do constructo.

6.1.2 Trança “com miolo”⁴⁵ – Estudos com constructo teórico

Os 6 (seis) estudos apresentaram constructo teórico para a diferença. O mapeamento das leituras resultou em 4 (quatro) dimensões teóricas pelas quais a diferença é discutida: normalidade, alteridade, estudos culturais, e representada por múltiplos olhares.

6.1.2.1 Diferença pela normalidade

Pensar e apresentar a diferença considerando os princípios e conceitos que permeiam a normalidade como tema de estudo foi observado em 2 (dois) dos estudos analisados, dentre os 16 que compõem o PBBNCD.

O primeiro traz como título “A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso”, de autoria de Hildete Pereira

⁴⁵ Considerando o já exposto na seção anterior, a trança “com miolo” é composta pelos artigos que apresentam amparo teórico para a diferença.

dos Anjos, Emmanuele Pereira de Andrade e Mirian Rosa Pereira. Hildete é Doutora em Educação desde o ano de 2006, e foi orientadora em curso de graduação das de Emmanuelle e Mirian. O artigo foi publicado no ano de 2009, na Revista Brasileira de Educação.

O segundo estudo tem o título “A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira”, de autoria de Lázaro Batista e Erasmo Henrique Nascimento. Lázaro é Doutor em Psicologia (Estudos da Subjetividade) desde 2019, e orientou Erasmo em pesquisa de iniciação científica. O artigo foi publicado no ano de 2018, na Revista Educação (Unisinos).

Ao tratarem da diferença utilizando a dimensão teórica da normalidade, esses estudos se baseiam no olhar sociológico. O texto de Anjos, Andrade e Pereira (2009) apresenta a normalidade como resultado do modo de operar na educação de pessoas com deficiência, sendo que pode usar a diferença tanto para aproximação entre si quanto para redução das especificidades com homogeneização. Com isso, indicam a existência de uma naturalização desses modos de operar como problemáticos, uma vez que “[...] não sendo muito distinta, em seus efeitos de sentido, daquela naturalização criada pelos processos segregativos” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 120), pode imputar à pessoa com deficiência a responsabilidade pela sua condição.

É ponderado por Anjos, Andrade e Pereira (2009) que a diferença como conceito pode enfraquecer ou fortalecer a inclusão, tendo como parâmetro para um ou outro desses movimentos a perspectiva dessa diferença. Elas expressam:

Entendendo-se a diferença como característica humana geral, as lutas por participação social mais efetiva das pessoas com deficiência – por inclusão, portanto – e as denúncias das situações de discriminação e preconceito podem perder força. Em contrapartida, historicizando-se a noção de diferença e situando cada especificidade nesse processo (os preconceitos contra as pessoas surdas são diferentes dos preconceitos contra a pessoa com deficiência mental, assim como são diferentes as limitações sociais construídas para cada um deles, para só citar dois casos), tais lutas e denúncias podem articular-se e fortalecer-se mutuamente (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 121).

Desse modo, conforme indicado por Anjos, Andrade e Pedreira (2009), a diferença pode exercer função que distancia as pessoas com deficiência da inclusão,

aproximando-as das ações que remetem a perspectivas “ultrapassadas” em relação aos diferentes. Por outro lado, uma perspectiva de diferença que permita a articulação das especificidades em favor da inclusão, redução/remoção de discriminação e preconceito e efetiva participação social, se apresentam como possibilidade de um processo que envolve pessoas com e sem deficiência (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

É possível observar ainda que se tratando da inclusão de pessoas com deficiência, o olhar pela normalidade norteia a ideia da Educação Especial exclusivamente como representando todo o processo inclusivo. O profissional dessa área e atuante com o AEE é entendido como único responsável de efetivar a inclusão escolar. Portanto, ocorrem posicionamentos contrários aos princípios inclusivos, como destacado no excerto a seguir.

Os profissionais de atendimento especializado são entendidos como aqueles que devem ocupar-se do aluno deficiente, ajudar a reduzir os conflitos criados por sua presença na sala de aula, mas que não mudam a dinâmica central do fazer pedagógico, voltado para a normalidade ou para a normalização [...]. E, de forma complementar a esse modo de operar, a descrição desses alunos esboça-os como um “outro” interessante na medida em que se enquadram nas exigências curriculares padronizadas (cabem no mundo escolar): mostram-se inteligentes, dominam o conteúdo, são dóceis. A presença da diferença em classe, nesses casos, não ameaça o *status quo*. Pelo contrário, cria exemplos de comportamento para os indóceis ou apáticos “normais”. De qualquer modo, tais alunos continuam sendo descritos como “da educação especial”, apesar de estarem na classe comum. O rótulo não os abandona [...]; eles continuam sendo de um outro território (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.127)

Nesse estudo analisado, foi possível identificar a normalidade como orientadora da perspectiva da diferença leva a reflexões e “conclusões” que apontam para uma inclusão que busca normalizar a pessoa com deficiência no contexto escolar. Essa perspectiva considera a sociedade que se propõe a incluir exerce o movimento de olhar mais intensamente para as limitações do indivíduo diferente do que para as barreiras impostas por essa mesma sociedade para com as pessoas com deficiência. “Percebe-se, portanto, que o foco continua no aluno e em suas competências e incompetências, e não no coletivo [...], assim como continua vigente um desejo de padronização [...] (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 125-126).

A normalidade como condutora de uma perspectiva da diferença de pessoas com deficiência fica mais evidente no segundo estudo analisado do PPBNCD, no qual os autores indicam uma perspectiva teórica explícita, partindo das reflexões de Foucault (2001), na obra “Os anormais”. Buscando analisar as políticas inclusivas em vigor no Brasil, Batista e Nascimento (2018, p. 2) refletem sobre a inclusão “[...] a partir de um posicionamento em que a ela se pode associar a ‘normalização’ dos ‘anormais’ – como forma de recolocação dessas pessoas num processo produtivo que as torne membros ‘úteis’ à sociedade”.

Com isso, indicam os movimentos de classificação das pessoas com deficiência seguem a ideia de “força de produção” para apontar os normais e os anormais. “Desse modo, a um primeiro processo de exclusão, segue-se um processo inclusivo, a partir do estabelecimento - amparado na ciência - daquilo que é ou não normal” (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 2). Os autores estabelecem relação do olhar normalizador para a deficiência com a constituição de políticas de inclusão, ressaltando:

Resultado de uma cultura da normalidade na qual os impedimentos corporais denotam opressão e discriminação, com a deficiência traduzindo-se a opressão ao corpo com impedimentos. Isso significaria [...] que o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos não apenas em termos biomédicos, mas também políticos” (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 2).

Essa forma de entender o conceito de pessoa com deficiência como político, faz atentar para as possíveis motivações que levam a construção das políticas inclusivas.

Por esse viés, portanto, a função das políticas de inclusão seria alocar tais pessoas num contexto de biossociabilidade [...], incluindo-as à medida que exclui suas diferenças [...]. Ou seja, trazendo-os “para dentro da cidade (da escola, da sala de aula) para que sejam normalizados, disciplinados e classificados – não necessariamente nessa ordem, criando os assim chamados direitos e deveres específicos para esses sujeitos [...] (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 2-3).

Observa-se o anúncio pelos autores da finalidade das políticas para normalizar as pessoas com deficiência, ocasionando o silenciamento ou apagamento das diferenças inerentes a esse grupo de pessoas. Passam assim a problematizar

essa postura normalizadora em relação aos diferentes, a fim de desvelar como as políticas têm avançado para a construção de uma sociedade que inclui os diferentes ao mesmo tempo que mantém representações excludentes das pessoas com deficiência. Dessa forma, reforçam os preconceitos ainda presentes na contemporaneidade “[...] dificulta o sucesso das políticas e desabona a própria noção de inclusão, quando esta remete à construção de uma sociedade dotada da capacidade de acolher a todos e a todas” (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 3).

Nesse sentido, tratando de um contexto de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, pontuam a possibilidade de estabelecer relações que, de fato, possam “[...] acolher, integrar e incluir tais estudantes na vida acadêmica” (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 6). A esse respeito ressaltam:

[...] afirmação de um processo inclusivo, se bem constituído, que não visa à supressão das diferenças entre os sujeitos, mas sua superação. Foi a isso que remeteram os entrevistados, ao mencionarem uma convivência que não circunscreveu o diferente a espaços exclusivos de marginalidade, mas que também não deixa de levar em consideração os singulares modos e processos de subjetivação que definem cada um de nós (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 6).

Assim, refletir sobre as políticas inclusivas, pensando a diferença a partir da normalidade, permite a realização de trocas entre “normais” e “anormais”, a fim de potencializar a possibilidade de quebra de preconceitos e o estabelecimento de relações que construam conceitos de forma conjunta e sem um olhar estigmatizado.

6.1.2.2 Diferença pela alteridade (o outro)

A diferença é tratada a partir da alteridade e da relação com o outro em 1 (um) artigo analisado no PBBNCD, intitulado “Reflexões Sobre a Experiência de Inclusão de Adulto com Necessidades Especiais na Educação Popular”, das autoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Kássya Christinna Oliveira da Silva. Ivanilde é Doutora em Educação (Currículo) desde 2002. Kássya é Mestre em Educação, e foi orientada por Ivanilde. O artigo foi publicado no ano de 2007, na Revista Cocar. Ivanilde era líder de grupo de pesquisa do qual Kássya também foi membro no ano de publicação do artigo⁴⁶.

⁴⁶ Informação relatada no artigo, juntamente com a formação e vinculação institucional.

Nesse artigo, Oliveira e Silva (2007) tratam a diferença a partir de uma experiência de inclusão de pessoas com deficiência, relatando a presença dessas em turmas de alfabetização do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, na cidade de Belém, estado do Pará. Por esse motivo, as autoras expressam usar “[...] uma prática educativa humanística libertadora pautada no pensamento do educador Paulo Freire, sobretudo, no diálogo, na problematização e na autonomia como princípios norteadores” (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 114). As autoras utilizam em determinados pontos do texto a perspectiva freireana de inclusão social e escolar presente como transversal.

Quando Oliveira e Silva (2007) abordam a diferença de pessoas com deficiência, entre as com necessidades especiais referidas no artigo, colocam o “outro” em evidência para o estabelecimento de quem é normal e quem não é. Relatam que:

A pessoa com necessidades especiais vem sendo historicamente vista socialmente como diferente daquela considerada "normal". Esta representação tem como referencial o sujeito "normal", ou seja, a partir do eu dito normal o outro, o anormal é concebido em sua identidade como diferente. Diferença associada ao incomum e ao bizarro que desperta temor e desconfiança (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 112).

A classificação que determina quem é normal ou não, de acordo com as autoras, advém da relação com o outro diferente. É por meio dela, imbuída de preconceitos e estigmas recorrentes no processo inclusivo, que se estabelece a identidade de pessoas com deficiência. A esse respeito, o modo de olhar para elas como diferentes necessita da compreensão dessas diferenças por todos os envolvidos no processo de inclusão, uma vez que:

Este olhar discriminatório para o outro em muitas ocasiões reveste-se tanto em prática de tolerância, que ganha umia vestimenta de falsa generosidade, na medida em que “pode marcar certa superioridade de quem tolera”, quanto de respeito, numa dimensão que torna imutável e essencial a condição de ser nas relações entre os diferentes [...]. Por isso, o olhar para a diferença precisa ser efetivado numa outra compreensão, a do Outro como ser distinto [...], que implica considerar- se a prática educativa com nova significação, a de educação para a diversidade, possibilitando - pelos diferentes movimentos dos corpos e pronunciamento das várias vozes que se fazem cotidianamente - a construção de identidades de sujeitos, superando os estigmas e marcas de negações (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 112-113).

Esse “outro” como ser distinto, considerado pelas autoras, permeia todo o artigo, e reforça a necessidade, para inclusão ocorrer, a compreensão desse “outro” como propulsor de posicionamentos que respeitem as diferenças e seus desdobramentos na constituição das identidades. Tal posição é repetidamente indicada no decorrer do texto, como no trecho a seguir:

A partir do paradigma da inclusão torna-se imprescindível a compreensão das diferenças por todos os sujeitos participantes nos ambientes educativos. Este entendimento deve ser propiciado de forma que a comunidade desconstrua o imaginário essencialista do ser humano. Isto pressupõe a mudança na leitura de representação do outro, de sua diferenciação não mais pautada por um modelo socialmente elaborado via um padrão normalizado (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 112-113)

As autoras salientam, a partir do “olhar” freireano, que a superação da relação opressor / oprimido é possibilitada pela inclusão. No caso específico da deficiência, a relação pessoa sem deficiência / pessoa com deficiência, pode ser superada se houver “[...] a compreensão do outro fora do horizonte do próprio ser, pautado no paradigma da diversidade e no princípio de respeito a todos os sujeitos” (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 114). Com essa indicação de contribuição da inclusão para a transformação social, percebe-se no “outro” o elemento central da diferença apresentado por Oliveira e Silva (2007). Reforça-se esse indício quando dizem que:

[...] o outro passa a ser aceito em sua singularidade e a diferença constitui-se em uma riqueza no processo de ensino-aprendizagem, pois as identidades, os costumes, os valores e as opiniões que compõem o espaço educativo torna-o plural. [...]
O educador tem como tarefa e responsabilidade compreender as diferenças trazendo-as para o debate e problematização, visando superar os estigmas e as discriminações experienciadas no cotidiano social e escolar (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 114).

Ao salientar o outro e sua diferença como “positivos” no contexto escolar, e ressaltar o papel do educador como fomentador de ações que promovam a superação de exclusões, Oliveira e Silva (2007) potencializam a perspectiva da diferença de pessoas com deficiência a partir do olhar para o “outro” diferente, permeado pela inclusão social característica da educação popular freireana.

A esse respeito, a consideração do “outro” diferente norteia as ações relatadas no artigo, indicando a necessidade de enfrentamento das próprias

concepções em relação as pessoas com deficiência. O favorecimento de práticas reflexivas que se desdobram em motivação para a compreensão desse outro e suas capacidades é posto como agregador no processo de inclusão. As autoras relatam:

O motivo deste enfrentamento foi terem consciência e vivenciarem em suas práticas educativas o princípio da inclusão social e de respeito às diferenças individuais e culturais dos educandos, cuja base de sustentação teórica é a educação freireana, na qual o diálogo com os sujeitos em seu contexto social constitui eixo norteador do fazer educativo. Educação crítica e inclusiva que viabiliza a elaboração de um currículo para a diversidade, ou seja, que respeite as diferenças individuais e culturais de cada sujeito. [...]

Um dos pontos que norteia a prática do Núcleo é a compreensão da pluralidade social constitutiva do ambiente educativo, sendo as diferenças trabalhadas com o pressuposto de inclusão social. O pobre, o negro, o índio, as pessoas advindas do campo e as que apresentam necessidades educativas especiais integram o ambiente educativo sendo respeitadas em suas identidades (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 115-116).

Desse modo, as considerações realizadas pelas autoras apontam para “resultados” favoráveis a inclusão quando se reflete sobre a diferença a partir do “outro”. Não significa que as concepções equivocadas a respeito de pessoas com deficiência deixam de existir, mas a postura vivenciada com essas diferenças e a problematização das mesmas contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

6.1.2.3 Diferença pelos estudos culturais

A perspectiva dos estudos culturais é utilizada para tratar a diferença nos outros 2 (dois) artigos analisados no PBBNCD, que apresentam o constructo teórico.

O primeiro é de autoria de Ricardo Damasceno Moura e Monica Prates Conrado, intitulado “Diálogos interculturais: variações do conceito de diversidade à inclusão da pessoa com deficiência através de dispositivos digitais”. O primeiro autor possui Especialização em Atendimento Educacional Especializado e em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva. A segunda autora é Doutora em Sociologia desde 2001, e líder de grupo de pesquisa do qual o primeiro autor era membro no

momento da publicação⁴⁷. O artigo foi publicado em 2017, na Revista Direitos Fundamentais e Democracia.

O segundo estudo é de autoria de Daiane Pinheiro e Sabrina Maiara de Sousa Duarte, com o título “Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos”. A primeira autora é Doutora em Educação desde 2021. A segunda autora foi orientada pela primeira em curso de graduação⁴⁸. O artigo foi publicado em 2017, na Revista Exitus.

O artigo de Moura e Conrado (2017) discute as divergências entre o uso das palavras “diversidade” e “diferença”, considerando-as como perspectivas. Na “perspectiva da diversidade” há um fortalecimento da exclusão, ocasionando efeito contrário ao que se espera para a inclusão. De acordo com os autores:

No modelo de compreensão pautado na *diversidade* não se focalizam os mecanismos de criação das diferenças e as formações discursivas que ambas embasam. A identidade do sujeito com deficiência é um repertório compartilhado de sentidos, de um determinado grupo com características específicas. Ressalta-se, que na *perspectiva da diversidade*, é como se esses vários repertórios convivessem juntos, construindo uma ideia de pluralidade. Já no campo do pensamento, discussões sobre “diversidade” e “tolerância” aparecem distorcidas, ratificando processos excludentes (MOURA; CONRADO, 2017, p. 257)

Nessa perspectiva não há a promoção de atitudes inclusivas, levando a posturas que resultam em invisibilidade dos diferentes. Os autores reforçam a possibilidade desses resultados ao escreverem:

[...] na leitura da diversidade não se focalizam mecanismos de criação das diferenças, inviabilizando uma leitura ética e política. Coloca-se ênfase na tolerância com relação a cultura/pluralidade, negando a perspectiva do preconceito e discriminações de segmentos sub representados. Tolerância o que não é aceito, atribuindo-lhe sempre condições de invisibilidade, violação da dignidade, falta de participação na sociedade em igualdade de oportunidades (MOURA; CONRADO, 2017, p. 258)

Desse modo, Moura e Conrado (2017) indicam a interculturalidade como possibilidade de transformação de perspectiva em relação a pessoas com deficiência.

⁴⁷ Informação relatada no artigo, juntamente com a formação e vinculação institucional.

⁴⁸ Informação relatada no artigo, juntamente com a formação e vinculação institucional.

Refletem que por meio dessa é presumível a orientação de processos que reconhecem o direito à diferença (MOURA; CONRADO, 2017). Durante esses processos a promoção da inclusão ocorre, uma vez que eles representam “[...] luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, e tentam promover conexões dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (MOURA; CONRADO, 2017, p. 257).

Por meio da interculturalidade é possível a presença da “perspectiva das diferenças”, que busca problematizar “a ideia de identidades ou culturas” (MOURA; CONRADO, 2017, p. 258). Ainda ressaltam em seu texto que “[...] todo grupo é perpassado por significados simbólicos. A diferença não existe em si, ela é criada por meio de discursos e práticas sociais” (MOURA; CONRADO, 2017, p. 258).

A perspectiva das diferenças, a partir de um pensamento antropológico, proporciona, conforme relatado pelos autores:

[...] a percepção da necessária desconstrução de padrões e modelos socialmente construídos através de estereótipos, estes colaboram para valorizar algumas pessoas em detrimento de outras, dentro de um determinado contexto social. Ajuda a entender a mudança de paradigma, e as atuais representações do sujeito com deficiência. Identificar a sociedade em que está inserida a pessoa com deficiência, resultante de uma transformação sociocultural e econômica, implica em reflexão acerca dos marcadores sociais das diferenças. Esses marcadores são negativados ou positivados por meio do discurso e práticas. O conceito de identidade, dimensionado pela acepção de cultura, são marcados pela diferença dos sujeitos (MOURA; CONRADO, 2017, p. 258).

Seguindo nas reflexões acerca das necessidades de transformação social para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência, Moura e Conrado (2017, p. 261) chamam atenção na urgência da “[...] garantia dos direitos sociais, trabalhistas, civis e políticos” como “condição para a observância do reconhecimento das diferenças”. Acrescentam ainda entre o necessário para inclusão “[...] o direito à mobilidade e à acessibilidade digital” (MOURA; CONRADO, 2017, p. 261). Esse conjunto de direitos é apontado como condição para a cidadania, sem os quais se cria uma sensação de ineficiência ou ausência de direitos fundamentais aos diferentes.

Outro apontamento presente nesse artigo diz respeito a relação identidade – diferença, onde resalta que a identidade é produto da diferença representada em determinados contextos de práticas sociais. Desse modo, os estudos culturais se

apresentam como orientadores teóricos para as reflexões realizadas pelos autores. Nesse sentido, expressam:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado e representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como construindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (MOURA; CONRADO, 2017, p. 267).

Por conseguinte, é evidenciada as representações das pessoas com deficiência, combatidas pelos movimentos que buscam a inclusão, ainda são consideradas como “naturais” no contexto sociocultural brasileiro. São manifestadas nos comportamentos presentes nas relações analisadas pelos autores. Essa ponderação fica perceptível no excerto a seguir:

Uma situação até então considerada "normal" e "natural", se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcada por desigualdades e estereótipos. Os "outros", os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, sem relação com os "diferentes" (MOURA; CONRADO, 2017, p. 266).

Frente a essa situação naturalizada, onde os diferentes são colocados em situação de desigualdade, se apresenta um desafio para a sociedade contemporânea que se pretende inclusiva. Para que a inclusão ocorra, é preciso a superação dessas relações de poder, caminhando para proposições pautadas na perspectiva da diferença. Tal postura:

[...] consiste em desenvolver processos institucionais com condições de respeitarem as diferenças [e de] integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (MOURA; CONRADO, 2017, p. 268).

Portanto, na discussão trazida por Moura e Conrado (2017) é constatada a presença da diferença a partir dos referenciais dos estudos culturais, com apontamentos vinculados a relação identidade – diferença e no diálogo intercultural, caracterizados por uma conjuntura com maior chance de inclusão das pessoas com deficiência.

Voltando a atenção para o segundo artigo que apresenta vinculação teórica com os estudos culturais, destaca-se a assunção explícita dessa característica do texto, declarada no trecho a seguir:

Essas concepções estão ancoradas na abordagem teórica dos Estudos Culturais em educação, tornando possível entender que os sujeitos da educação especial são produzidos nesses espaços e, portanto, assumem identidades de uma anormalidade evidenciada. Identidades essas produzidas pelos próprios professores de sala de aula regular e/ou do AEE (PINHEIRO; DUARTE, 2017, p. 257)

As autoras refletem que as identidades “anormais” dos alunos público-alvo da educação especial, tendo as pessoas com deficiência entre esses, são produzidas no espaço escolar pelos próprios professores desses estudantes, da sala de aula regular e do AEE. Desse modo, a relação identidade – diferença está presente também nesse artigo.

A produção dessas identidades, marcadas e constituídas a partir da diferença, é apontada como resultado de fatores que envolvem os alunos, seus corpos, os profissionais que atuam com AEE e o espaço escolar. As autoras afirmam:

Os educandos assumem a identidade da diferença pela deficiência do corpo e os professores do AEE assumem o posto profissional como únicos responsáveis pelo sistema inclusivo. É uma cadeia discursiva que vai inventando os sujeitos, os lugares e os conceitos sobre a inclusão nesse diferentes contextos de ensino (PINHEIRO; DUARTE, 2017, p. 266).

A cadeia discursiva que permeia a presença das pessoas com deficiência é posta como provocadora de uma posição de anormalidade desses sujeitos. Essa condição de anormal não é iniciada e nem se encerra no contexto escolar. No entanto, é nesse espaço que as diferenças foram evidenciadas pelas autoras. A esse respeito, relatam:

É nas representações sociais e conseqüentemente nos discursos docentes que as pessoas com necessidades educacionais especiais acabam assumindo uma identidade registrada na anormalidade. Essa posição já é lhe dada ao ingressar na escola, quando, no ato da matrícula esse aluno é identificado, categorizado e excluído (PINHEIRO; DUARTE, 2017, p. 266)

Tratando especificamente do ambiente escolar, as práticas realizadas pelos professores são apontadas como elemento que reforça essa diferença pela deficiência e, conseqüentemente, a identidade “diferente”. No entanto, esse reforço é posto em desconformidade com os princípios da inclusão, resultando em exclusão. As autoras exprimem o seguinte:

Ainda, os processos avaliativos reforçam essa diferença registrada na deficiência. A avaliação escolar na maioria das vezes é realizada para averiguar se o aluno poderá seguir para a próxima série, e nesse contexto não existe a problematização sobre o tipo de sujeitos que determinadas ferramentas avaliativas vem produzindo, como o próprio parecer pedagógico (PINHEIRO; DUARTE, 2017, p. 266).

Nesse sentido, a relação identidade – diferença pode resultar na demarcação de aspectos culturais e de aprendizagens que precisam ser levados em consideração no processo educacional de pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, é capaz de reforçar estigmas e preconceitos, indo na contramão da inclusão e perpetuando posturas excludentes nos contextos de ensino e aprendizagem.

6.1.2.4 Diferença representada por múltiplos olhares

O artigo intitulado “Desafios da didática diante das políticas de inclusão”, também é de autoria de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, sendo a única autora recorrente entre os artigos analisados do PBBNCD. O texto foi publicado em 2015, na Revista Crítica Educativa. Dentre os 6(seis) estudos analisados que trazem o constructo teórico para tratar “diferença”, apenas esse tem escrita individual.

São analisados no texto quatro “olhares” para a diferença, que podem ser descritos como: alteridade, multiculturalismo, sistema de representações e política de significação. A autora faz a articulação teórica desses olhares para tratar dos desafios da didática no processo de inclusão escolar.

Considera-se o outro como ponto central para tratar a diferença a partir do olhar da “alteridade”, o primeiro analisado deste artigo. Oliveira (2015), refletindo sobre a didática e suas “dificuldades” em função da inclusão escolar, apresenta de início que a “didática tradicional” tem desafios por não ser voltada para o aluno diferente. Assim, por ser “[...] voltada ao ‘aluno padrão’, centrada no conteúdo escolar,

universalista e monocultural não dá conta para trabalhar com as diferenças” (OLIVEIRA, 2015, p. 111)

Nesse sentido, aborda a alteridade a partir da compreensão da diferença e da identidade como “[...] conceito de ‘diversidade distinta’, baseada na relação ‘distinção-convergência’ de alteridade, bem como o conceito de identidade passa a ser concebido como histórico, processual e cultural” (OLIVEIRA, 2015, p. 111). Em análise realizada pela própria autora, o diferente pode ser entendido como “[...] um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo, nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas” (OLIVEIRA, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 115).

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar é alcançada se amparada por uma “base” que considere esse Outro diferente ou distinto, como é tratado pela autora e defendido como sustentáculo para uma educação inclusiva. Oliveira (2015, p. 115) explica que:

a identidade do outro vinculada a um sistema estático e dado é superada pela compreensão do outro como distinto, cuja existência é como outro e alteridade e a identidade como processo histórico e cultural. O olhar para as diferenças individuais como alteridade e para os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais constitui o suporte da educação inclusiva.

Assim, a alteridade é compreendida como o Outro enquanto a identidade como processo histórico e cultural. A cultura permeia o segundo olhar para a “diferença” apresentado por Oliveira (2015) quando, a partir da perspectiva do multiculturalismo, ressalta: “As diferenças ‘são construções históricas e sociais [...] produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais’ ” (McLAREN, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 114).

Essa concepção de diferença é posta em relação a necessidade de “[...] respeito às diferenças individuais e culturais” (OLIVEIRA, 2015, p. 114) envolvidas no princípio pedagógico “[...] educar para a diversidade”, presente entre os necessários para a inclusão escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 114).

Como terceiro olhar para a “diferença”, Oliveira (2015) se reporta a Silva (1995), que entende a mesma como existente dentro de um sistema de representações, “[...] compreendido como um processo de significação social de conhecimento, por meio das relações sociais de poder e do estabelecimento de

diferenças” (OLIVEIRA, 2015, p. 114). Conforme indicado pela autora, essa concepção destaca:

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As “diferenças” não existem fora de um sistema de representações (SILVA, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 115).

Com isso, há uma contraposição entre o olhar da “identidade-diferença”, trazido por Silva (1995) com o de “diversidade distinta”, pautado em Dussel (1980). Ainda que esse conflito seja explicitado por Oliveira (2015), o “Outro” segue sendo elemento central para a consideração da diferença. Em Silva (1995) esse “Outro” só existe em função do “Um”, chamados de “Nós” e “Eles” pelo autor. Já em Dussel (1980) o “Outro” somente se revela como tal ao se aproximar de Outros e sobrevir como extremamente “distinto”.

Tratando das diferenças de pessoas com deficiência, figuram entre as com necessidades educacionais especiais, a autora se reporta a compreensão da educação inclusiva realizada por ela em outro texto, constituindo-se como o quarto olhar para “diferença”, como apresentado no excerto a seguir:

Oliveira (2005) explica que a “diferença” das pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação brasileira, tem se caracterizado por uma situação de segregação e de discriminação. Por isso, na educação inclusiva há necessidade de afirmar-se a “igualdade de direitos” pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais. Isto significa que a diferença “seja por “limitações” (física, mental, visual, auditiva e múltipla), por problema de condutas ou por altas habilidades de pessoas que apresentam necessidades especiais” (p.57) precisa ser compreendida como “política de significação”, ou seja, que a “diferença de capacidades” dessas pessoas consiste em uma “problemática cultural que precisa ser pensada em conjunto com as demais diferenças étnicas, de classe e de gênero, no contexto social e educacional. (p.57) (OLIVEIRA, 2015, p. 114)

Ao abordar “diferença” como uma política de significação, sugere um modo de compreender e agir frente à inclusão educacional de pessoas com deficiência. A esse respeito, Oliveira (2015, p. 116) defende que:

A educação inclusiva em termos pedagógicos pressupõe que os educandos se desenvolvem melhor em um ambiente escolar diverso e complexo, compartilhando múltiplas experiências e relações de vida, do que segregados em classes ou escolas especiais.

Considerando que a autora apresenta múltiplos olhares para refletir teoricamente a diferença com foco nos desafios da didática em ambientes inclusivos, ressalta-se que a compreensão de diversidade e heterogeneidade trazidas por Oliveira (2015) fazem parte dessa teia interpretativa da realidade utilizada pela autora, culminando na política de significação.

6.1.3 Acabamento das tranças analíticas

Foi identificada a composição das tranças analíticas, sendo sinteticamente as seguintes:

- Pesquisas que não apresentam amparo teórico revelam incongruências nos conceitos;
- Em diferença específica, a surda, há tratamento com algum amparo teórico do conceito diferença, ainda que voltado apenas para um grupo de sujeitos;
- Pesquisa com amparo teórico utilizam os conceitos de diferença vinculados aos autores que direcionam seus estudos.

Como irradiações transversais, são indicadas as linhas⁴⁹ presentes nestas tranças:

Linhas duras

- Consideração da diferença como resultado das políticas
- Posicionamento de diferenciação;
- Predominância de embasamento em autores de fora da região norte.

Linhas maleáveis

- Uso da diversidade como diferença;

⁴⁹ Conforme descrito na subseção 2.2.2, as linhas são: duras (segmentam os estratos e exercem a função de normatização, controle e enquadramento em larga escala); maleáveis (possibilitam a retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, compostas por elementos mais flexíveis); e de fuga (forma de ruptura, possibilitando a experimentação do novo, estabelecendo subversão do controle e estratificação imposta pelas relações de poder e de ordem) (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

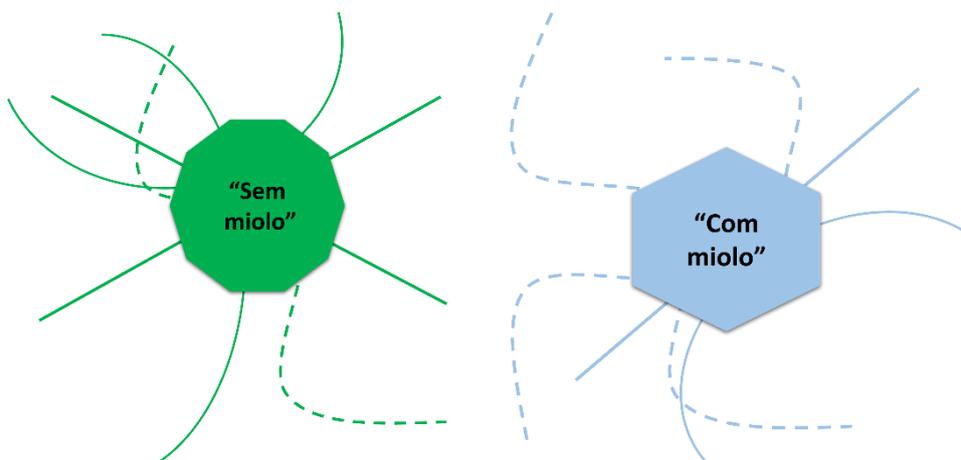
- Foco no respeito, atendimento e/ou acolhimento;
- Olhar para a diferença pelos estudos culturais.

Linhas de fuga

- Consideras a demarcação da diferença surda;
- Pensar a diferença pela alteridade (o outro);
- Refletir sobre a diferença a partir de múltiplos olhares.

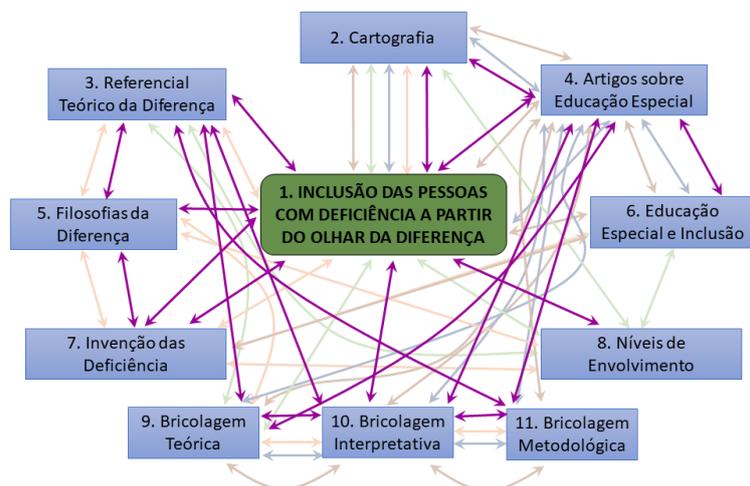
O POETA foi (re)visitado, o que incidiu em acréscimos ao texto, especificamente na seção 4, para tratar da possível inconsistência entre diversidade e diferença. Ainda nas próprias tranças analíticas foram incluídas análises resultantes do IRaMuTeQ apenas para o PBBND, a fim de demonstrar a semelhança do grupo de 16 artigos específicos com o constructo da “diferença” com os resultados do grupo de 49 artigos do PBBN. Na próxima seção são descritos os principais referenciais teóricos mapeados. Porém, antecedendo a essa são apresentadas as tranças analíticas (Figura 36), o POETA e seus trajetos (Figura 37) e o cesto que ilustra o movimento do trançado (Figura 38).

Figura 36 - Trança analítica e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 37 - POETA após a quinta realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 38 - Quartos trançados: "tranças analíticas"



Fonte: Elaboração do autor (2023).

6.2 Trança referencial

Nesta subseção serão apresentados elementos relacionados ao “mapeamento dos núcleos de referência”, identificando os principais referenciais bibliográficos presentes nos estudos sobre a EEIPCD, com vistas a localizar quais autores serviram de base teórica para os estudos levantados. A fim de delimitar quais referências são consideradas no âmbito desta tese como integrantes do constructo teórico da “diferença” do PBBND, definiu-se como critério para inclusão: citação do(s) autor(es) no artigo vinculada a abordagem da diferença. Entre os 16 artigos do PBBNCD, 14 deles apresentam referências para tratar a diferença, cujo conteúdo mapeado a partir deles encontra-se na Figura 39, na página seguinte.

Observa-se na figura anterior que os 6 (seis) estudos “com miolo” estão dispostos ao centro, enquanto os 10 “sem miolo” estão na parte mais externa da ilustração. As cores escolhidas dentro da classificação apresentada por Pedrosa (2010), utilizando cores quentes – “[...] o vermelho e o amarelo, e as demais cores em que eles predominem” (PEDROSA, 2010, p. 18) - e cores frias – “[...] o azul e o verde, bem como as outras cores predominadas por eles” (PEDROSA, 2010, p. 18) – para representar, respectivamente, aproximação ou distanciamento do constructo teórico da “diferença”.

Conforme se pode observar na Figura 39, foram identificadas 30 referências diretas provenientes dos estudos analisados. A partir dessas, buscou-se localizar as referências que esses textos utilizavam para tratar teoricamente a diferença, chegando-se a 76 obras que fornecem sustentação para o constructo teórico. A relação estabelecida entre essas referências localizadas também está representada na figura anterior.

A partir dessas 76 obras, utiliza-se como critério para composição da trança referencial aquelas que possuem recorrência em mais de um artigo do PBBND. Foram identificadas 46 referências que estão descritas detalhadamente no quadro constante do Apêndice C. Desse modo, chegou-se a 14 autores que servem como sustentação para o constructo teórico da “diferença” em estudos sobre EEIPCD na região Norte, que são apresentados no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 - Autores referência para o constructo teórico da "diferença" na região Norte

Alfredo Veiga Neto ⁵⁰	Boaventura de Sousa Santos
Carlos Skliar ⁵¹	Gilles Deleuze ⁵²
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Jacques Derrida
Maria Teresa Eglér Mantoan	Maura Corcini Lopes ⁵³
Michel Foucault	Néstor García Canclini
Peter McLaren	Stuart Hall
Tomaz Tadeu da Silva	Vera Maria Candau

Fonte: Elaboração do autor (2023).

⁵⁰ Individual e em parceria com Maura Corcini Lopes.

⁵¹ Individual e em duas parcerias, uma com Silvia Duschatzky e outra com Jorge Larrosa.

⁵² Individual e em parceria com Félix Guattari.

⁵³ Individual e em parceria com Alfredo Veiga Neto.

Tais autores passam a constituir o núcleo de referências para tratar a diferença identificado a partir do PPBND. Pode-se observar a influência do contexto europeu, principalmente a França, com Deleuze, Derrida e Foucault, mas também Portugal, pela presença de Boaventura Santos, e a Inglaterra, com Hall. No entanto, a América Latina figura com maior representatividade, se considerado o Brasil, com Candau, Lopes, Silva, Veiga Neto, Mantoan e Oliveira, contando ainda com Skliar e Canclini da Argentina. A América do Norte é representada apenas por um autor do Canadá, McLaren. Cabe destaque a presença de 1 (uma) autora da região Norte que compõe esse núcleo de referências, Oliveira, estando como autora de 2 (dois) artigos no PPBND, como também é citada por outros 3 (três) estudos desse mesmo portfólio.

6.2.1 Acabamento da trança referencial

Identificar esses autores permite refletir sobre o que tem orientado os estudos da EEIPCD na região Norte e desvelar como o constructo teórico da “diferença” está presente na produção acadêmica de pesquisadores dessa região. Nesse sentido, foi identificada a composição da trança referencial, resultando em:

- Referenciais diversificados entre grupos de autores;
- Pouca recorrência de autores da região Norte utilizados para embasamento teórico nos estudos analisados;
- Pesquisas utilizam referenciais que tratam não apenas de diferença, mas de cultura e identidade.

Como irradiações transversais, são indicadas as seguintes linhas⁵⁴ presentes nas tranças:

Linha dura

- Todas as pesquisas têm o olhar crítico característico das perspectivas pós-modernas.

⁵⁴ Conforme descrito na subseção 2.2.2, as linhas são: duras (segmentam os estratos e exercem a função de normatização, controle e enquadramento em larga escala); maleáveis (possibilitam a retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, compostas por elementos mais flexíveis); e de fuga (forma de ruptura, possibilitando a experimentação do novo, estabelecendo subversão do controle e estratificação imposta pelas relações de poder e de ordem) (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

Linhas maleáveis

- A perspectiva pós-estruturalista contribui para compreender e questionar os arranjos de poder como “verdades universais”, mas pode gerar também falsa ideia de possibilidade de não-poder ou abrir espaço para instauração de projetos “novos” mas com dependência e hierarquização retrógradas;

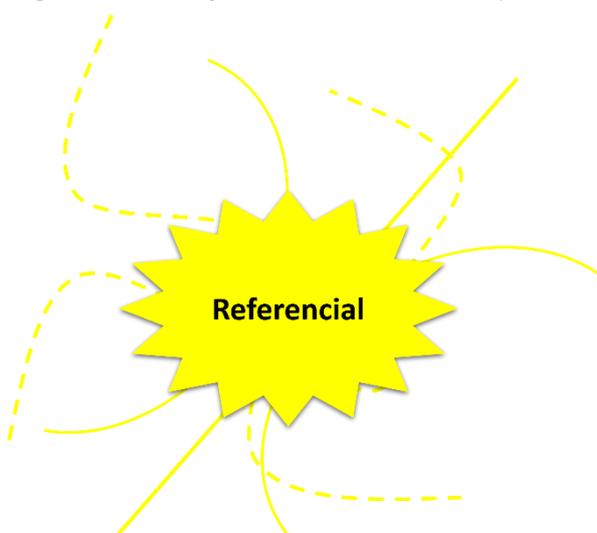
- A perspectiva do multiculturalismo contribui para o enfrentamento da problemática das diferenças, contudo, há o risco de uso de abordagens que apenas identificam e classificam, sem proposições para a transformação.

Linha de fuga

- Os estudos culturais permitem o distanciamento de perspectivas essencialistas;

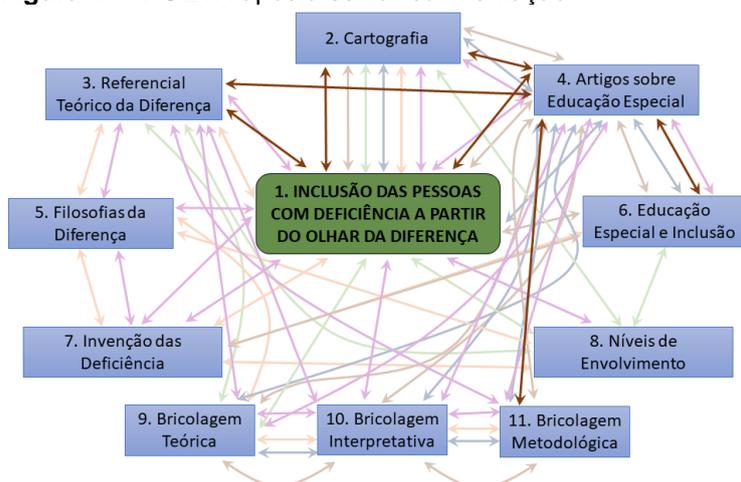
Mais uma vez o POETA foi (re)visitado, gerando ajustes nos títulos de algumas subseções, que foram refinadas e buscou-se uma melhor identidade para as mesmas, resultando em renomeações nessa revisitação. A seção 2, que era denominada de trança “referencial teórico” foi alterada para trança dialógica, a fim de estabelecer os pontos de referência para o diálogo com os estudos analisados. A partir desses elementos foi possível avançar ao quarto trançado, com tecimento da trança epistêmica, apresentada na seção 6.3. Todavia, a próxima seção inicia após as Figuras 40, 41 e 42, que permitem visualizar, respectivamente, a trança referencial, o POETA revisitado e o movimento do quarto trançado.

Figura 40 - Trança referencial e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 41 - POETA após a sexta realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 42 - Quartos trançados: "trança referencial"



Fonte: Elaboração do autor (2023).

6.3 Trança epistêmica

As ilações já realizadas nas tranças construídas anteriormente direcionam o trançado para a apresentação das interconexões, resultando no que denomina-se *episteme*, considerando a compreensão de Foucault (2008, p. 214):

Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas.

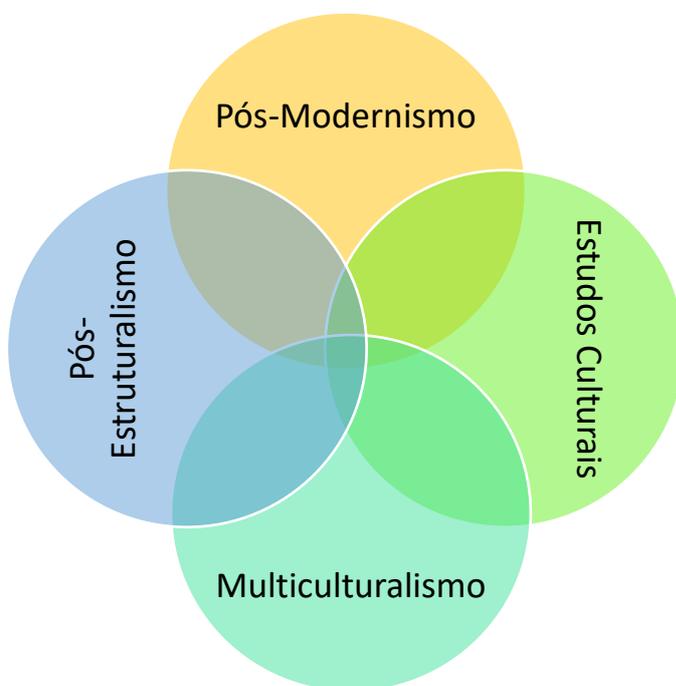
A identificação e análise desta *episteme* tiveram como critério a busca das interrelações nas distintas manifestações na ciência e suas regularidades. Como forma de entender o elemento resultante das análises, foram identificadas as diversas características, ao mesmo tempo unindo os artigos selecionados para análise, “[...] abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações” (FOUCAULT, 2008, p. 214). Mais uma vez a fuga das “verdades universais” é a perspectiva adotada, pois, apresentar e analisar esta *episteme* resultante significa considerá-la como “[...] um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem (FOUCAULT, 2008, p. 214).

Desse modo, o que foi observado como características que coincidem na maneira de apropriação do constructo teórico da “diferença” teve uma sistematização, possibilitando inferir o que direciona os estudos no PBBND, entendendo que essa *episteme* “[...] designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2016, p. 76).

Considera-se as perspectivas de pensamento teórico a respeito da EEIPCD não de modo restritivo as correntes de pensamento, períodos da filosofia ou denominações de linhas teóricas, uma vez que nesta tese não se busca uma resposta

“única” ou “acabada”, mas desvelar as relações estabelecidas nesses estudos. Assim, foi possível organizar dimensões epistêmicas, ilustradas na Figura 43.

Figura 43 - Dimensões epistêmicas dos estudos do PBBND



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Observam-se, na figura acima, 4 (quatro) principais agrupamentos, denominados de “dimensões”. Essa nomenclatura se deu com intuito de não “engessar” a compreensão dessas como correntes filosóficas, perspectivas epistemológicas, paradigmas ou teorias únicas. O olhar do *bricoleur*, durante a elaboração desta tese, buscou observando “[...] aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências” (FOUCAULT, 2008, p. 215).

Nesse sentido, as dimensões epistêmicas não deixaram de considerar os autores já identificados na trança referencial (seção 6.2) e suas vinculações teóricas e/ou filosóficas declaradas, assim como não tem a pretensão de vincular os autores dos estudos analisados, de forma restritiva, a essas dimensões.

O pós-modernismo figura nessa construção por meio do “posicionamento” crítico dos autores identificados em relação as categorizações e situações expressas em relação a inclusão de pessoas com deficiência. Essa dimensão apresenta, entre suas características, problematizar

[...] a questão da exclusão e inclusão articulando uma nova relação entre identidade e diferença, teorizando não apenas o lugar de onde os grupos marginalizados falam, mas também pode fornecer aos grupos um lugar a partir do qual podem mover-se para além de uma identidade étnica essencialista (OLIVEIRA, 2016, p. 101)

As concepções tratam as pessoas com deficiência de modo a “imputar” a elas identidades limitantes, universalizando esses sujeitos como incapazes. Com isso, podem influenciar o posicionamento dos profissionais que atuam com a educação de alunos com deficiência em contextos inclusivos. As narrativas colocam as pessoas com deficiência nessa posição são utilizadas para respaldar as próprias práticas e crenças dos grupos hegemônicos (PETERS, 2000), nesse caso de pessoas sem deficiência. Considera-se a partir do “olhar” pós-moderno que tais narrativas são parciais ou até mesmo locais, mas buscam se afirmar como universais, e necessitam ser questionadas. Assim, como características Moreira (2003) destaca

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença (MOREIRA, 2003, p.10)

Assim, os estudos que se aproximam da pós-modernidade trazem como ênfase a diferença, tratando-a a partir de uma concepção de identidades particulares e descentradas em relação a concentração de poder. Desse modo, foi possível observar nos artigos do PBBND que sua totalidade apresenta essa característica. Nas considerações feitas pelos autores em seus textos há indicativos da necessidade de mudanças para a inclusão escolar de pessoas com deficiência obtenha sucesso. Apontam as estruturas escolares, os profissionais e até mesmo o Estado como não ofertando condições materiais para que os alunos com deficiência tenham sua educação atendida, e essas estruturas seguem inalteradas em função das relações estabelecidas entre pessoas com e sem deficiência, nas quais a hegemonia do poder permanece no grupo de pessoas sem deficiência.

A exemplo, Anjos, Andrade e Pereira (2009) destacam tendência de recortar territórios, criando limites de responsabilidade entre a sala de aula regular e o espaço de atendimento educacional especializado, entre outras indicações nesse sentido. As autoras reforçam a necessidade de embate das concepções de inclusão

que impossibilitam a participação das pessoas com deficiência nos diversos processos educacionais, assim como indispensável a detecção e enfrentamento dos processos excludentes, indicando as mudanças necessárias aos promotores de tal situação, mesmo que esses não realizem, de forma consciente, a exclusão.

Os desafios também são apontados pelos artigos do PBBND, indicando que pela presença de pessoas com deficiência há o aumento da diversidade na sala de aula, o que leva a novas demandas didáticas para os professores (OLIVEIRA, 2015). Embora a crítica esteja posta, há o anúncio da necessidade de redefinição dos modelos das práticas pedagógicas (SILVA FILHO, BARBOSA, 2015) e da transformação das diferenças em vantagens pedagógicas (OLIVEIRA, 2015). Tais mudanças são condizentes com a posição pós-moderna anunciada para pensar a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, onde

Os estudantes em suas singularidades clamam por tornarem visíveis as suas diferenças. Nessa lógica, pensar em paradigmas totalizantes e universais parece agredir a singularidade de cada sujeito, pós-modernamente descentrado e despido de razão. Mas por outro lado, em meio às diferenças há condições que os igualam e há princípios e valores pelos quais podem se unir em prol da convivência social. Diferença e igualdade não são necessariamente termos antônimos, atuam concomitantes e se por um lado a diferença pede pelo particular, a igualdade clama pelo não abandono das tentativas universais de se entender o todo (RIBEIRO, 2018, p. 398).

Desse modo, o questionamento a respeito das concepções de deficiência não exclui a necessidade de adotar princípios didáticos “comuns” a prática pedagógica, como: recriação do modelo educativo, superando o tradicional; trabalho pedagógico que estimule a capacidade de aprendizagem dos educandos, possibilitando-os a vencer obstáculos; passagem de um ensino transmissivo de conteúdos escolares para uma pedagogia dialógica, ativa, conexional e interativa, por meio do desenvolvimento de atividades abertas e diversificadas; trabalho com a didática de forma democrática e participativa; e a promoção de situações de aprendizagem que possibilitem diferentes formas de interpretação e entendimento, garantindo liberdade e diversidade de opiniões (OLIVEIRA, 2015).

A perspectiva a respeito da inclusão presente nas realidades investigadas pelos autores dos artigos, ainda é atrelada a outros momentos históricos, o que não corresponde com os princípios político-legislativos que orientam a Educação Especial. Os estudos refletem sobre a principal barreira, que é a compreensão equivocada da

deficiência e a falta de preparação profissional para atendimento das especificidades. Vinculam essas posturas ao olhar clínico, até mesmo indicando a obrigatoriedade de laudos clínicos para que as pessoas com deficiência tenham o atendimento educacional que promova sua inclusão (SANTOS *et al*, 2021).

Os serviços voltados para a Educação Especial, deveriam atuar em parceria com os demais profissionais responsáveis pelo ensino de alunos com deficiência, têm suas funções desviadas, se tornando o único espaço de ensino desses alunos (SOUSA *et al*, 2021; PEREIRA; XIMENES, 2017; DORZIAT; ARAÚJO, 2012; PIMENTA; SILVA; VALE, 2020; SANTOS, 2021). Nessa dimensão pós-moderna os autores do PBBND denotam que, apesar de não ser tão recente a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, ainda há discursos de desconhecimento, despreparo e incerteza a respeito do lugar dessas pessoas nos diferentes níveis de ensino, gerando estranhamento ou marcação do que falta nesse aluno (BATISTA; NASCIMENTO, 2018; PINHEIRO; DUARTE, 2017).

Assim, os autores dos estudos expressam a presença da exclusão das pessoas com deficiência, materializada por meio do posicionamento da sociedade em relação esse público. Pois,

Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma extratificação com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais. Por analogia com o corpo humano, os órgãos devem se relacionar entre si, trazendo uma harmonia fisiológica para esse corpo, não devendo existir órgãos estragados ou em mau funcionamento (MARQUES, 2001, p. 51).

Ainda, a dimensão do pós-modernismo pode ser evidenciada também pela presença dos autores destacados na trança referencial (subseção 6.2), podem ser compreendidos como possuindo essas mesmas características pós-modernas críticas, e serviram de amparo teórico para os artigos do PBBND. Isso pode ser justificado pelo

[...] aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na

objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2013, p. 8)

Dessa maneira, essa dimensão na episteme elaborada nesta trança epistêmica recai na crítica do olhar “unificador” para as deficiências, buscando uma perspectiva que não esteja “presa” numa postura hegemônica de que os alunos com deficiência não têm potencialidades e a sua inclusão no espaço escolar é responsabilidade apenas dos profissionais da Educação Especial. Nesse sentido, a dimensão da pós-modernidade também pode ser indicada, uma vez que privilegia a diferença com força motivadora de liberdade cultural, e não pretende definir algo universal e imutável.

No entanto, não se exime as críticas a própria postura pós-moderna, que traz a diferença como um dos elementos principais dessa dimensão, mas também instaura uma crise na igualdade. Veiga-Neto (2002, p. 43) reflete a esse respeito quando pergunta: “Então, se a escola moderna foi pensada e instituída com, entre outros, o objetivo de equalizar o mundo, como ficaremos diante do elogio à diferença?” Assim, os estudos analisados não são aproximados exclusivamente a essa dimensão, mas a seus princípios perpassam os mesmos.

A partir dessas críticas, os estudos se aproximam do pós-estruturalismo, passando a desvelar elementos “enraizados” nas práticas educativas. Esses, enquanto dimensão desta trança, estão envoltos nos estudos do PBBND, quando não apenas realiza as críticas (característica comum ao pós-modernismo), mas quando também consideram as possibilidades de mudança do que identificam. Não tratam seus “achados” como verdades e representação de totalidade. Longe disso, buscam releituras ou reescritas a respeito das realidades apresentadas em seus textos. Com isso, não se furtam a repensar sua própria área de atuação, pois,

Não abrir-se de maneira crítica para a analiticidade deste pensamento pode implicar o risco de perdermos a oportunidade de uma revisão de nossos aparatos conceituais e metodológicos, quer no âmbito de nossas pesquisas, quanto no de nossa prática educativa (OGIBA, 1995, p. 233)

Os indicativos de que a realidade da inclusão escolar é resultado do despreparo de professores, ausência de estrutura e de recursos para o atendimento

e a posição do professor como “vítima” desse processo passa a ser desconstruída e as relações de poder ganham visibilidade. Como indicado pelos autores, há sim a falta de preparo dos profissionais (PINHEIRO; DUARTE, 2017; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009), assim como estruturas deficitárias para atendimento educacional como direito “universal” das pessoas com deficiência (MOURA; CONRADO, 2017). No entanto, essas “realidades” são mantidas como tal, há mais de duas décadas, se considerado o início da inclusão com a LDBEN, em 1996.

Portanto, esses estudos questionam posicionamentos que perduram por muito tempo no contexto escolar, de que a inclusão não ocorre e não há o que se fazer, sendo que tais resultados apontados pelos autores indicam a permanência em estruturas quase “universais”, nas quais se identificam

[...] histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição (PETERS, 2000, p. 18).

É possível inferir que a relação estabelecida anterior a inclusão segue sendo praticada, pois como ressaltado por Anjos, Andrade e Pereira (2017), o mesmo professor pode ser vítima dessa situação de falta de preparo, mas também pode ser o promotor de processos excludentes quando não se propõe a enfrentar as relações de poder existentes no ambiente educacional, sejam elas entre professores e alunos ou entre pessoas sem e com deficiência. Assim, os autores caminham no sentido de questionar essas relações estabelecidas, sejam elas intencionais ou não.

Em conjunto com esses questionamentos, os autores se aproximam da desconstrução de “verdades” a respeito da não eficácia da inclusão escolar de pessoas com deficiência. São evidenciadas alternativas para contornar a não efetivação do atendimento educacional para alunos com deficiência. Oliveira e Silva (2007) ressaltam que a presença de educandos com alguma necessidade educacional especial leva os educadores a busca de informações e autoformação que sirvam de subsídio para suas práticas pedagógicas, resultante de uma postura propositiva de educação popular.

Refletindo sobre o papel da didática e do que a direciona, Santos (2012, p. 42) ressalta:

Enquanto instrumentalização técnica, a didática não pode, por conseguinte, ser tratada como um componente isolado, como algo em si mesmo, sem levar em conta considerações da ordem dos valores e dos fins, pois ela não se justifica a si mesma, apesar da pretensão da neutralidade que toda técnica advoga para si enquanto decorrente de teorias científicas às quais serve inclusive de critério de validação pela verificação e sua eficácia constatada nas observações dos resultados obtidos.

Assim, a mesma precisa ser considerada em conjunto com a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a própria “didática” precisa ser repensada, não sendo compreendida como algo pronto e acabado. Veiga-Neto (1996, p. 171) reflete:

Frente às perguntas "a Didática não é sempre a mesma?" e "as experiências de sala de aula não são sempre as mesmas?", eu respondo que não! Ou melhor, eu diria que a questão é outra! Numa perspectiva pós-estruturalista, não há sentido pensar no que é mesmo a didática, no que é mesmo uma experiência de sala de aula. O que interessa é pensar de que maneira eu, de que maneira cada um de nós, professores e professoras, se relaciona com essas coisas, como cada um vê e compreende essas coisas.

A perspectiva trazida por Veiga-Neto (1996) pode impulsionar a discussão de como os professores podem repensar suas práticas, não para encontrar uma resposta “universal” e “verdadeira” para atuar com alunos com deficiência, porém para constantemente recriar suas práticas e sua concepção, partindo das relações estabelecidas com as pessoas com deficiência e a compreensão que tem da inclusão e da Educação Especial.

Esse aspecto é presente também quando é retratada a compreensão de que apenas a inserção de pessoas com deficiência é “suficiente” para ocorrer a inclusão. Pinheiro e Duarte (2017) apontam que é preciso uma mudança de discursos a esse respeito, assim como uma qualificação profissional. Oliveira (2015) corrobora com isso quando reflete que para a inclusão escolar é preciso repensar a didática, como já refletido, assim como os modelos educativos a partir de novos referenciais teórico-metodológicos que considerem os aspectos inclusivos. Para Pereira e Ximenes (2017) é preciso também que os envolvidos no processo inclusivo mudem seu olhar para com a deficiência, pois, ainda que se mostrem favoráveis, as concepções e atitudes excludentes são expressas nas suas práticas pedagógicas.

Essa dimensão do pós-estruturalismo é, também, notabilizada com o uso de autores que são considerados precursores dessa perspectiva de pensamento,

como Deleuze, Foucault, Derrida, além de Veiga-Neto e Lopes, que são referência nos estudos pós-estruturalistas no Brasil. Tais autores e suas perspectivas sobre a diferença já foram abordadas na trança dialógica (seção 4). Os mesmos são utilizados nos estudos do PBBND para apontar e questionar as “[...] tentativas de ordenar, classificar, controlar a organização e a interação social” (SILVA, 1995, p. 247) resultantes da inclusão, e favorecem a percepção de que esse “poder” exercido para com as pessoas com deficiência, “[...] frequentemente, têm contribuído para oprimir, para suprimir, para excluir” (SILVA, 1995, p. 247) os diferentes.

A fim de que se favoreça a mudança de “olhar” para a inclusão de pessoas com deficiência, os estudos do PBBND podem ser conectados nesta trança epistêmica as dimensões dos estudos culturais e do multiculturalismo. Entende-se aqui o multiculturalismo como movimento social que traz como objetivos principais luta pelos direitos civis dos grupos dominados, que são excluídos a partir de um suposto distanciamento da classe social e de uma cultura supostamente superior as demais (CANDAU, 2002).

Nesse sentido, Brito e Ferreira (2021) exemplificam essas dimensões ao apontar a necessidade de mudanças de atitudes para o abandono de uma “educação tradicional” vislumbrando o acolhimento das diferenças presentes nos contextos de ensino-aprendizagem. Ainda é tratada por Sousa *et al* (2021) a abordagem da deficiência de uma forma realista e atual, utilizando como ponto de referência Mantoan (2003; 2008) e sua abordagem da diferença na inclusão escolar. Essa compreensão parte do princípio de que

[...] é preciso reconhecer que sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrade nesse estado de coisas. A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Sobre o encontro dos diferentes, do ponto de vista do multiculturalismo intercultural crítico e de resistência (MCLAREN, 2000), Santos *et al* (2021) ressaltam que a inclusão escolar não é restrita apenas a escola, mas passa pela busca de uma sociedade onde o encontro com as diferenças físicas, ideológicas e culturais permitem

uma transformação social quando essa diversidade é vista como oportunidade criativa. É corroborado ainda por Santos (2021) que as atitudes de reconhecimento e respeito as diferenças possibilitam uma mudança social em favor da inclusão.

Continuando nessas dimensões, Dorziat e Araújo (2012) destacam que os movimentos de reconhecimento das diferenças permitem adotar perspectivas epistemológicas problematizadoras, como dos estudos culturais. As autoras refletem que assim é possível “desestabilizar práticas pedagógicas conservadoras e generalistas presentes nas escolas, as quais, na ânsia de estabelecer neutralidade, retiramos conteúdos culturais e subjetivos do processo educacional, negando as diferenças (DORZIAT; ARAÚJO, 2012). Ainda que utilizando esse argumento para se reportar a diferença surda, pode-se estender tal compreensão para as demais diferenças das pessoas com deficiência a partir das reflexões de Skliar (2003).

A relação de identidade e diferença emerge também como integrantes da dimensão dos estudos culturais e do multiculturalismo. Oliveira e Silva (2007) refletem a respeito da visão para as pessoas com deficiência, parte do grupo tratado pelas autoras como pessoas com necessidades especiais. Apontam que a representação precisa sair de um viés discriminatório – associando esse sujeito ao incomum e bizarro em comparação com o “eu normal” e o coloca numa condição de inferioridade (MANTOAN, 2003) – para um olhar que considera esse Outro como ser distinto em si – cogitando a possibilidade de diferentes corpos e diferentes vozes construir diferentes identidades de sujeitos, não mais marcadas pelas negações (OLIVEIRA, 2004). Tal concepção está alinhada com o que foi apresentado como percepção das identidades nos estudos culturais na trança dialógica (seção 4).

É problematizado também por Moura e Conrado (2017) a interferência que as relações de identidade e diferença exercem nas condições de inclusão, uma vez que destacam o medo e a recusa em discutir essas relações para que não se saia de uma política de identidade – que mantém a discriminação da pessoa com deficiência – para uma política de diferença – que permite uma mudança na representação e nas posições dominantes (HALL, 2006). Os autores expressam com isso sua aproximação da discussão intercultural,

[...] que propicia ao sujeito redimensionar sua vida, [...] mediante as estratégias implementadas no âmbito social/jurídico, propiciar esta interação dialógica que se faz presente, [...] no sentido de defender o

direito à diferença no marco da igualdade de oportunidades (MOURA; CONRADO, 2017, p. 267).

A partir das discussões de Candau (1997), os outros diferentes, na perspectiva multicultural, passam a “abalar” as relações e poder historicamente estabelecidas, construídas com comportamentos e dinâmicas que evitam a relação com os diferentes. Tal característica dessas dimensões é apontada também por Pinheiro e Duarte (2017) quando revelam a constituição da identidade de alunos com deficiência marcada pela diferença dos corpos, tendo influência direta do posicionamento dos professores em relação a esses alunos. Destacam, com isso, a necessidade de reflexões durante a formação dos profissionais para que não reforcem a diferença desses alunos registrada na deficiência. Desse modo, as autoras de aproximam mais ainda da dimensão do multiculturalismo, por indicarem que a diferença é percebida como uma construção social, e não como “natural” ou “essencial” (CANDAU, 2008).

A aproximação mais evidente é realizada por Oliveira (2015), ao discutir a constituição das diferenças a partir de um sistema de representações que considera a diferenciação em relação a um referencial identitário já estabelecido (SILVA, 1995). Aponta que a educação inclusiva tem como pressuposto, para o bom desenvolvimento dos alunos com deficiência, um ambiente complexo e diverso (OLIVEIRA, 2015), característico de uma perspectiva intercultural. A autora reforça a potencialidade presente no contexto de diferenças culturais, trazendo atenção para tal como vantagem pedagógica, colocando como desafio para os processos inclusivos e didáticos (CANDAU, 2009). Considera a necessidade de reconstrução a partir de novos paradigmas que permitam dar conta das diferenças inerentes ao contexto escolar inclusivo (OLIVEIRA, 2015).

O olhar a partir dos estudos culturais e do multiculturalismo considera essa diferença do Outro em si como alteridade, o que também está presente nos estudos de Oliveira (2015), Oliveira e Silva (2007) e Moura e Conrado (2017), sendo tratado de modo semelhante ao já apresentado na trança dialógica (seção 4). Ainda corroborando com a aproximação dessas duas dimensões, destaca-se o uso de autores que apresentam essas perspectivas, como Skliar, Hall, Canclini, Silva, Mantoan, McLaren, Candau e Oliveira.

6.3.1 Acabamento da trança epistêmica

Construir esta trança possibilitou o desvelar dos elementos que compõem a episteme do constructo teórico da diferença nos EEIPCD na região Norte, permitindo evidenciar os diálogos já realizados pelos autores dos artigos no PBBND, assim como apresentar novas aproximações com as dimensões apresentadas. Desse modo, foram identificados os componentes da trança epistêmica:

- Proximidades de um olhar crítico da pós-modernidades entre todos os artigos;
- Presença de uma autora da região Norte como referência de constructo teórico da diferença para os estudos sobre EEIPCD nessa região;
- Atualidade nas perspectivas teóricas que amparam os estudos;
- Criticidade e proposições que coadunam com as questões de identidade e diferença características dos estudos pós-estruturalistas;
- Cultura como elemento determinante para o sucesso da inclusão de pessoas com deficiência indicada nos estudos.

Assim, são descritas como linhas⁵⁵ que interseccionam essa trança as seguintes:

Linha dura:

- Todas as pesquisas têm o olhar crítico característico das perspectivas pós-modernas.

Linhas maleáveis:

- A perspectiva pós-estruturalista contribui para compreender e questionar os arranjos de poder como “verdades universais”, mas pode gerar também falsa ideia de possibilidade de não-poder ou abrir espaço para instauração de projetos “novos” mas com dependência e hierarquização retrógrada.

⁵⁵ Conforme descrito na subseção 2.2.2, as linhas são: duras (segmentam os estratos e exercem a função de normatização, controle e enquadramento em larga escala); maleáveis (possibilitam a retirada, mesmo que de forma relativa, dos estratos criados pelas linhas duras, compostas por elementos mais flexíveis); e de fuga (forma de ruptura, possibilitando a experimentação do novo, estabelecendo subversão do controle e estratificação imposta pelas relações de poder e de ordem) (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

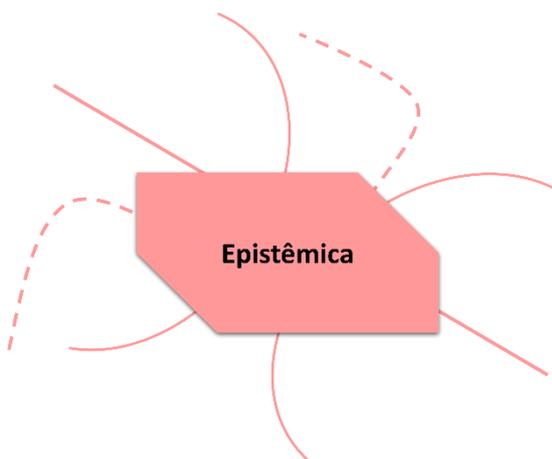
- A perspectiva do multiculturalismo contribui para o enfrentamento da problemática das diferenças, mas há o risco de uso de abordagens que apenas identificam e classificam, sem proposições para transformação.

Linha de fuga:

- Os estudos culturais permitem o distanciamento de perspectivas essencialistas.

Seguindo no caminho da bricolagem, o POETA foi (re)visitado, possibilitando ajustes na posição de algumas Seções no texto, com deslocamento do início da seção 5 para anteceder as tranças analíticas, passando essa seção a conter 3 subseções. A partir desses elementos foi possível avançar para o remate da trança e elaboração da trama cartográfica, que se encontra na próxima seção. Contudo, como realizado em toda a tese, a seção 7 inicia após a Figura 44, que demonstra a constituição da trança epistêmica, a Figura 45 destaca as áreas visitadas do POETA, e a Figura 46 apresenta o cesto e sua construção.

Figura 44 - Trança epistêmica e suas respectivas linhas



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 45 - POETA após a sétima realimentação



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 46 - Quartos trançados: "trança epistêmica"



Fonte: Elaboração do autor (2023).

7. REMATE DO TRANÇADO: TRAMA CARTOGRÁFICA

Nesta seção será apresentada a trama cartográfica, considerada como “finalização” deste processo de mapeamento e trançado da diferença nos estudos sobre Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência da região Norte. Cabe lembrar que a análise realizada anteriormente, e a seguinte, observou “[...] aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências” (FOUCAULT, 2008, p. 215). A produção desta trama foi realizada a partir das identificações e construções das tranças anteriores - eu pesquisador; dialógica; índice; temáticas; analíticas, referencial e epistêmica - culminando nos achados resultantes de cada momento de visita e revisita aos portfólios bibliográficos e ao POETA. O precedente dos 4 (quatro) movimentos de “trançar” é discutido a seguir, iniciando pelo primeiro trançado que gerou a trança “eu pesquisador”, descrita no Quadro 18.

Quadro 18 - Descrição da composição da trança "Eu pesquisador"

Trança	Linhas duras	Linhas maleáveis	Linhas de fuga
Eu pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> - Familiares com deficiência - Trabalhos de graduação sobre inclusão - Especialização em área correlata a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação profissional com PCDs - Pesquisa em Mestrado e Doutorado sobre PCDs 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença como referencial nas produções científicas - Ações de ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ao tratar o que resultou do primeiro trançado, buscou-se relatar a trajetória de vida do *bricouler*, a fim de estabelecer a relação existente entre o mesmo e a diferença enquanto constructo teórico, assim como indicar possibilidades de contribuições para transformações sociais no caminho da inclusão de pessoas com deficiência, tanto no âmbito da produção de conhecimento quanto na formação (inicial e continuada) de professores. O segundo movimento de trançado preparou a trança dialógica, apresentada no Quadro 19.

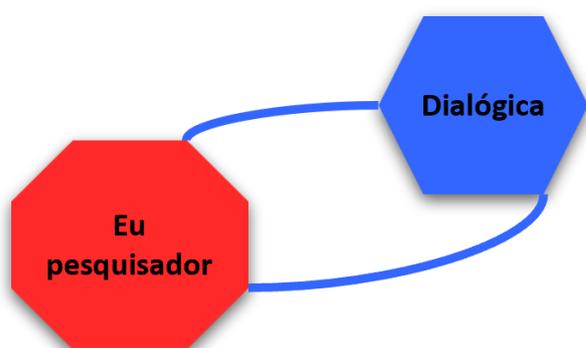
Quadro 19 - Descrição da composição da trança dialógica

Trança	Linhas duras	Linhas maleáveis	Linhas de fuga
Dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença em Derrida, Deleuze e Foucault - Produção das diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> - Invenção das deficiências - Diferença e identidade - Inclusão e educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> - A relação com o diferente deficiente: in(ex)clusão

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A trança dialógica foi construída a partir do que orientava as reflexões do *bricoleur* no início da caminhada desta pesquisa. Durante o processo de elaboração da tese, das visitas ao POETA e ao PBBND, das contribuições dos professores participantes da banca de qualificação e das conversas com a orientadora, a trança foi ganhando novos elementos e outros foram ressignificados. Indica-se assim a influência que as perspectivas metodológicas adotadas nesta pesquisa – bricolagem e cartografia – tiveram para ampliação e aprofundamento teórico do pesquisador. A partir dessas duas tranças, foi possível estabelecer uma “base” para adentrar na análise dos artigos que compuseram os portfólios e na construção das tranças seguintes, dando início a trama cartográfica. A Figura 47 a seguir ilustra essa composição, que será complementada nos próximos movimentos.

Figura 47 - Trama cartográfica em construção, resultante do primeiro e do segundo movimento de trançado



Fonte: Elaboração do autor (2023).

No terceiro movimento de trançado foram construídas 5 (cinco) tranças, sendo 1 (uma) trança índice e 4 (quatro) tranças temáticas (tipos de estudos; metodologias utilizadas nos estudos; campos de foco e ênfases dos estudos; e objetivos e resultados / conclusões), conforme descrito no Quadro 20, na página seguinte.

Quadro 20 - Descrição da composição da trança índice e das tranças temáticas

Tranças	Linhas duras	Linhas maleáveis	Linhas de fuga
Índice	- Construção histórica dos centros de excelência na região sudeste; - Consideração da possibilidade de existência de massa crítica apenas nessa região.	- Recomendações para ampliação de cursos na região norte; - Investimentos para implantação e ampliação de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; - Concentração da quantidade de publicações em autores de 4 (quatro) instituições específicas.	- Região Norte com maior índice conjunto de crescimento - Recomendação de Redes de Pesquisa e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> para atenuar a assimetria regional.
Tipos de Estudos	- Estudos qualitativos	- Observação dos fenômenos da realidade da região.	- Pesquisas empíricas, possibilitando a construção de novos conhecimentos
Metodologias utilizadas nos estudos	- Estudos teóricos tem predominância de abordagem bibliográfica, sendo pouco explorado pesquisa documental ou até de revisão de literatura.	- Pesquisas empíricas valorizam a experiência do professor	- Equilíbrio entre estudos teóricos e práticos, possibilitando diálogo constante entre essas modalidades.
Campos de foco e ênfases dos estudos	- Recorrência constante do campo das políticas educacionais	- Relação com formação, acessibilidade e dificuldades - Busca do desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas - Uso de tecnologias assistivas para inclusão	- Produção de novos conhecimentos científicos para inclusão - Relação com outras modalidades de ensino - - Destaque para o campo da formação e atuação profissional para inclusão.
Objetivos e resultados / conclusões	- <i>Lócus</i> “preferido” para essas pesquisas é o espaço escolar - Intenção de “tratar” da deficiência	- Processos que ocorrem no contexto escolar - Organização do processo de inclusão nas estruturas física, política e pedagógica - Evidencia o processo de inclusão, suas dificuldades e questões de acessibilidade - Inclusão apontada como constituído pela Educação Especial enquanto modalidade de ensino, direito e área de conhecimento e formação.	- Atenção aos sujeitos envolvidos no processo de inclusão e como ocorre sua formação para a inclusão escolar.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Por meio da trança índice percebeu-se a disparidade entre as regiões do país na quantidade de publicações de artigos científicos de autores da região Norte, tanto em periódicos especializados quanto não especializados. Algo que poderia explicar esse cenário foi apresentado, podendo ser resumido em: baixa quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de pesquisadores doutores em comparação com as regiões hegemônicas (sudeste e sul), além da representação histórica dessas duas regiões como centros de excelência científica no país. Em contrapartida, impulsionado pela ampliação desses cursos na região Norte e, conseqüentemente, o aumento de pesquisadores doutores, foi observado elevado potencial de produção científica nessa região sobre EEIPCD, sendo a que apresentou maior índice de crescimento entre as cinco regiões do país. Indica-se assim a

possibilidade de existência de “massa crítica” científica para a temática na região Norte.

Partindo-se para as tranças temáticas, foram elaboradas 4 (quatro) tranças. A primeira se refere aos tipos de estudos, revelando que há certo equilíbrio entre teóricas e empíricas. Destaca-se o potencial das pesquisas empíricas, o que possibilita a construção de novos conhecimentos diretamente da realidade e a proposição de mudanças a partir de perspectivas propositivas. No entanto, cabe atenção a esses tipos de pesquisa, pois, se não utilizadas com o intuito de contribuir para mudanças ou transformações em prol da inclusão de pessoas com deficiência podem adquirir o caráter apenas de “apontar problemas”, sem refletir e anunciar possíveis soluções ou encaminhamentos, perdendo assim o seu caráter propositivo.

Nesse sentido, ao se buscar nos estudos empíricos indicações de práxis voltada à inclusão de pessoas com deficiência, somente 3 (três) dos 26 artigos apresentam tais encaminhamentos. Uma primeira práxis sugerida em 2 (dois) artigos se refere a conhecer a realidade dos alunos, sua experiência de mundo para, a partir disso, construir estratégias com os próprios educandos a fim de atender as suas especificidades (OLIVEIRA; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2015). A segunda indicação, presente em 2 (dois) artigos, trata da necessidade do trabalho coletivo entre docentes das salas de aula regular e os do atendimento educacional especializado, com planejamento das atividades de forma conjunta e acompanhamento do trabalho pedagógico com sugestões compartilhadas entre esses profissionais (OLIVEIRA; SILVA, 2007; ANJOS; ANDRADE; PEDREIA, 2009). Ainda no âmbito da práxis, encontrou-se uma terceira indicação, que aborda a motivação dos professores em buscar informações sobre os modos de aprendizados dos alunos com deficiência, bem como formação por meio de cursos e eventos, o que contribui para a criação de estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA, 2007).

A presença “tímida” de sugestões de práxis pode ser resultante da prevalência de estudos que utilizaram como estratégias metodológicas bibliográficas. Esse aspecto está presente na segunda trança temática, que aponta as metodologias utilizadas nos estudos sobre EEIPCD na região Norte, ressaltando predominância de estudos bibliográficos, se concentrando em legislações ou reflexões baseadas em outras pesquisas e autores. Não se trata do mérito dessas metodologias, mas, sim, da lacuna deixada pela ausência de exposições que sirvam de inspiração para

atuação na perspectiva inclusiva. As pesquisas empíricas poderiam tratar dessa lacuna, apresentando experiências ou modos de orientar o ensino para pessoas com deficiência. Porém, como já indicado no parágrafo anterior, a lacuna ainda permanece para esses estudos sobre EEIPCD.

Em se tratando dos campos de foco e das ênfases de estudo analisados – terceira trança temática – se sobressaem, de modo isolado, as políticas educacionais. As possibilidades que levam a esse foco foram apresentadas, especialmente pelo volume de mudanças nas políticas e legislações que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional. Foram relacionados 27 documentos (legislações, políticas e resoluções nacionais e convenções e declarações internacionais) que afetam diretamente a EEIPCD, desde a Constituição Federal em vigor (BRASIL, 1988)⁵⁶.

Tais mudanças, ainda que pequenas, poderiam justificar o grande interesse dos autores dos estudos nessas políticas educacionais. Por outro lado, a formação de profissionais, de forma específica, tem pouca recorrência nos estudos, representando menos da metade dos estudos sobre as políticas. Considera-se como uma lacuna deixada pelos pesquisadores da região Norte, uma vez que a contribuição para melhorias na formação de profissionais poderia amparar o processo de inclusão de pessoas com deficiência, e a produção do conhecimento a esse respeito serviria de subsídio para transformações nessa formação, como indicado no detalhamento da trança campos de foco e ênfases de estudo.

Os objetivos e resultados / conclusões estão concentrados no processo, na busca de compreender o “como” fazer a inclusão e compõem a quarta trança temática. Destaca-se que os objetivos apontam para contribuições nesse processo, especialmente na figura do professor como responsável pelo ensino. No entanto, novamente são percebidos resultados / conclusões que predominantemente apontam para os problemas e fracassos, dando pouca ou quase nenhuma atenção as contribuições para o papel de cada profissional envolvido nesse processo. Desse modo, são apresentadas as situações de exclusão resultantes da inclusão, reforçando a representação de insucesso das práticas realizadas nas escolas estudadas.

⁵⁶ O detalhamento da relação desses documentos está presente no quadro integrante do Apêndice D.

Por conseguinte, a trança índice e as tranças temáticas foram compostas pelos elementos descritos anteriormente, passando a fazer parte da trama cartográfica, conforme apresentado na Figura 48.

Figura 48 - Trama cartográfica em construção, resultante do terceiro movimento de trançado



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Com o resultado do terceiro movimento, apresentado na figura anterior, passou-se ao quarto movimento do trançado, sendo elaboradas 2 (duas) tranças analíticas: 1 (uma) “sem miolo” e 1 (uma) “com miolo”, e as tranças referencial e epistêmica, descritas no Quadro 21, na página seguinte.

Quadro 21 - Descrição da composição das tranças analíticas, trança referencial e trança epistêmica

Tranças	Linhas duras	Linhas maleáveis	Linhas de fuga
“Sem miolo”	- Diferença como resultado das políticas - Diferenciação	- Diversidade como diferença - Respeito, atendimento e/ou acolhimento	- Diferença surda
“Com miolo”	- Diferença pela normalidade	- Diferença pelos estudos culturais	- Diferença pela alteridade (o outro) - Diferença representada por múltiplos olhares
Referencial	- Predominância de embasamento em autores de fora da região norte	- Equilíbrio entre uso de autores brasileiros e estrangeiros - Possibilidade de olhar multireferencial para tratar a EEIPCD	- Emergência de referências na região norte para embasamento teórico. - Maior quantidade de autores da América do Sul (Brasil e Argentina) em relação a Europa (França, Portugal e Inglaterra) e América do Norte (Canadá)
Epistêmica	- Todas as pesquisas têm o olhar crítico característico das perspectivas pós-modernas	- Pós-estruturalismo: compreender e questionar “verdades universais”; mas falsa ideia de não-poder ou “novos” projetos com poderes velhos. - Multiculturalismo: enfrentamento da problemática das diferenças, mas risco de abordagens que apenas identificam e classificam, sem proposições.	- Estudos culturais: permitem o distanciamento de perspectivas essencialistas.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

As tranças analíticas foram resultantes da análise feita nos artigos que apresentavam a “diferença”, que foram classificados de 2 (duas) formas: “sem miolo” (se referindo aqueles estudos que não apresentavam amparo teórico para tratar a “diferença” presente no texto) e “com miolo” (abrangendo os artigos que traziam amparo teórico na abordagem da “diferença” na inclusão de pessoas com deficiência).

A respeito da trança “sem miolo”, chama atenção o tratamento dado para o respeito e acolhimento às diferenças, indicando essa característica como precursora de qualquer ação, pedagógica ou não, que favoreça a inclusão. No entanto, destaca-se também a inconsistência entre os conceitos de diversidade e diferença, o que pode levar a um efeito contrário, ocasionando o apagamento do que se pretende chamar a atenção a inclusão de pessoas com deficiência.

Na trança “com miolo” há predominância de um tratamento teórico de perspectiva crítica e aprofundada. Nesses artigos são identificados os principais amparos teóricos para tratar a diferença na região Norte, e trazem para discussão e

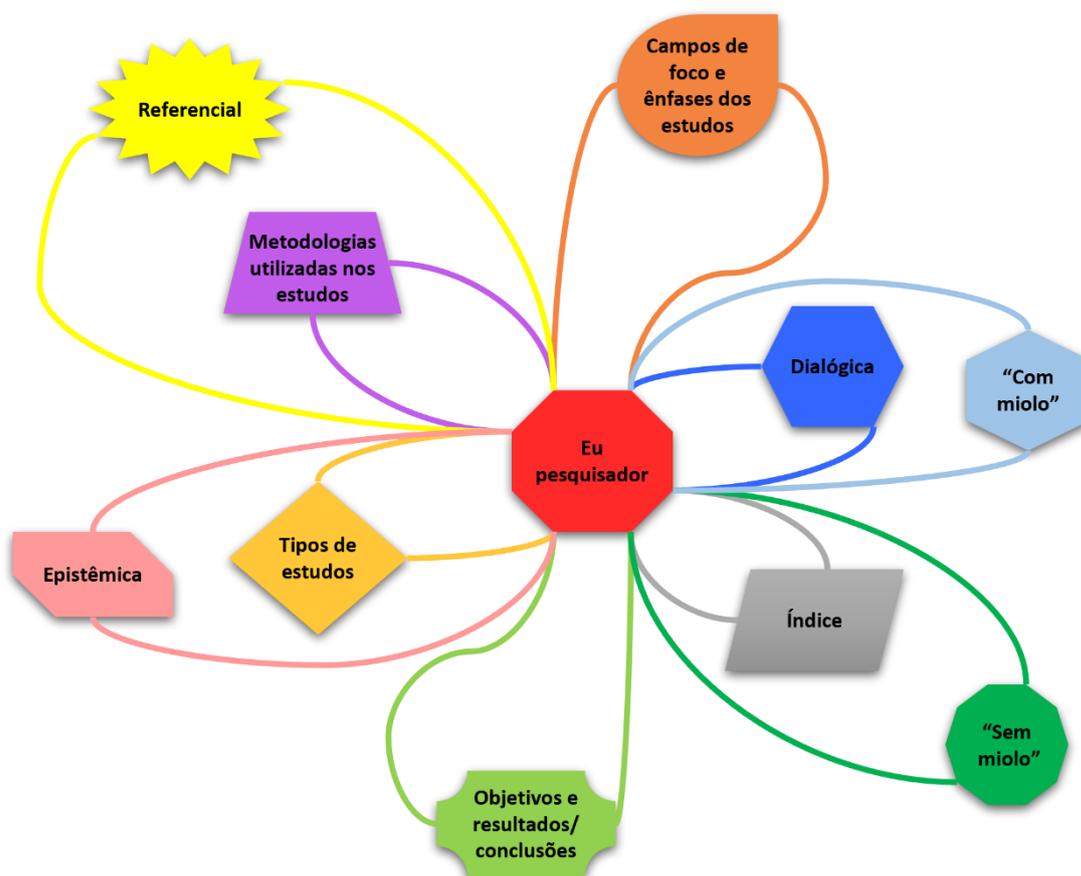
reflexão de aspectos essenciais para a inclusão de pessoas com deficiência, como normalidade, alteridade, visão da diversidade de culturas e contextos, mas como elemento comum a todos a presença do Outro diferente como promotora de mudanças na relação com esse Outro. Ainda que esses sejam os artigos que fornecem maior quantidade de elementos para as considerações do *bricouler*, não se pode deixar de lado a lacuna deixada por eles, por não abordarem a temática da formação, já indicada anteriormente, como possibilidade de promover mudanças sociais.

Considerando as referências utilizadas nos artigos do PBBND, foi produzida a trança referencial, composta pelos autores mais recorrentes nos estudos para tratar a diferença. Foram localizadas tanto as relações diretas entre os artigos analisados e as referências, como as indiretas, buscando atingir os autores que servem de base teórica para os estudos. Destaca-se a presença de uma autora da região Norte, que figura com 2 (dois) textos entre os artigos analisados (OLIVEIRA; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2015), mas que também se torna referência para outros artigos do PBBND (OLIVEIRA; 2004; 2005; 2015), sendo 1 (um) dos textos o mesmo que é utilizado como referência em outros estudos sobre EEIPCD na região Norte.

Encerrando o quarto movimento de trançado, foi elaborada a trança epistêmica, com a visualização do conjunto de relações estabelecidas pelo *bricouler* entre os estudos analisados, apontando para um olhar crítico, característico da pós-modernidade, presente em todos os artigos. Ainda que essa perspectiva esteja presente, há pouca posição para transformações, considerando tanto a formação quando a práxis pedagógica na perspectiva da inclusão. Tal aspecto ainda carece de difusão entre as pesquisas realizadas por autores que estudam a EEIPCD na região Norte.

Desse modo, após esse movimento, a trama cartográfica foi acrescida das tranças analíticas e das tranças referencial e epistêmica, tornando-se a representação do entrelaçamento das análises retomadas e discutidas, e podendo ser observada na Figura 49, a seguir.

Figura 49 - Trama cartográfica resultante do quarto movimento de trançado



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Nesse sentido, foi possível, durante o processo de trançado e remate do mesmo, demonstrar como é constituído o constructo teórico da diferença nos estudos sobre EEIPCD na região Norte. Pensando-se no movimento cartográfico, a referência foi estabelecida, com a elaboração e reelaboração de padrões para analisar os estudos, assim como reconstituição constante do Eu pesquisador. Os elementos construídos – metodológicos, de análise e discussões – foram explicitados durante todo o processo, a exemplo dos indicadores para a localização das informações e a produção dos portfólios bibliográficos (PBB, PBBN e PBBND).

Ainda na cartografia, relata-se como transformação-produção o estabelecimento de interconexões entre os estudos e os agrupamentos construídos, desvelando as contribuições na definição do constructo teórico da diferença, possibilitando maior visibilidade da produção do conhecimento na região Norte. Com isso, é possível fomentar o uso dessas produções para influenciar na formação realizada para a inclusão de pessoas com deficiência, assim como incentivar a

realização de estudos com base no constructo teórico da diferença que busquem transformar a formação e a produção do conhecimento para um caminho mais propositivo de práxis pedagógica inclusiva.

Portanto, foi possível atingir os objetivos da tese:

- a) Foi construído o estado do conhecimento da EEIPCD, resultando no PBB, que deu origem aos portfólios subsequentes até se chegar ao PBBND e sua respectiva análise;
- b) Indicadores foram elaborados para orientar o mapeamento e análise dos artigos, em formato de matriz de conhecimento;
- c) O diálogo realizado entre os estudos sobre EEIPCD e o constructo da diferença foi demonstrado pelo *bricouler*, por meio das análises e discussões das tranças analíticas e epistêmica;
- d) Os temas e enfoques foram trançados nas tranças temáticas, assim como a indicação das contribuições e lacunas existentes a partir dos artigos analisados;
- e) Destacou-se a pouca incidência de proposições de práxis voltadas para inclusão a partir do constructo teórico da diferença, presente apenas em 3 (três) artigos;
- f) A trama cartográfica foi proposta e apresentada nesta seção, como resultante de todo caminhar do *bricouler* na elaboração desta tese.

Assim, defende-se a seguinte tese:

O constructo teórico da diferença nos estudos sobre Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na região Norte está amparado num olhar pós-moderno, aproximado da perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, assumindo o Outro enquanto elemento irradiador das reflexões teóricas e da práxis.

Em decorrência desta tese, revela-se que há crescimento exponencial da presença nacional dos autores do Norte e indicação de referência dessa região no tratamento da temática, manifestando insuficiência na inserção acadêmico-regional.

A partir dessa tese, consideram-se alguns apontamentos:

- A baixa presença de referências da região Norte utilizadas nos estudos pode ser reflexo da representação indicada nas análises, de que as regiões sudeste e sul são centros de excelência científica, o que leva a uma

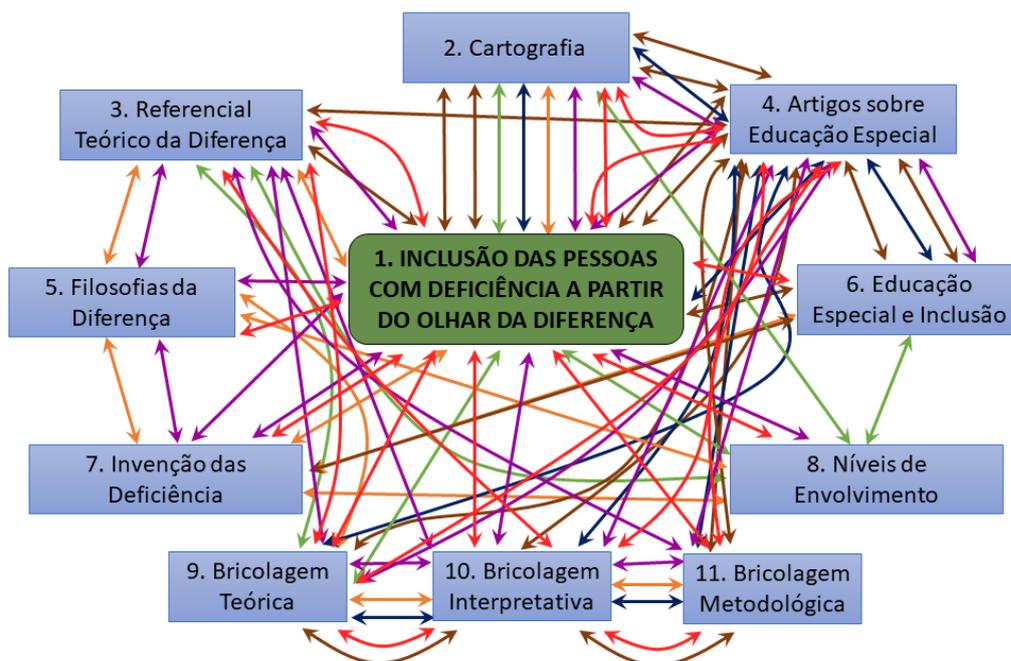
hipervalorização de pesquisadores dessas regiões e uma, conseqüente, desvalorização de pesquisadores de outras regiões do país;

- A presença predominante dos estudos na região Norte se concentra no estado do Pará, mesmo estado no qual está vinculada a autora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que serve de referência na região norte, e é pesquisadora de uma Universidade Estadual. Isso é destacado em função desta Universidade ser responsável também pelo periódico que figura entre os mais recorrentes com publicações na região sobre a temática;
- O processo de construção da presente tese, a partir da perspectiva da bricolagem e da cartografia, teve influência direta nas reflexões teóricas do *bricoleur*, exercendo papel não apenas formativo, mas também propositivo para contribuições possíveis a serem desencadeadas, entre elas:
 - Fomentar a discussão da diferença na formação de professores de forma dialógica (criação de ações de ensino e extensão vinculadas aos cursos de graduação em licenciatura);
 - Fortalecer as pesquisas sobre a EEIPCD a partir do constructo teórico da diferença em cursos de pós-graduação, contribuindo com o crescimento da produção de conhecimento na região Norte (composição de linha de pesquisa em programa de pós-graduação);
 - Adotar também como referencial os autores da região Norte, buscando a valorização do conhecimento produzido por esses pesquisadores e colaborando para transformação da realidade;
 - Proporcionar visibilidade e diálogo com as outras regiões do país por meio do intercâmbio científico sobre a temática da Inclusão (proposição de periódico especializado).

Isto posto, o caminhar até esse ponto não significa o encerramento das visitas ao POETA (Figura 50). A demonstração do processo do trançado (Figura 51) realizado de forma linear é unicamente pelas limitações da estrutura de trabalhos acadêmicos e a necessidade de “forma” de apresentação. No entanto, as visitas ao POETA, a contínua complementação do portfólio bibliográfico e a constante reflexão sobre a necessidade de recomposição dos amparos teóricos seguirão sendo realizadas. O olhar para a inclusão de pessoas com deficiência a partir do constructo teórico da diferença, mapeado e trançado nesta tese seguirá norteando as pesquisas,

posicionamentos e encaminhamentos profissionais e pessoais até o final da trajetória de vida deste *bricoleur*.

Figura 50 - POETA a final do trançado



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Figura 51 - Trama cartográfica final



Fonte: Elaboração do autor (2023).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ALVEZ, Carla Barbosa, FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-32.

ANDRADE, Cyntia França Cavalcante de. Um novo olhar sobre a inclusão do surdo: os alicerces legais que permeiam esse processo. **Educação temática digital**, v. 9, n. 1, p. 13-19, dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922007000300004. Acesso em: 10 jul. 2022.

ANJOS. Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 367-394.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 120-127, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.01>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2014. p. 17-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia***. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade***. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, n. 10, v. 2, p. 49-57, 2014.

BENTES, Nilda de Oliveira. Vigotski e a educação especial: notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**, v. 4, n. 7, p. 85-92, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/41>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BICALHO, Ramofly; SILVA, Leandro Ferreira; DAMASCENO, Allan Rocha. A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de conceição do Araguaia, PA. **Revista Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 489-517, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2903>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2022

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Disponível em: <https://creia.ufms.br/files/2018/04/Decreto-Presidencial-Campanha-Nacional-dos-Cegos-1960.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2022

BRASIL. **Decreto nº 84.919, de 16 de Julho de 1980**. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001a**. 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: 12 fev. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Instruções para Apresentação de Propostas ao Programa de Qualificação Institucional – PQI**. Brasília: MEC/CAPEs, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPEs, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005a**. Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 067, de 14 de setembro de 2005b**. Regulamenta a avaliação de propostas de Projeto DINTER e de Projeto MINTER. Disponível em: http://www.dpg.unb.br/images/Legislacao/Federal/DinterMinter_Portaria_067.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005c.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: CORDE, 2007a;

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2006**. Brasília: CAPES, 2007b.

BRASIL. Ministro da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008b**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa – MEC 20/2010a**. Dispõe sobre o PROLIBRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9962-portaria-20-2010-secadi>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 2/2016a**. Projetos de mestrado e doutorado interinstitucionais, MINTER/DINTER - Nacionais e Internacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/12042016-edital-02-minter-e-dinter-nacionais-e-internacionais-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: SECADI, 2016b.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação: 2016/2022**. Brasília-DF: MCTIC, 2016c. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/990>. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; MONTEIRO, Maria Elke Figueiredo. A educação integral nos programas de Pós-Graduação em Educação na região norte: uma reflexão possível. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos (Orgs.). **A educação integral como objeto de**

estudo: mais que um tempo... além dos espaços. v. 2. Santarém: UFOPA, 2019. p. 31-59.

BRITO, Gabriela Fachine; FERREIRA, Eskálath Morganna Silva. Acessibilidade em instituição de ensino superior no Tocantins: relato de caso. **Research, Society and Development**, v. 10, n.13, e390101321341, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21341/19032/258419>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto. **Sistema de cadastro e localização de endereços:** análise de dificuldades e propostas de ferramentas para grupo de apoio a surdos. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Sistemas de Informação. Belém: IESAM, 2010.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto. **As inferências linguísticas culturais realizadas pelo intérprete de Língua de Sinais no momento da interpretação.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras – Língua Brasileira de Sinais. UNIASSELVI, Indaial, 2013a.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto. **Aspectos legais e marcos históricos para inclusão de alunos surdos.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. FLATED, Fortaleza, 2013b.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto. **O professor Surdo e sua atuação.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior. UNIASSELVI, Indaial, 2015.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. A Universidade como espaço de diálogo com as diferenças e os diferentes: análise de uma experiência com alunos de Pedagogia. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 322-337, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8212>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto. **Ouvindo Sinais:** ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios. Dissertação (Educação, Cultura e Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 156f. Duque de Caxias: UERJ, 2018.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Formação de professores e pessoas com deficiência: a diferença em foco na Universidade. *In:* COLARES, Anselmo Alencar; MACIEL, Antônio Carlos. (Orgs.). **Formação de Doutores em Educação no Contexto Amazônico:** problematizações em estudo. Santarém: UFOPA, 2020. p. 67-75.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Tensões entre políticas públicas educacionais e in(ex)clusão escolar de alunos surdos: ecos de um silenciamento? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2429–2445, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14450>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Refletindo a educação especial na formação inicial de professores: um olhar sobre as pesquisas. *In*: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado (Orgs.). **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. Santarém: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 37-54.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BENTES, Thaisy; CAVALCANTE, Eleny Brandão. Percepções sobre o surdo e a libras por discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa e da Universidade Federal de Roraima-UFRR. *In*: CALIXTO, Hector Renan da Silveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Orgs.). **Pedagogia**: leituras e vivências na formação. v. 1. Santarém: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 120-132.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Ações da rede estadual de ensino no Pará voltadas à educação especial em tempos de pandemia do COVID-19. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022078, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1412>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; SOUZA, Thaisy Bentes de; CAVALCANTE, Eleny Brandão. Tradução para a Libras de um livro digital acessível na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Pensares em revista**, n. 25, p. 58-72, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/66179>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira Calixto; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020). **Sensos-e**, v. 10, n. 1, p. 140-152, 2023. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4847>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAMPOS, Leonara Raddai Gunther de; RIBEIRO, Mara Regina Rosa. A bricolagem na pesquisa em educação em enfermagem: Relato de experiência. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, e20160071, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/nFqzZLSnJVGH6qf4tKwKwnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56,

jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CANDIOTTO, Cesar. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault.

Kriterion, Belo Horizonte, n. 115, p. 203-217, jun. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/kr/a/bxBtNChdRwqygLVhqBY4nZs/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CAPES. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004.

CAPES. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2021.

CAPES. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARNEIRO JÚNIOR, Sandoval. Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Pós-Graduação e da Ciência e Tecnologia (Instituída pela Portaria Interministerial MCT/MEC N. 270, de 22 de maio de 2003). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, p. 152-166, jul. 2004. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/32>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 372-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSwwS85RSQSJpRrZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI Jr., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70.

CBEE. Congresso Brasileiro de Educação Especial. 9º. **Nota às Sociedades e Comunidades Acadêmico-Científicas**. 2021. Disponível em:

<https://cbee2021.faiufscar.com/pagina/5803-eixos-tematicos#/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005. Acesso em: 13 fev. 2023.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o Estruturalismo? *In*: CHÂTELET, François (org). **História da filosofia** – idéias, doutrinas. Vol 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 245-281.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. V.4

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** diálogos. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Políticas da Diferença. *In*: DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 32-47

DIFERENÇA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diferenca/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Qual deficiência?: perícia médica e assistência social no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 11, p. 2589-2596, nov. 2007 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001100006>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DORZIAT, Ana, ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yTfsbHTW3n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDUCANORTE. Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Disponível em: <https://educanorte.proesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FARENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. *In*: **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG: ANPED, 2008.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES; Léo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 1, p. 54-67, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17410>. Acesso em: 15. mar. 2022.

FLORES, Javier Gil. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. **Conceitos Básicos de Epidemiologia Molecular** - vol. 64. São Paulo: EDUSP, 2005

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Orgs). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250

FOUCAULT, Michel. Aula de 28 de janeiro de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. p. 75-98

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. p. 285-315

FOUCAULT, Michel. **Os anormais** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Aula de 8 de fevereiro de 1978. *In*: FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição de Michel Senellart. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. p. 155-180.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de e Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GABRILLI, Mara. **Cartilha da Lei Brasileira de Inclusão**. 2016. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente**: histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p.15-35.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva, BENTES, Thaisy, CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Artes de Educar**, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55381>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. *In*: **Anais do VI Encontro Nacional de Ciência da Informação**. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: http://www.cinform-anteriores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

HALES, Robert E.; YUDOFKY, Stuart C. **Tratado de Psiquiatria Clínica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/indice.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341–1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVvFqBNwCTJnjWJ8x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 fev. 2023.

KINCHELOE, Joe L. Describing the Bricolage: conceptualizing a new rigor in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, v.7, n.6, p.679-692, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780040100700601>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Edições 70, 2008.

LÔBO, Márcio Martins Bites. **Lei Brasileira de Inclusão: análise da construção da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei Nº 13.146, de 2015**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciee/article/view/311>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MAIA, Macos Felipe Gonçalves; ROCHA, Damião; VIZOLLI, Idemar. identidade cultural, diversidade e diferença: um olhar para gênero e sexualidade na educação. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 153-167, 2017.

Disponível em: <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/375>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 105-122, jan./abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBtVW8xhfLKghrGzcnb96bq/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bedel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Nelio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Francisca Paula Toledo; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Exclusão às avessas: Tiro notas baixas porque não quero ser "nerd". *In: 8º Congresso do LEPSI*, 2011, São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a21n8.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOURA, Ricardo Damasceno; CONRADO, Monica Prates. Diálogos interculturais: variações do conceito de diversidade à inclusão da pessoa com deficiência através de dispositivos digitais. **Revista direitos fundamentais & democracia**, v. 22, n. 3, p. 253-271, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/984>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MOURA, Francisca de Jesus Cardoso; OLIVEIRA, Luizir de. A cartografia como método de pesquisa filosófica: o filósofo-cartógrafo mapeando territórios,

acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa. **Revista Lampejo**, v. 9, n. 1, p. 142-162, jan. / jun. 2020. Disponível em: http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-17-vol_9_n_1/8 - A cartografia como m%C3%A9todo de pesquisa.docx.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. **A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência**. 2013. 289 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OGIBA, Sonia Mara Moreira. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 231-244.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA; Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e ética da libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SILVA, Kássya Christinna Oliveira da. Reflexões Sobre a Experiência de Inclusão de Adulto com Necessidades Especiais na Educação Popular. **Revista Cocar**, v. 1, n. 1, p. 111-118, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/148>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161- 179.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/36>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do P. Socorro Avelino. 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, jun. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4472>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA; Sidinei Rocha de; FONTOURA, Daniele dos Santos; BITENCOURT; Betina Magalhães; PICCININI; Valmiria Carolina. Novas tecnologias para o *bricolage*: construtivismo e a coleta de dados via *softwares* de mensagens instantâneas. *In*: **Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia e**

Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis – SC: UFSC, p. 01-17, mar. 2012.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Diário de bordo de uma viagem intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2010.

PEREIRA, Bruna Fernanda Pacheco; XIMENES, Lenir Gomes. Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, ed. esp., p. 89-104, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7332>. Acesso em: 18 set. 2022.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Jussara Santos; SILVA, Augusto Barbosa; VALE, Monnike Yasmin Rodrigues do. Atuação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) em adaptações curriculares para a inclusão na educação profissional. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 37-51, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32021>. Acesso em: 18 set. 2022.

PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Ana Sofia; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Inclusão educacional e as interfaces com a educação especial. *In*: CALIXTO, Hector Renan da Silveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Orgs.). **Curso de pedagogia: leituras formativas**. v. 2. Santarém: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 125-140.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara de Sousa. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 254-268, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/193>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PROENÇA, Marilene.; NENEVÉ, Miguel. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/9>. Acesso em: 11 fev. 2023.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RAMPAZO, Adriana Vinholi, ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social. *In: Anais do II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade*. Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração/ANPAD; 2009. p. 1-12.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio / ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. *In: IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC, out. 2010. **Anais [...]**. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/22009249-Semiotica-imagetica-aimportancia-da-imagem-na-aprendizagem.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SALGADO, André Augusto Rodrigues. Produção científica dos professores de cursos de Geografia das universidades federais de Minas Gerais analisada sob a ótica da Teoria das Elites (Princípio de Pareto). **Geografias**, v. 15, n. 2, p. 124-134, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/16061>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina: s.n., 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, pp. 501-519, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Carlos Alberto Gomes. Pressupostos teóricos da didática. *In: CANDAI, Vera Maria (Org.). A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 37-42

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANTOS, Sebastiana Gama dos. Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 2, p. 114-132, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/51111>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANTOS; Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-38.

SANTOS, João Otacilio dos; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

SILVA, Tomaz Tadeu da “O projeto educacional moderno: identidade terminal?”. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, n. 44, p. 111-133, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MdZKQkP6rry4RnMMcbCPYkB>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Maria das Graças da; SILVA, Cirlene Silva da; DINIZ, Francisco do P. Santos; PONTES, Lucivaldo Maia. Cartografias e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 59-78.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. GAMBOA, Sílvia Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 605-622, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pmxwddx9qstq7gyW4pGfBDx>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma Do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/20575>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de; RAMOS, Andresa da Luz; OLIVEIRA, Francisco Pereira de; VIEIRA, Norma Cristina. A inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: a percepção dos professores do ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e03[2021], 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14305>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SOUZA, Renato Marcene José de. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 170f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

SOUZA, Juliana Marina Oliveira de. **A invenção da inclusão: uma aposta ética nos estudos da deficiência**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOUZA, Thaisy Bentes de; ALBANO, Adriana Helena de Oliveira; ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Migrantes Surdos e acesso aos serviços públicos no Brasil: contribuições do Programa de Extensão MiSordo.

Conexão ComCiência, v. 2, n. 2, e8150, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8150>. Acesso em: 11 jun. 2022.

TONATTO, Regiane Cristina; MORAES, Denise Rosana da Silva; BALLA Cristiane de Bastiani. O outro na educação e nas humanidades: alteridade e diferença nas interações mediadas pelas mídias digitais. *In: Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED-SUL*. Curitiba: ANPED, 2016.

ULIANA, Marcia Rosa; GERSON, Mól Souza. O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 145–162, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20289>. Acesso em: 11 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.35- 47

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIEIRA, Alexandro Braga.; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas.; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. *In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 106-125

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-72.

XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; REGINALDO, Sidney Guerra. Pesquisa em Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-19, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4627>. Acesso em: 11 nov. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PORTIFÓLIO BIBLIOGRÁFICO DE ARTIGOS DOS PERIÓDICOS NÃO ESPECIALIZADOS

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2006	Estabel, Lizandra Brasil; Moro, Eliane Lourdes da Silva; Santarosa, Lucila Maria Costi	A inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso das tecnologias de informação e de comunicação na produção de páginas para a Internet	Ciência da informação
2006	Freitas, Maria Isabel Castreghini de; Ventorini, Silvia Elena; Rios, Carla; Araújo, Thais Helena Buzzato de	Os desafios da formação continuada de professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais	Revista ciência em extensão
2006	Mendes, Enicéia Gonçalves	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Revista brasileira de educação
2006	Michels, Maria Helena	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Revista brasileira de educação
2006	Moraes, Antonio Bento Alves de; Batista, Cecília Guarnieri; Lombardo, Ivani; Horino, Letícia Enya; Rolim, Gustavo Sattolo	Verbalizações de alunos de odontologia sobre a inclusão social de pessoas com deficiência	Psicologia em estudo
2006	Oliveira, Rosana Andréa R. de	Direito à inclusão: uma longa, tortuosa e dura conquista	Educação temática digital
2006	Sá, Andréa Fernandes	O desafio da inclusão: buscando caminhos entre os limites e possibilidades da escola	Educação temática digital
2006	Salvador, Diego Salomão Candido de O.; Moura, Dante Henrique de; Silva, José Aldivan de A.; Maia, Silvan Ferreira	PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO: DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS À NECESSIDADE DA PRÁTICA	Holos
2007	Andrade, Cyntia França Cavalcante de	Um novo olhar sobre a inclusão do surdo: os alicerces legais que permeiam esse processo	Educação temática digital
2007	Dall'Acqua, Maria Júlia Canazza	Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil	Paidéia cadernos de Psicologia e Educação
2007	Ferreira, Maria Elisa Caputo	O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas	Educação e pesquisa
2007	Florence, Rachel Barbosa Poltronieri; Araújo, Paulo Ferreira	A educação física no processo inclusivo: um estudo de caso no município de São João Da Boa Vista-SP	Conexões
2007	Mettrau, Marsyl Bulkool; Reis, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna	Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva	Ensaio
2008	Andrade, Simone Giardi	Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos	Poiésis

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2008	Carvalho, Cíntia; Sousa Neto, Alípio Rodrigues de	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE PARA AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA SEDE DO CAJ/UFG	Itinerarius Reflectionis
2008	Gomes, Fernando Fernandes	O PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO NO CEFET-RN: UMA LEITURA CRÍTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	Holos
2008	Melo, Patrícia Eliane de; Rocha, Marisa Lopes da	Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão	Psicologia em revista
2008	Silva, Régis Henrique dos Reis; Sousa, Sônia Bertoni; Vidal, Maria Helena Candelori	Dilemas e Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão	Pensar a prática : revista da pós-graduação em educação física escolar
2009	Anjos, Hildete Pereira dos; Andrade, Emmanuele Pereira de; Pereira, Mirian Rosa	A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso	Revista brasileira de educação
2009	Caiado, Katia Regina Moreno; Laplane, Adriana Lia Frizman de	Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo	Educação e pesquisa
2009	Espindola, Yara Xangô	Educação Especial – desafios em busca da inclusão	Revista espaço acadêmico
2009	Estabel, Lizandra Brasil; Moro, Eliane Lourdes da Silva; Santarosa, Lucila Maria Costi	A formação de professores e a capacitação de bibliotecários com limitação visual por meio da EAD em ambiente virtual de aprendizagem	Transinformação
2009	Garcia, Vanessa Cinthya Bandeira	Reflexões sobre a educação especial no município do Crato	ID on line. Revista de psicologia
2009	Gorgatti, Márcia Greguol; De Rose Jr, Dante	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Movimento (Porto Alegre, Brazil)
2009	Macrine, Sheila L	Barreiras para o sucesso do estudante com diversidade linguística e cultural com necessidades especiais	Educação
2009	Mantoan, Maria Teresa Eglér	Diversidade na Escola: a experiência do LEPED	Educação temática digital
2009	Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO	Cadernos de História da Educação
2009	Siqueira, Dirceu Pereira	A TUTELA JURISDICIONAL COLETIVA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA, UMA EFETIVAÇÃO À CIDADANIA: A INTERPRETAÇÃO JUSTA E NECESSÁRIA DOS MECANISMOS COLETIVOS EM PROL DA INCLUSÃO SOCIAL	Revista direitos fundamentais & democracia

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2009	Tonus, Karla Paulino; Thimóteo da Silva, José Ângelo	Escola inclusiva: demolir preconceitos para reconstruir conceitos	Dialogia
2010	Camargo, Eder Pires de; Nardi, Roberto	CONTEXTOS COMUNICACIONAIS ADEQUADOS E INADEQUADOS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE MECÂNICA	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências
2010	Freller, Cintia Copit	É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?	Estilos da clínica
2010	Laplane, Adriana Lia Frizman; Prieto, Rosângela Gavioli	Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação	Educação & sociedade
2010	Nabuco, Maria Eugênia	Práticas institucionais e inclusão escolar	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2010	Romão, Manoel Honório; Cosme, Íria Caline Saraiva	UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES LEITORES DE TELA COMO COADJUVANTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Holos
2010	Rostelato, Telma Aparecida	A INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, SOB O VIÉS DA PROTEÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	Lex humana (Petrópolis, RJ, Brasil)
2010	Silva, Claudionor Renato da; Rosa, Juliene de Cássia Leiva	Necessidades Educacionais Especiais e a Pedagogia, em Três Momentos de Formação ¹	Revista Brasileira Multidisciplinar
2010	TEREZA ZUCCHETTI, Dinora; PEREZ GONCALVES DE MOURA, Eliana; MENDES DE MENEZES, Magali	Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores	Sociedade e estado
2010	Vitta, Fabiana Cristina Frigieri de	A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2011	Báfica, Ana Paula Souza	Educação inclusiva: uma análise sobre inclusão escolar	Revista espaço acadêmico
2011	Barbosa, Altemir José Gonçalves; Conti, Carolina Ferreira	Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal	Psicologia Escolar e Educacional
2011	Bentes, Nilda de Oliveira	Vigotski e a Educação Especial: Notas Sobre Suas Contribuições	Revista Cocar
2011	Leitão, José Carlos; Fernandes, Cleonice Terezinha	Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática	Linhas críticas
2011	Linhares Granemann, Jucélia; Gonçalves Gricoli, Josefa Aparecida	Educação inclusiva: revisitando práticas e trajetórias na escola	Revista Interfaces da Educação
2011	Novaes, Rosecléa Gotardo; Trugillo, Edneuza Alves	O aluno surdo no contexto do ensino regular	Eventos Pedagógicos
2011	Sanches, Antonio Carlos Gonsales; Oliveira, Márcia Aparecida Ferreira de	Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar	Psicologia: Teoria e Pesquisa

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2011	Sousa, Ildenê da Silva; Trugillo, Edneuzza Alves	Dificuldades de aprendizagem do aluno nos anos iniciais	Eventos Pedagógicos
2012	Andrade, Andrezza Fernandes de; Braga, Ana Paula Morais	Percepção de profissionais da educação inclusiva acerca da terapia ocupacional	Revista brasileira em promoção da saúde
2012	CECILIO TADA, Iracema Neno; DE LIMA, Vanessa Aparecida Alves; GONCALVES MELO, Tania; VIEIRA TOMOTANI CORREIO, Dagmara Yuki	Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho - RO	Psicologia: Teoria e Pesquisa
2012	Edgar Bassi (UFPR), Dr. Marcos	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICA DE FUNDOS E INCLUSÃO EM SANTA CATARINA	Poiésis
2012	Ferreira, Deborah Cristina	Educação e currículo: conceito e análise das propostas de educação inclusiva no Brasil	Eventos Pedagógicos
2012	Fonseca, Alessandra do Carmo; Florindo, Girlane Maria Ferreira	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA SURDOS NO IFB: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?	Revista Eixo
2012	Garbini, Fernanda Zanette	A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos	Revista espaço acadêmico
2012	Leandro, A. L. A. L; Costa, M. A. C; Aquino, S. S	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO, (AUTO) BIOGRAFIA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO MÉDIO	Holos
2012	Lima Malheiro, Cicera; Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos; Schlünzen Junior, Klaus	Programa rede de formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância e a instituição do curso de tecnologia assistiva	Revista Gestão & saúde
2012	Lippe, Eliza Oliveira; Alves, Fabio de Souza; Camargo, Eder Pires de	ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BAURU: A VOZ DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências
2012	Matsumoto, André Suehiro; Macedo, Adriane Roberta Ribeiro de	A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO	Revista Interfaces da Educação
2012	Michels, Maria Helena; Carneiro, Maria Sylvia Cardoso; Garcia, Rosalba Maria Cardoso	O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis	Revista Cocar
2012	Nascimento, Josilene Barbosa do	A sutil fronteira entre inclusão e exclusão no âmbito da educação inclusiva	Ser social
2007	Oliveira, Ivanilde Apoluceno de; Silva, Kássya Christinna Oliveira da	Reflexões Sobre a Experiência de Inclusão de Adulto com Necessidades Especiais na Educação Popular	Revista Cocar
2012	Pacheco, Adriana; Dias, Maria Angélica Dornelles	A alfabetização da criança especial com Síndrome de Down	Eventos Pedagógicos
2012	Pinheiro, Daiane; Costas, Fabiane Adela Tonetto	EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS	Revista Interfaces da Educação

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
		REPRESENTAÇÕES DOS GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS	
2013	Anjos, Hildete Pereira dos; Campelo, Cristiane Da Silva	PERFIL DAS SALAS DE RECURSOS: CONSTRUINDO UMA LEITURA ACERCA DAS POLÍTICAS RECENTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	Poiésis
2013	Braga, Mariana Moron Saes; Schumacher, Aluisio Almeida	Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth	Sociedade e estado
2013	Coelho, Cristina Lucia Maia	Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2013	Deimling, Natalia Neves Macedo	A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores	Educação Unisinos
2013	Dorziat, Ana	O profissional da inclusão escolar	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2013	Guastalli, Marcela de Cásia; Takahama, Suélen Keiko Hara	Comunicação alternativa: acessibilidade comunicativa e recursos que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência	Revista Alterjor : jornalismo popular e alternativo
2013	Honnef, Cláucia	Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Revista de Gestão e Avaliação Educacional
2013	Lodi, Ana Claudia Balieiro	Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05	Educação e pesquisa
2013	Portela Rinaldi, Renata; Tomoe Moriya Schlünzen, Elisa; Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos	Formação de professores semipresencial: a construção da prática pedagógica como eixo articulador para o uso de tecnologias em uma escola inclusiva	Revista Gestão & saúde
2013	Rahme, Monica Maria Farid	Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana	Educação e pesquisa
2013	Santos, W. C.; Silva, R. S.	AUXÍLIO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL COMO CONDIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM DE QUALIDADE	Holos
2013	Takahama, Suélen Keiko Hara; Oliveira, Dina Thereza Ramos; Costa, Edvaldo N	A importância dos jogos educativos na aprendizagem da multiplicação com alunos que apresentam deficiência intelectual e cursam a 5ª série do Colégio Estadual Vítor Soares	Revista Exitus
2013	Vasques, Carla K.; Moschen, Simone; Gurski, Roselene	Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial	Educação e pesquisa
2013	Vitaliano, Celia Regina; Nozi, Gislaine Sencovici; Vioto, Josiane Rodrigues Barbosa	Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: Contribuindo para formação de professores	Revista Cocar

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2014	Chagas, Maria de Fátima De Lima das; Dias, Francisca Kélia Duarte	ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS REGULARES DE MOSSORÓ-RN	Holos
2014	Freitas, Mariele Angélica de Souza; Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez	Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual	Education policy analysis archives
2014	Lopes, Maura Corcini; Morgenstern, Juliane Marschall	Inclusão como matriz de experiência	Pro-posições
2014	Pina, Andréia Soares; Araujo, Doracina Aparecida de Castro	VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	Revista Interfaces da Educação
2014	Santos, J. M. C. T.; Oliveira, S. K. V.	DIÁLOGO COM A CULTURA SURDA E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO E PROPOSIÇÃO	Holos
2014	Vilaronga, Carla Ariela Rios; Mendes, Enicéia Gonçalves	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2014	Vinholi Júnior, Airton José; Ramires, Vanessa Ramos	ABORDAGENS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Itinerarius Reflectionis
2015	ANJOS, HILDETE PEREIRA DOS	Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva	Revista brasileira de educação
2015	Araújo, Karlane Holanda; Paulo, Adriano Ferreiro de	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a Formação de Professores no Ceará	Revista espaço acadêmico
2015	Araújo, Rita de Cássia Tibério; Manzini, Eduardo José; Fiorini, Maria Luiza Salzani	Educação inclusiva e gerenciamento de serviços com ações na interface entre a área da saúde e a da educação: uma reflexão na perspectiva operacional	Revista Cocar
2015	Baptista, Claudio Roberto; Soares, Carlos Henrique Ramos	Atendimento Educacional Especializado e Educação Física: possibilidades cooperativas no cotidiano escolar	Revista Cocar
2015	Borges, Laura; Gualda, Danielli Silva; Cia, Fabiana	Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares	Educação: teoria e prática
2015	Campos, Mariana de Lima Isaac Leandro; Mendes, Enicéia Gonçalves	Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental	Revista Cocar
2015	Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de; Moraes, Lélia Cristina Silveira de	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MARANHÃO: EM DISCUSSÃO PROPOSTAS E AÇÕES	Revista Cocar
2015	Castro, Juliana Telles de; Vaz, Alexandre Fernandez	Professores no Atendimento Educacional Especializado: Responsabilidades e Impossibilidades	Education policy analysis archives
2015	Costas, Fabiane Adela Tonetto; Honnef, Cláucia	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico	Education policy analysis archives
2015	Fiorini, Maria Luiza Salzani; Braccialli, Lígia Maria Presumido; Manzini, Eduardo José	Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência	Conexões

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2015	Galvão, Nelma De Cassia Silva Sandes	EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS	Revista Triângulo
2015	Givigi, Rosana Carla do Nascimento; Alcântara, Juliana Nascimento de; Silva, Raquel Souza; Dourado, Solano Sávio Figueiredo	A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências	Educação: teoria e prática
2015	Hostins, Regina Célia Linhares; Jordão, Suelen Garay Figueiredo	Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial	Education policy analysis archives
2015	Jesus, Denise Meyrelles de; Pantaleão, Edson; Almeida, Mariangela Lima de	Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar	Education policy analysis archives
2015	Lima, Vanessa Rodrigues de	Educação especial: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sinop - atividades pedagógicas	Eventos Pedagógicos
2015	Lopes, Silmara Aparecida	Políticas de inclusão e a crise da educação especial	Crítica Educativa
2015	Lopes, Silmara Aparecida; Almeida, Jane Soares de	ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Laplage em Revista
2015	Machado, Adriana	Políticas públicas de inclusão escolar para alunos com Síndrome de Down na rede regular de ensino	Eventos Pedagógicos
2015	Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes; Cia, Fabiana	Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações	Psicologia Escolar e Educacional
2015	Miranda, Theresinha Guimarães	Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos	Revista Cocar
2015	Oliveira, Ivanilde Apoluceno de	Desafios da didática diante das políticas de inclusão	Crítica Educativa
2015	Oliveira, Ivanilde Apoluceno de; Lima, Katia do Socorro Carvalho; Santos, Tânia Regina Lobato dos	A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar	Revista Cocar
2015	Pagni, Pedro Angelo	Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar	Pro-posições
2015	Pantaleão, Edson; Gomes, Núbia Rosetti Nascimento; Carvalho, Elaine	Interdependência na figuração família -escola na inclusão do estudante com deficiência	Crítica Educativa
2015	Plaisance, Eric	Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas	Educação
2015	Pletsch, Márcia Denise; De Oliveira, Mariana Corrêa Pitanga; Lima, Marcela Francis Costa	EXPERIÊNCIAS DO OBSERVATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: EM FOCO AS PRÁTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	e-Mosaicos

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2015	Scherer, Larissa Costa Beber	TRÊS TEMPOS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	Estilos da clínica
2015	Silva Filho, Raimundo Barbosa da; Barbosa, Elma Do Socorro Coutinho	Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão	Educação Por Escrito
2015	Silva Junior, Samuel Vinente da; Marques, Maria do Perpétuo Socorro Duarte	Atendimento educacional especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil	Revista Exitus
2015	Silva, Ricardo Souza da; Kato, Ademilde Aparecida Gabriel	Adaptações curriculares para o ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão	Eventos Pedagógicos
2016	Balbinot, Alexandre Dido	A Educação Especial no Ceará: um estudo da evolução dos indicadores entre 2005 e 2014	Cinergis
2016	Barbosa, Marily Oliveira; Fumes, Neiza De Lourdes Frederico	Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Revista Interfaces da Educação
2016	Bezerra, Giovani Ferreira	Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão	Revista HISTEDBR On-line
2016	Ciríaco, Klinger Teodoro; Rigonato, Priscila Nataly Oliveira	Docência na educação especial: narrativas de uma professora principiante	Travessias
2016	Coelho, Pedro Felipe da Costa; Orsini, Anna Carolina Rodrigues; Abreu, Nelsio Rodrigues de	OS ENCONTROS DE SERVIÇO DE DEFICIENTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração
2016	de Freitas Reis, Marlene Barbosa; dos Santos, Thiffanne Pereira	A formação docente na perspectiva da educação inclusiva	Travessias
2016	Dias Bueno de Castro, Vanessa; Canazza Dall'Acqua, Maria Júlia	Inclusão escolar no nordeste: o que revelam os dados do censo escolar entre 2009 e 2013	Revista Interfaces da Educação
2016	Ferreira, Orleane Forte; Andrade, Maria Helena; Soares, Ana Maria Feitosa; Rebouças, Geane Maria	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Um breve relato dos Documentos Legais	ID on line. Revista de psicologia
2016	Gonçalves, Adriana Garcia; Nicoletti, Bia; Lourenço, Gerusa Ferreira	CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA	Educação: teoria e prática
2016	Haas, Clarissa; Pantaleão, Edson; Orlando, Rosimeire Maria; Baptista, Claudio Roberto	Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2016	Leite, Robério Bezerra; Oliveira, Gislene Farias de	Os Desafios da Educação Especial	ID on line. Revista de psicologia

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2016	Moraes, Aurilene Pereira de; Oliveira, Gislene Farias de	Educação Especial: Perspectivas e Práticas pedagógicas no contexto Escolar	ID on line. Revista de psicologia
2016	Nogueira, Maria Zuleide De Lima; Bezerra, Lireida Maria Albuquerque	Educação Especial: Reflexões acerca da temática	ID on line. Revista de psicologia
2016	Nozu, Washington Cesar Shoiti; Bruno, Marilda Moraes Garcia	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino de Paranaíba/MS	Revista Interfaces da Educação
2016	Padilha, Caio Augusto Toledo	A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão	Revista HISTEDBR On-line
2016	Pedro, Ketilin Mayra; Ogeda, Clarissa Maria Marques; Almeida Prado de Moraes, Lucas; Moriel Chacon, Miguel Claudio	Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO	Revista Interfaces da Educação
2016	Pelegriani, Maria Inês De Almeida; Fernandes, Carla Helena	FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO	Revista Triângulo
2016	Pereira, Kelda De Fátima; Schmitt, Beatriz Dittrich	Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo	Cinergis
2016	Pimentel, Susana Couto; Nascimento, Lucinéia Jesus	A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: UMA AÇÃO ARTICULADA PELA EQUIPE GESTORA	Eccos
2016	Rodrigues, Maria Rita Campello; Moraes, Marcia Oliveira	Considerações sobre a imitação entre jovens e crianças cegas	Estudos Interdisciplinares em Psicologia
2016	Schuller, Juliana Aparecida de Paula; Bittar, Cléria Maria Lobo; Nascimento, Lilian Cristina Gomes do; Serra, Maysa Venturoso Gongora Buckeridge; Tonello, Maria Georgina Marques	Tutoria nas aulas de Educação Física inclusiva: uma revisão sistemática	Cinergis
2016	Silva, João Henrique da; Bruno, Marilda Moraes Garcia	Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais	Educação
2016	Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; Schambeck, Regina Finck	PROFESSORES DE ARTE EM CONTEXTO INCLUSIVO: INTERVENÇÕES ESTÉTICAS PARA A MUDANÇA DE PRÁTICAS CURRICULARES	e-Mosaicos
2016	Sobrinho, Reginaldo Celio; Pantaleão, Edson Alves; De Jesus, Denise Meyrelles	Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas	Revista Interfaces da Educação
2016	Spinazola, Crislaine Aparecida; Silva, Glauciene Pinheiro da; Pavão, Michelle Roberta; Azevedo, Raira de; Costa, Ailton Barcelos da; Almeida, Maria Amélia; Orlando, Rosimeire Maria	FORMAÇÃO DO LICENCIANDO DA UFSCAR PARA ATUAREM COM OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Educação: teoria e prática

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2016	Torres, Josiane Pereira; Calheiros, David Dos Santos; Santos, Vivian	Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica	Revista Interfaces da Educação
2016	Vilaronga, Carla Ariela Rios; Mendes, Eniceia Gonçalves; Zerbato, Ana Paula	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	Revista Interfaces da Educação
2017	Andrade, Patrícia Ferreira de; Damasceno, Allan Rocha	Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica	Textura
2017	Agnes, Juliane Sachser; Morás, Nadjanara Ana Baso; Klozovski, Marcel Luciano; Reali, Klevi Mary	UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ	Holos
2017	Anjos, Hildete Pereira; Oliveira, Ivanilde Apoluceno	As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto (Researches about inclusive policies: in search of context)	Crítica Educativa
2017	Araújo, Karlane Holand; Lima Neto, José Melinho de	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva	Revista de Gestão e Avaliação Educacional
2017	Balbinot, Alexandre Dido	Análise de indicadores de evolução da educação especial no estado do Espírito Santo entre 2005 e 2013	Cinergis
2017	Barbosa, Marily Oliveira; Fumes, Neiza de Lourdes Frederico	Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista	Educação e Cultura Contemporânea
2017	Benitez, Priscila; Gomes, Máyra; Bondioli, Ricardo; Domeniconi, Camila	MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO	Psicologia em estudo
2017	BEZERRA, GIOVANI FERREIRA	A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu	Revista brasileira de educação
2017	Costa, Angelica; Marin, Angela Helena	Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior	Barbaroi
2017	Dias, Paulo C	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa	Ensaio
2017	Dussilek, Carlos Alberto; Moreira, Jaqueline Costa Castilho	Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência	Research, Society and Development
2017	Fernandes, Jean Volnei; Laranja, Ruth Elias de Paula	Atuação da sala de recursos no processo de ensino aprendizagem da Geografia para alunos surdos	Revista de educação popular
2017	Kamazaki, Silvana Galvani Claudino; Capellini, Vera Lucia Messias Fialho; Oliveira, Anna Augusta Sampaio de; Pedro, Ketilin Mayra	Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização	EaD em Foco

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2017	Lazzarin, Márcia Lise Lunardi; Hermes, Simoni Timm	Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente	Educação temática digital
2017	Leandro, Viveane da Silva Balbino; Damasceno, Beatriz Cristina Estevão; Fantacini, Renata Andrea Fernandes	A importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil	Research, Society and Development
2017	Lopes, Maura Corcini; Veiga-Neto, Alfredo	Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos	Educação temática digital
2017	Machado, Roseli Belmonte	Políticas de inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas	Revista brasileira de ciências do esporte
2017	Matias, Luciana Varela Rocha; Lustosa, Maria Cristina Oliveira	Educação Especial: por uma escola para todos	ID on line. Revista de psicologia
2017	Matos, Maria das Dores	O Processo de Inclusão no Ensino Regular	ID on line. Revista de psicologia
2017	Moscardini, Saulo Fantato; Oliveira, Adriana Maria Leone Alves	O MODELO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: AVANÇOS E RETROCESSOS DE UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO	DOXA
2017	Moura, Ricardo Damasceno; Conrado, Monica Prates	DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: VARIAÇÕES DO CONCEITO DE DIVERSIDADE À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS DIGITAIS	Revista direitos fundamentais & democracia
2017	Nascimento, Fabiana Ferreira do; Yaakoub, Melissa Cavalcanti; Aquino, Celeste Maria	EDUCAÇÃO, SAÚDE E INCLUSÃO: CONHECENDO AS HISTÓRIAS DE VIDAS DE PESSOAS COM FEBRE REUMÁTICA	Periferia
2017	Nascimento, Ilma Vieira do; Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de	A formação de professores no contexto de uma política de inclusão	Revista Cocar
2017	Nozi, Gislaine Semcovici; Vitaliano, Celia Regina	Saberes conceituais necessários aos professores para a educação inclusiva	Revista Cocar
2017	Oliveira, Jander Temístocles de; Navas, Ana Luiza Gomes Pinto	Perspectivas de inclusão escolar dos transtornos de aprendizagem no Ensino Médio	Research, Society and Development
2017	Pinheiro, Daiane; Duarte, Sabrina Maiara de Sousa	Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos	Revista Exitus
2017	Pletsch, Márcia Denise; Araújo, Daniele Francisco de; Lima, Marcela Francis Costa	EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA EFETIVAR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Periferia
2017	Redig, Annie Gomes; Glat, Rosana	Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual	Ensaio

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2017	Ribeiro, Camila Brito; Silva, Daniele Nunes Henrique	Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural	Psicologia: Teoria e Pesquisa
2017	Ribeiro, Ielva Maria Costa de Lima; Wolter, Rafael Moura Coelho Pecky; Mettrau, Marsyl Bulkool	PENSAMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO DE ESCOLA E AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO POR PARTE DE MÃES DE ALUNOS DEFICIENTES DE SÃO GONÇALO	Educação & sociedade
2017	Santiago, Mylene Cristina; Santos, Mônica Pereira dos; Melo, Sandra Cordeiro de	Inclusão em educação: processos de avaliação em questão	Ensaio
2017	Santos, Maria Katariny Cardoso dos; Menezes, Aurelania Maria De Carvalho	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Surdos	ID on line. Revista de psicologia
2017	Silva, Marcio Moreira da	Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	ID on line. Revista de psicologia
2017	Sofiato, Cássia Geciauskas; Angelucci, Carla Biancha	Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues	Educação e pesquisa
2017	Souza, Sirleine Brandão	Integração e inclusão: a produção de um discurso	Revista Interfaces da Educação
2017	Teixeira, Ricardo Antônio Gonçalves; Teixeira, Uyara Soares Cavalcanti; Souza, Mário José de; Ramos, Pedro Paulo Pereira	Políticas de inclusão escolar: um estudo sobre a classe hospitalar no Brasil	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
2017	Wuo, Andrea Soares; Ivanovich, Ana Carolina Friggi	Educação inclusiva e diferença: um estudo sobre a produção do conhecimento na área	Revista Cocar
2018	Almeida, Mariangela; Bento, Maria José; Silva, Nazareth	As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2018	Alves, Fabíola Fernanda Patrocínio	A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção	Educação
2018	Batista, Lázaro; Nascimento, Erasmo Henrique	A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira	Educação Unisinos
2018	Bicalho, Ramofly; Silva, Leandro Ferreira; Damasceno, Allan Rocha	A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de conceição do Araguaia, PA	Revista Interfaces da Educação
2018	Camacho, Rodrigo Simão; Vieira, Jaqueline Machado	Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva	Revista Interfaces da Educação
2018	Candido, Eliane Aparecida Piza; Carneiro, Relma Urel Carbone	A tecnologia como aporte para o acesso a educação de pessoas com deficiência	Intersaberes
2018	Carniel, Fagner	Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná	Horizontes antropológicos
2018	Costa, Ana Luiza Fontes de Azevedo; Santos, Vagner Rogério dos	Da visão à cidadania: tipos de tabelas de avaliação funcional da leitura na educação especial	Revista brasileira de oftalmologia

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2018	Costa, Vanderlei Balbino	REFLEXÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Itinerarius Reflectionis
2018	De Souza, Adriana Aparecida; Rocha, Josanilda Mafra; De Figueredo Freitas, Juliane Kelly; Soares Silva, Lenina Lopes	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A PRODUÇÃO ENCONTRADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (1999-2016)	Práxis educacional
2018	Drago, Rogério; Manga, Vanessa Pita Barreira Burgos	Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual	Crítica Educativa
2018	Fasolo, Liege Bertolini; Gurski, Roselene	Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão: da "Rua de Mão Única" às "Passagens"	Estilos da clínica
2018	Karina Courel Maurício, Gabriely Cabestré Amorim	Educação Especial na Primeira Infância: a Perspectiva dos Professores Sobre a Inclusão de Crianças Surdas	Perspectivas em Diálogo
2018	Landim, Jaiy Mikaelly Alves; Coutinho, Marta Callou Barros; Sobral, Maria do Socorro Cecílio	Inclusão Educacional de Crianças com Deficiência Intelectual através de Estratégias Mobilizadas pelos Professores da Educação Infantil	ID on line. Revista de psicologia
2018	Leite, Michele de Mendonça; Silva, Régis Henrique dos Reis	Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	Revista HISTEDBR On-line
2018	Martinelli, Josemaris Aparecida; Vitaliano, Célia Regina	Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação especial e professores da classe comum	Perspectiva
2018	Monte-Serrat, Dionéia Motta	Inclusão de crianças com hidrocefalia em práticas de letramento: abordagem neurolinguística	Cadernos de Estudos Lingüísticos
2018	Oliveira, L. A. B.	A NECESSIDADE DE UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOS	Holos
2018	Pereira, Larissa Silva; Fantacini, Renata Andrea Fernandes	As dificuldades da escolarização de estudantes com deficiência em ambiente hospitalar	Research, Society and Development
2018	Pinto, Paula De Sousa e Castro Noya; Fantacini, Renata Andrea Fernandes	Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão	Research, Society and Development
2018	Portela, Selma Maria Cunha; Santos, Roseli Bernardo dos	Artista Plástico Macuxi e Atendimento Educacional Especializado promovem inclusão de alunos com e sem necessidades educacionais especiais	Revista de educação popular
2018	Salerno, Marina Brasiliano; Carvalho, Camila Lopes de; D'Angelo, Silvia Mayeda; Araújo, Paulo Ferreira de	O CONCEITO DE INCLUSÃO DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO SOCIAL DA SUA PRÁTICA	Movimento (Porto Alegre, Brazil)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2018	Santos, Patrícia Domingos dos; Silva, Franciele Cascaes da; Sousa, Bianca Andrade de; Pires, Greicy Kelly Wosniak; Iop, Rodrigo Da Rosa; Ferreira, Elizandra Gonçalves; Silva, Rudney Da	Funcionalidade e qualidade de vida de crianças com deficiência	Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano
2018	Schirmer, Carolina Rizzotto	Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala	Revista espaço acadêmico
2018	Simões, Anaís Suassuna; Lorenzini, Ana Rita; Gavioli, Rosangela; Caminha, Iraquitã De Oliveira; Souza Júnior, Márcio Barbosa Mendonça de; De Melo, Marcelo Soares Tavares	A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO EDUCATIVO INCLUSIVO	Movimento (Porto Alegre, Brazil)
2018	Souza, Dalmir Pacheco de; Batista, Claudenilson Pereira; Evangelista, Yani Saionara Pinheiro	ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA EDUCAÇÃO: A experiência do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM na adaptação	Revista Observatório
2018	Souza, Tamires Aparecida Souza Silva	A Geografia em uma perspectiva inclusiva: trabalhando o conceito de paisagem em um estudo de caso com uma estudante com Síndrome de Down	Geografia em Atos
2018	Tannús-Valadão, Gabriela; Mendes, Enicéia Gonçalves	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	Revista brasileira de educação
2018	Thesing, Mariana Luzia Corrêa; Costas, Fabiane Adela Tonetto	As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2018	Vieira, Alexandre Braga; Ramos, Ines de Oliveira; Simões, Renata Duarte	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares	Educação e pesquisa
2018	Zerbato, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves	Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar	Educação Unisinos
2019	Almeida, Mariangela Lima de; Melo, Douglas Christian Ferrari de; França, Marileide Gonçalves	Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos	Educação e pesquisa
2019	Baptista, Claudio Roberto	Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil	Educação e pesquisa
2019	Bernado, Elisangela Da Silva; Mello, Marcia Noronha	As instituições especializadas e a Meta 4 do PNE 2014-2024: implicações para a gestão educacional	Eccos
2019	Bombarda, Anderson; Carneiro, Relma Urel Carbone	OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O PROCESSO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Práxis educacional

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Capuzzo, Denise de Barros; Sampaio, Miliana Augusta Pereira; Irigon, Simone Lima de Arruda	A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR PUBLICO MUNICIPAL	Revista Observatório
2019	Cruz, Andreia Gomes da	DESAFIOS DA INCLUSÃO NO PROCESSO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO DO ACESSO?	Eccos
2019	De Souza, Amanda Rodrigues; Rangni, Rosemeire De Araújo	Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos	Perspectiva
2019	Jesus, Denise Meyrelles de; Vieira, Alexandre Braga; Ribeiro, Lorryne Hewellen Cristino; Venturini, Renata Santos	Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada	Educação e pesquisa
2019	Lemos, Sebastiana Micaela Amorim; Fernandes, George Pimentel	Ações Educativas para Inclusão de Deficientes Visuais no Sistema de Ensino	ID on line. Revista de psicologia
2019	Löbler, Giulia Netto; Santos, Taís Morgana dos; Hillesheim, Betina	Produção de discursos sobre inclusão: um estudo dos anais da ANPEd (2011-2016)	Revista Jovens Pesquisadores
2019	Mendes, Encéia Gonçalves	A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil	Education policy analysis archives
2019	Octavio, Ana Julia Moraes; Evaristo, Ana Luísa Alves; Carvalho, Bianca Marques de; Fantacini, Renata Andrea Fernandes	A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil	Research, Society and Development
2019	Paula, Olgda Laria Borges de; Carvalho, Edione Teixeira de	A Integração e a Inclusão Escolar no panorama histórico patrimonial-burocrático brasileiro	Research, Society and Development
2019	Pavezi, Marilza; Mainardes, Jefferson	A pesquisa sobre políticas de educação especial no estado de Alagoas (2003-2017)	Laplage em Revista
2019	Pereira, Talita Vidal; Oliveira, Renata Leite	Discursos de inclusão e o bloqueio das diferenças	Educação Unisinos
2019	Rafante, Heulalia Charalo; Selingardi, Sergio Cristóvão; Silva, Sonia de Oliveira da; Silva, Lenaye Valvassori	Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza	Educação e pesquisa
2019	Ribeiro, Vivian Martins; Ferraz, Denise Pereira de Alcantara; Oliveira, Juliani Flávia de; Lopes, Stefano Maximo	O uso das salas de recursos multifuncionais para o ensino de ciências: um estudo sobre inclusão	Research, Society and Development
2019	Rigo, Neusetete Machado	Inclusão escolar: um olhar sobre as formas de conviver com o outro	Educação temática digital
2019	Salvini, Roberta Rodrigues; Pontes, Raquel Pereira; Rodrigues, Cristiana Tristão; Silva, Maria Micheliana da Costa	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial	Estudos econômicos - Instituto de Pesquisas Econômicas

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Scherer, Renata Porcher; Heinle, Vivian	Plano Nacional de Educação, atendimento educacional especializado e inclusão: uma análise crítica	Textura
2019	Urpia, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; Forno, Letícia Fleig Dal; Silva, Ivan Vieira da	A gestão do conhecimento na educação especial: estudo de caso dos estudantes autistas da cidade de Toledo - PR	Perspectivas em Diálogo
2019	Wuo, Andrea Soares	Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	Saúde e sociedade
2020	Almeida, Matheus Henrique de; Gatti, Márcio Antônio	Inclusão à moda brasileira	Revista HISTEDBR On-line
2020	Araújo, José Douglas de Abreu; Matias, João Lucas Pinto; Oliveira, Romulo Vieira de; Silva, Wanderson Diogo Andrade da	“Nada sobre nós, sem nós”: a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial	Research, Society and Development
2020	Brinco, Lucian Armindo da Silva	Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva	Revista Ensino de Geografia
2020	Bueno, Melina Brandt; Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez	INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Educação: teoria e prática
2020	Camargo, Renata Gomes; Silva, Ciriane Jane Casagrande da	Flexibilizações curriculares nas línguas estrangeiras: experiências educacionais junto à estudantes público-alvo da educação especial	Perspectiva
2020	Coêlho, Maria Lúcia; Miguel, Joelson Rodrigues	A Evolução na Educação dos Surdos no Brasil	ID on line. Revista de psicologia
2020	Costa Soares Cabral, Rosangela; Rocha Damasceno, Allan; Regina Machado Januzzi Loureiro, Célia; Rocha Moreira, Joana; Maria Lourenço de Azevedo, Sonia	Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade	Mosaico
2020	Costa, Bruno Nunes; Costa, Breno Nunes; Santos, Deusamar Silva dos; Vale, Daniele Ferreira	A inclusão de educandos com deficiências física, auditiva e visual nas escolas municipais de Barreirinhas, Maranhão, Brasil	Research, Society and Development
2020	Garcia, Dorcely Isabel Bellanda; Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão	Educação Especial: políticas públicas no Brasil e tendências em curso	Research, Society and Development
2020	Koehler, Andressa Dias; Chaga, Taiane Christo; Kuster, Lucimar Aparecida Stein	Educação Especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo	Revista Brasileira de Educação do Campo
2020	Kraemer, Graciele Marjana; Lopes, Luciane Bresciani; Giordani, Liliane Ferrari	Educação Especial na Educação do Campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul	Revista Brasileira de Educação do Campo
2020	Lianda, Regina Lucia Pelachim; Costa, Otávia Melina de Resende; Silveira, Bianca Alvin de	O Aprendiz Surdo e a Química	Holos

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
	Andrade; Santos, Izabela Azevedo; Fernandes, Karine Gabrielle; Silva, Izadora Nelly Pavani e		
2020	Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes; Mendes, Enicéia Gonçalves	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	Eccos
2020	Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes; Mendes, Enicéia Gonçalves	A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos	Educação
2020	Matos, Maria Almerinda de Souza; Tiradentes, Regina Oliveira; Menezes, Reinaldo Oliveira	Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito	Research, Society and Development
2020	Monteiro, Diessyka Fernanda; Silva, Yara Fonseca de Oliveira e	Educação inclusiva nas políticas de avaliação institucional reflexos no contexto da Universidade Estadual de Goiás	Cadernos de Gênero e Diversidade
2020	Oliveira, Andréia Xavier da Silva; Silva, Andréia Gomes da; Dias, Edilayne Christina Souza Cavalcanti; Martins, Lucia de Araújo Ramos	Inclusão Escolar e baixa visão: um Relato de Experiência	Research, Society and Development
2020	Passone, Eric Ferdinando; Araújo, Karla Holanda de	Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2020	Pereira, Roger Trindade; Rolim, Carmem Lucia Artioli	Compreensões sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Brasil	Perspectiva
2020	Rambo, Michele Cristiane Diel; Fernandes, Solange Hassan Ahmad Ali	Uma revisão bibliográfica sobre as altas habilidades/superdotação com enfoque na matemática	Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia
2020	Rozek, Marlene; Martins, Gabriela Dal Forno; Silva, Karla Fernanda Wunder da; Simon, Marinice Souza	Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva	Perspectiva
2020	Sales, Jeferson Falcão; Viana, Tania Vicente	A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação	REVISTA INTERSABERES
2020	Sandres, Carolina Sena do Vale; Silva, Cristiano Cezar Gomes da; Almeida, Maiara Cristine Oliveira de	Educação especial e ser deficiente: reflexões em torno de uma inclusão excludente	Diversitas Journal
2020	Santinello, Jamile; Alvaristo, Eliziane de Fátima; Pizzol, Andrieli Dal	Percepção de um professor cego sobre a tecnologia assistiva Dosvox para o ensino	REVISTA INTERSABERES
2020	Soares Barbosa, Francisco Cleiton; Rodrigues de Medeiros, Elthon John; Rodrigues de Medeiros, Stella Regina; De Medeiros Júnior, Raimundo Nonato	PROPOSTAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA EXPLORATÓRIA DA LITERATURA	Holos

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2020	Vieira, Alexandro Braga; Jesus, Denise Meyrelles de; Lima, Jovenildo Da Cruz; Mariano, Clayde Aparecida Belo da Silva	As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2020	Vioto, Josiane Rodrigues Barbosa; Vitaliano, Celia Regina	Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações	Revista Cocar
2020	Ziliotto, Denise Macedo; Burchert, Amanda	O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial	Roteiro
2021	Anúnciação, Daniele Vieira Araújo; Fernandes, Wania Ribeiro	Gestão educacional e inclusão na produção científica brasileira	Research, Society and Development
2021	Ariela Rios Vilaronga, Carla; da Silva, Michele; Momesso Franco, Ana Beatriz; Alias Rios, Gabriela	Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2021	Barcelos, Kaio da Silva; Machado, Gabriela; Martins, Morgana de Fátima Agostini	Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil	Research, Society and Development
2021	Bellanda Garcia, Dorcelly Isabel	Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão	Horizontes
2021	Benite, Cláudio Roberto Machado; Camargo, Marysson Jonas Rodrigues; Benite, Anna Maria Canavarro	O AGIR COMUNICATIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE VIRTUAL	Investigações em Ensino de Ciências
2021	Brito, Gabriela Fachine; Ferreira, Eskálath Morganna Silva	Acessibilidade em instituição de ensino superior no Tocantins: relato de caso	Research, Society and Development
2021	Carvalho, Luciana Carrion; Antunes, Helenise Sangoi	Garimpendo obras: estado do conhecimento sobre formação permanente de professores, educação especial e docência inclusiva	Research, Society and Development
2021	Carvalho, Rose Kelly Silva; Ribeiro, Leonardo Coelho; Biolchi, Danieli de Oliveira; Mueller, Airtton Adelar; Büttgenbender, Pedro Luís	A acuidade da Escola Inclusiva e Especial para a promoção do desenvolvimento social e sustentável	Research, Society and Development
2021	Corrêa, Gisely de Abrêu; Ribeiro, Guilherme Augusto Maciel; Thiengo, Edmar Reis	Benefícios do trabalho entre pares para a aprendizagem matemática do sujeito com Síndrome de Down	Research, Society and Development
2021	Cunha, Fernando Icaro Jorge; de Azambuja, Maria José Baltar; Biavaschi, Adriana da Silva; Machado Filho, Márcio da Mota; Silveira, Marlise Grecco de Souza; Vieira, Luciana Martins; Maia, Janete Mendonça Chripim	A importância do brincar no processo de inclusão de alunos/as especiais no ambiente educacional	Research, Society and Development

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2021	Curioso Vélchez, Iván Carlos	EDUCAÇÃO SUPERIOR E DEFICIÊNCIA: CENÁRIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE	Periferia
2021	da Rocha, Luiz Renato Martins; Vasconcelos, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; Mendes, Eniceia Gonçalves; de Lacerda, Cristina Broglia Feitosa	Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020	Práxis educacional
2021	Da Silva Wingler, Silvani	O papel do Napne no processo social de estudantes público da educação especial em um campus do IFES	Perspectivas em Diálogo
2021	de Moraes, Karla Pinheiro	Inclusão, um cromossomo à mais (Síndrome de Down) na educação	Research, Society and Development
2021	de Oliveira Amaral, Ana Paula Veras; dos Santos, Ana Maria Pujol Vieira; Schröder, Nádia Teresinha	Percepção da acessibilidade dos metroviários com deficiência	Sustinere
2021	de Oliveira, Lucilia; Raimundo Yaegashi, Solange Franci; Fafarão Ruiz, Nathália	Educação profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão	Revista diálogo educacional
2021	De Sousa, Neide Maria Fernandes Rodrigues; Ramos, Andresa da Luz; De Oliveira, Francisco Pereira; Vieira, Norma Cristina	A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Educação: teoria e prática
2021	dos Santos Junior, Osmar Vieira; dos Santos, Aline Teixeira; Gomes, Luciene Leandro	INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Periferia
2021	dos Santos, João Otacilio; Teixeira Sadim, Geyse Patrizzia; Schmidt, Carlo; De Souza Matos, Maria Almerinda	O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2021	dos Santos, Sebastiana Gama	DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Revista Triângulo
2021	Ferreira, Tainara da Silva; Soares, Marcia Torres Neri	Uma discussão teórica acerca do currículo e deficiência: Implicações para concepções e práticas de ensino	Research, Society and Development
2021	Filiú de Souza, Tania Maria; Brostolin, Marta Regina	FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Revista Triângulo
2021	Gomes, Elihab Pereira; Mendes, Jean Michel R; Almeida, José Rogécio de S; Duarte, Heloisa Alencar; Vieira, Vanessa Rayane; Freire, Marco Aurelio M	Processos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática	Research, Society and Development

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2021	Lanuti, José Eduardo de Oliveira Evangelista; Baptista, Maria Isabel Sampaio Dias	A narrativa na formação continuada de professores para uma educação inclusiva	Revista diálogo educacional
2021	Luiz, Wesley Oliveira; Teixeira, Ricardo Antônio Gonçalves; Oliveira-Silva, Iransé	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: olhares sobre estudantes da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	Fronteiras : Journal of Social, Technological and Environmental Science
2021	Neves, Libéria; Rahme, Mônica	Trabalho Coletivo, Sujeito e Prática da Conversação: uma contribuição a partir da perspectiva psicanalítica à educação especial	Currículo sem fronteiras
2021	Pereira, Rosamaria Reo; Faciola, Rosana Assef; Pontes, Fernando Augusto Ramos; Freire, Viviam Rafaela Barbosa Pinheiro; Silva, Simone Souza da Costa	Inclusão no Ensino Superior: Percepção de estudantes com deficiência visual	Research, Society and Development
2021	Resende, Camila de Oliveira; Balbino da Costa, Vanderlei	Políticas públicas educacionais às pessoas com deficiência a partir do novo século.	Itinerarius Reflectionis
2021	Rigo, Neusete Machado; Oliveira, Morgana Maciel de	INCLUSÃO ESCOLAR: EFEITOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2021	Santos, Camila Elidia Messias dos; Capellini, Vera Lucia Messias Fialho	INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
2021	Schabbach, Letícia Maria; da Rosa, Júlia Gabriele Lima	Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil	Revista de administração pública (Rio de Janeiro)
2021	Soares, Marcia Torres Neri; da Silva, Adarita Souza	PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA/ NA CONSECUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:	Revista Triângulo
2021	Soares, Vitória Dietrich; Soares, Natalia Aparecida	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Investigações em Ensino de Ciências
2021	Sobrinho, Eliane de França; Correia, Dennis Bezerra; Verçosa, Cícero Jorge; dos Santos, Francisca Sâmara Muniz; dos Santos, Rafael Henrique Luciano; Pereira, Ginna Gonçalves; de Vasconcelos, Jamile Maria Pereira Bastos Lira; Bessa, Filipe Gutierre Carvalho de Lima; Figueirêdo, Francileide Vieira; Alves, Rivânia Silva; Pereira, Francisco Diego; da Anunciação, José Aglailson Oliveira; da Silva, Annayara Suyane Oliveira; Cabral, Cléidio da Paz; Vitor, Luiz Neldecílio Alves; dos Santos, Allyson Francisco; Silva, Jailson Renato de Lima; de Barros, João Eudes Lemos; Barros,	Processo de Inclusão em uma Escola de Ensino Regular do Município de Nova Olinda-Ceará	Research, Society and Development

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
	Luiz Marivando; Maia, Geórgia Maria de Alencar; Sousa, Maria Iderlânia de Freitas; Bento, Elizângela Beneval		
2021	Souza, Silvania De; Barros Gomes, Juliene Da Silva	Discurso da acessibilidade e silenciamento da pessoa com deficiência física	Entrepalavras
2021	Tavares, Renato Vitor da Silva; Fumes, Neiza de Lourdes Frederico	A extensão em educação especial e o processo formativo de licenciandos	Extensio: Revista Eletrônica de Extensão
2021	Valle, Gabriela Viol	NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM: PRECISAMOS FALAR SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Revista Triângulo
2021	Verdum, Carolina Piá; Da Cunha, Fernanda Lanzarini; Lusa, Mailiz Garibotti	Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista	Textos & Contextos (Porto Alegre)

Fonte: Elaboração do autor (2023).

APÊNDICE B – PORTIFÓLIO BIBLIOGRÁFICO DE ARTIGOS DOS PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2006	Patricia J. Peterson	Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2006	Claudia Gomes, Altemir José Gonçalves Barbosa	Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2006	Andreza Marques de Castro Leão, Clarice Aparecida Alencar Garcia, Eunice Vaz Ferreira Yoshiura, Paulo Rennes Marçal Ribeiro	Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2006	Denise Molon Castanho; Soraia Napoleão Freitas	Inclusão e prática docente no ensino superior	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2006	Renata Vaz Pacheco; Fabiane Adela Tonetto Costas	O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2006	Taciano Luiz Coimbra Domingues; Mariana Rosa Cavalli	Inclusão escolar, subjetividade e docência	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2006	Anselmo Barce Furini	Processo de inclusão na escola regular: panorama de percepções	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2007	Kely Maria Pereira de Paula, Sônia Regina Fiorim Enumo	Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2007	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2007	Célia Regina Vitalino	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2007	Altemir José Gonçalves Barbosa, Daniella Collado Rosini, Alessandra Almeida Pereira	Atitudes parentais em relação à educação inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2007	Ângela Coronel da Rosa	Compreendendo o paradigma da inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2007	Viviane Preichardt Duek	Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2007	Fatima E. Denari	Afetividade e socialização como elementos facilitadores de inclusão em atividades de ginástica acrobática	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Ana Paula Húngaro Monteiro, Eduardo José Manzini	Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2008	Claudia Gomes; Fernando Luis Gonzalez Rey	Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2008	Alice de Souza Ramos, Luciana Mendonça Alves	A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2008	Iara Maria de Farias, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão, Ana Cristina Barros da Cunha	Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2008	Flávia Mendonça Rosa e Luiz, Paula Saud De Bortoli, Milena Flória-Santos, Lucila Castanheira Nascimento	A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2008	Luciane Najar Smeha; Iolete de Vlieger Ferreira	Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Luise Bertoldo Quattrin; Hedioneia Maria Foletto Pivetta	Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Marilú Mourão Pereira	Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Rafael Carreño; Claus Dieter Stobäus	Síndrome de Rett e inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Antonio Pereira	Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista?	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Tatiani dos Santos; Enicéia Gonçalves Mendes	O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Tatiane Negrini; Soraia Napoleão Freitas	A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Maria Inês Naujorks	Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na Anped Sul	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2008	Carlos Alberto Severo Garcia Júnior	Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2009	Monique Franco	Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Simone Cristina Fanhani Marins, Thelma Simões Matsukura	Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2009	Noemi Vieira de Freitas Rios, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes	O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Miryam Bonadiu Pelosi, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Ana Dorziat	A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Cristiane Toller Bray, Solange Pereira Marques Rossato	Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Altemir José Gonçalves Barbosa, Priscila de Souza Moreira	Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2009	Carla K. Vasques	Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2009	Ednéia Rodrigues Albuquerque; Laêda Bezerra Machado	“Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2009	Aline Aparecida Veltrone; Enicéia Gonçalves Mendes	Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2009	Victor Julierme Santos da Conceição; Hugo Norberto krug	Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2009	Gustavo Martins Piccolo	As bases do processo de formação docente voltado à inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Inajara Mills Siqueira, Carla da Silva Santana	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2010	Érica Mayumi Takase, Regina Yu Shon Chun	Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2010	Camila Graciella Santos Gomes, Enicéia Gonçalves Mendes	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2010	Clara Regina Abdalla Ferraz, Marcos Vinícius de Araújo, Luiz Renato Rodrigues Carreiro	Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2010	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, Alberto de Vitta, Alexandra S.R Monteiro	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2010	Altemir José Gonçalves Barbosa, Renata Araújo Campos	Educação inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2010	Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz	Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Emerson Rodrigues Duarte, Maria Elisa Caputo Ferreira	Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Tânitha Gléria de Medeiros, Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira	O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Simone Tonoli Oliveira Roiz	Para que lado caminha a inclusão?	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Beatriz Vargas Dorneles, Virginia Bedin, Isabel Cristina Peregrina Vasconcelos, Rosane Da Conceição Vargas	O que pensam as crianças ouvintes a respeito da inclusão de crianças surdas no ensino regular: um estudo comparativo com crianças brasileiras de uma escola pública e uma escola privada	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Ana Cristina Felipe Miotto	O currículo prescrito para a educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Tatiane Negrini, Leandra Costa da Costa, Leodi Conceição Meireles Ortiz, Soraia Napoleão Freitas	Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Régis Henrique dos Reis Silva, Thiago Vaz Santiago	Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Gilmar De Carvalho Cruz, Ianik Lemishka	Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Maria Inês Naujorks	Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Márcia Denise Pletsch	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2010	Lucia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto Martins	Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	David Rodrigues, Jorge Nogueira	Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2011	Eduardo José Manzini	Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2011	Simone Massaneiro Silva, Rosângela Ribeiro de Castro Neri Santos, Cristiane Gonçalves Ribas	Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2011	Líbia Gomes Monteiro, Sônia Maria Queiroz de Oliveira, Suely Maria Rodrigues, Carlos Alberto Dias	Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2011	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Percurso da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2011	Caroline Penteado Assis; Cláudia Maria Simões Martinez	A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: opinião dos professores	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Laura Kemp de Mattos; Adriano Henrique Nuernberg	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Eugênio Paccelli Aguiar Freire	O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Maria Luíza Tanure Alves, Edison Duarte	Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Giovani Ferreira Bezerra, Doracina Aparecida De Castro Araujo	Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Jacqueline Da Silva, Vinícius Silva Belo, Adriana Cláudia Drumond	Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2011	Claudia Regina Mosca Giroto, Rosane Michelli de Castro	A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Aline Maira da Silva, Enicéia Gonçalves Mendes	Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Flávia Mendonça Rosa Luiz, Lucila Castanheira Nascimento	Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Maria Emília Pires Briant, Fátima Corrêa Oliver	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Camila Mugnai Vieira, Fátima Elisabeth Denari	Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Elizabeth Humai de Toledo, Célia Regina Vitaliano	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Ana Dorziat, Joelma Remígio de Araújo	O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2012	Ana Paula de Freitas	Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Esther Lopes, Maria Cristina Marquezine	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Francisca M. Rocha Almas Fragoso, João Casal	Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Kelly Ambrosio Silveira, Sônia Regina Fiorim Enumo, Edinete Maria Rosa	Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2012	Rosanna Claudia Bendinelli; Rosângela Gavioli Prieto; Simone Girarde Andrade	Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Carla Andréa Brande; Camila Cilene Zanfelicé	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Luciana Erina Palma; Greice Rosso Lehnhard	Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk, Marcos José Da Silveira Mazzotta	A atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Soraia Napoleão Freitas, Silvia Maria de Oliveira Pavão	Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Claus Dieter Stobäus, Katiuscha Genro Bins, Juan José Mouriño Mosquera	Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Fabio Aléssio Alfredo Covatti, Julianne Fischer	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Gislaine Semcovici Nozi, Celia Regina Vitaliano	Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Ana Carolina Christofari; Claudio Roberto Baptista	Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2012	Lisandrea Rodrigues Menegasso Gennaro, Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil	Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Ana Paula Medeiros Pereira	Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Francileide Batista de Almeida Vieira, Lúcia de Araújo Ramos Martins	Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Lívia Raposo Bardy, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Manoel Osmar Seabra Júnior	Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2013	Emerson Rodrigues Duarte, Carla Beatriz da Silva Rafael, Juliana Fernandes Filgueiras, Clara Mockdece Neves, Maria Elisa Caputo Ferreira	Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Sadao Omote	Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Patricia Aspilicueta, Carla Delani Leite, Emileine Cristine Mathias Rosa, Gilmar de Carvalho Cruz	A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Maria Teresa Brandão, Marco Ferreira	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Camila Fabiana Rossi Squarcini, Andrea Maculano Esteves	Cronobiologia e inclusão educacional de pessoas cegas: do biológico ao social	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2013	Eduardo Chaves Cruz, Letícia Monteiro Esteves, Rosangela Bertelli	Níveis de envolvimento de uma criança com Síndrome de Down em contextos de inclusão e Educação Especial	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Maria Luisa Bissoto	Educação inclusiva e exclusão social	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Ricardo Nogueira Terra; Claudia Gomes Gomes	Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Paulo Celso Pereira; Thelma Simões Matsukura	Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Valdelúcia Alves da Costa	Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Erenice Natália Soares de Carvalho	Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Calixto Júnior de Souza; Morgana de Fátima Agostini Martins	Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Victor J. Santos da Conceição, Hugo Norberto Krug, Edna Venson	Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Stephen Von Tetzchner; Elisabeth Grindheim	A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividades compartilhada com seus pares	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Kelly Whalon, Mary Frances Hanline	A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo nas escolas públicas dos Estados Unidos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2013	Débora Regina De Paula Nunes, Mariana Queiroz Orrico de Azevedo, Carlo Schmidt	Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2013	Antônio Carlos Do Nascimento Osório, Tatiana Calheiros Lapas Leão	Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Sadao OMOTE, Luciana Ramos BALEOTTI, Miguel Claudio Moriel CHACON	ESCALA DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: VERSÃO ESPECÍFICA PARA CADA CATEGORIA DE DEFICIÊNCIA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão, Cibele Shirley Agripino-Ramos	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Fagner Michel Mallmann, Juliana de Conto, Maria Fernanda Bagarollo, Denise Maria Vaz Romano França	A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Cláudia A. Bisol, Carla Beatris Valentini	Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Andréa Regina Rosin-Pinola, Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Priscila Benitez, Camila Domeniconi	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Maria Luiza Salzani Fiorini, Eduardo José Manzini	Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Maria Amélia Ingles, Samuel Antoszczyszen, Silvia Iris Afonso Lopes Semkiv, Jáima Pinheiro de Oliveira	Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Mônica Pereira dos Santos, Aline Gonçalves do Nascimento, Evanir da Rocha Motta, Lillian Auguste Bruns Carneiro	O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2014	Selma Norberto Matos, Eniceia Gonçalves Mendes	Demandas decorrentes da inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Roseli Albino dos Santos, Suelene Regina Donola Mendonça, Mercia Cunha Oliveira	A instituição especializada em tempos de inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Claus Dieter Stobäus, Carla Rejane Crixel Fernandes	Síndrome de Goldenhar e a educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Tássia Pereira Alves, Zenilda Nogueira Sales, Ramon Missias Moreira, Leonardo De Carvalho Duarte, Riane Missias Moreira Mendes Souza	Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2014	Eliana Lúcia Ferreira, Carolina Lessa Cataldi	Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Lígia Da Silva Marques, Cláudia Gomes	Concordâncias/Discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório.	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Morgana Domênica Hattge, Viviane Klaus	A importância da pedagogia nos processos inclusivos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Sandra Lúcia Silva Araújo, Maria Amélia Almeida	Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Luciane Najjar Smeha, Véra Lúcia Pacheco de Oliveira	Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Bento Selau, Magda Floriana Damiani	Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2014	Aline Cirelli Coppede, Alyne Kalyane Câmara de Oliveira, Fernanda Duarte Rosa, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	Produção científica da Terapia Ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o campo	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Maria Teresa Eglér MANTOAN	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, DIRIGENTES E PAIS	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Lázara Cristina da SILVA, Vilma Aparecida de SOUZA, Maria Vieira da SILVA	A FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ENCONTROS E DESENCONTROS DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Mônica Pereira dos SANTOS	AS CONTRIBUIÇÕES DO INDEX PARA A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	David dos Santos CALHEIROS, Alessandra Bonorandi DOUNIS	A FORMAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORDESTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Lucia DE ANNA, Enicéia Gonçalves MENDES	INDICATORI DI BUONE PRASSI PER L'INCLUSIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI CON DISABILITÀ IN ITALIA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Gislaine Semcovici NOZI, Celia Regina VITALIANO	SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2015	Vera L. P. S. CAMINHA, Adriano de O. CAMINHA, Priscila P. ALVES, Claudiana Prudência dos SANTOS	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COPING FAMILIAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Gilmar de Carvalho CRUZ, Marisa SCHNECKENBERG, Khaled Omar Mohamad EL TASSA, Joyce Jaqueline CAETANO, Daniel Luiz STEFENON, Rosineide Maria Batista CIRINO, Joselaine Aparecida CAMPOS	FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO(?)	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Selma Norberto MATOS, Enicéia Gonçalves MENDES	Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Marilda Moraes Garcia BRUNO, Juliana Maria da Silva LIMA	As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Lucila Maria Costi SANTAROSA, Débora CONFORTO	TECNOLOGIAS MÓVEIS NA INCLUSÃO ESCOLAR E DIGITAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	Manoel Osmar Seabra Júnior, Maria Luiza Salzani Fiorini, Eduardo José Manzini	Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Marcelli Evans Telles dos Santos, Simone Lara, Vanderlei Folmer	Inclusão escolar: possíveis contribuições da fisioterapia sob a óptica de professoras	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Anna Maria Canavarro Benite, Claudio Roberto Machado Benite, Eveline Borges Vilela-Ribeiro	Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Patricia Velho Dall'Astra	A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: A noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Andréia Jaqueline Devalle Rech; Helenise Sangoi Antunes; Cinthia Cardona de Ávila; Glaucimara Pires Oliveira; Vanir Ferrão da Silva	Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Luciana Pacheco Marques, Anderson Dos Santos Romualdo	O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Maria das Graças Soares Siqueira, Fernanda Aguilera	Modelos e Diretrizes para uma Educação Inclusiva: Revisão de Literatura	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Juliana Pêgas Costa, Celeste Azulay Kelman, Adriana Ramos Silva Góes	Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Ana Dorziat	Educação de surdos em tempos de inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2015	Luiz Renato Martins Rocha, Alexandra Renata Moretti, Priscila Carozza Frasson Costa, Fabiano Gonçalves Costa	Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Valdelúcia Alves da Costa	Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Elisabete Matos Freitas, Luísa Novais Arroja, Paula Magalhães Ribeiro, Paulo César Dias	Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Simoni Timm Hermes	Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Eliana Da Costa Pereira de Menezes	A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Hernán Amar, Cesar Tello, Guillermo Bianchi, Gabriel Asprella	Las relaciones entre "Educación e Inclusión Social" en Argentina y Brasil: las apropiaciones específicas de algunos debates e ideas educativos de la trama discursiva internacional circulante.	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Morgana Domênica Hattge, Maura Corcini Lopes	A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Priscila Turchiello, Fernanda De Camargo Machado	Inclusão de deficientes no mundo do trabalho: uma escolha a monitorar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Roseane Cunha, Maristela Rossato	A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Brunna Stella da Silva Carvalho, Lilian Ferreira do Nascimento	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2015	Lídia Lopes, Larissa Medeiros Marinho dos Santos, Luis Fernando Freire de Souza, Marcio Falcão Santos Barroso, Cleuzilaine Vieira da Silva, Bruna Reis Serpa, Eduardo Bento Pereira	A robótica educacional como ferramenta multidisciplinar: um estudo de caso para a formação e inclusão de pessoas com deficiência	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Rosita Edler CARVALHO	A INSTITUIÇÃO/ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESENHO CONTEMPORÂNEO	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Jáima Pinheiro de OLIVEIRA, Sílvia Iris Afonso LOPES, Karen Regiane SORIANO, Mariane Andreuzzi de ARAUJO	AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2016	Maria Luiza Salzani FIORINI, Eduardo José MANZINI	Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Geandra Cláudia Silva SANTOS, Albertina Mitjáns MARTÍNEZ	A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Ronaldo Queiroz de OLIVEIRA, Silvana Maria Barros de OLIVEIRA, Natália Almeida de OLIVEIRA, Maria Cristina Soares Figueiredo TREZZA, Iara Barbosa RAMOS, Daniel Antunes FREITAS	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Cláudia Miharú TOGASHI, Cátia Crivelenti de Figueiredo WALTER	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Lídia Mara Fernandes Lopes TAVARES, Larissa Medeiros Marinho dos SANTOS, Maria Nivalda Carvalho FREITAS	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	Khaled Omar Mohamad El Tassa, Gilmar De Carvalho Cruz	Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Rosamaria Reo Pereira, Simone Souza Da Costa Silva, Rosana Assef Faciola, Fernando Augusto Ramos Pontes, Maély Ferreira Holanda Ramos	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Luciana Oliveira Rocha Magalhães, Suelene Regina Donola Mendonça	Ação Interdisciplinar e Transformação da Realidade: Construção de Sonhos e Práticas Inclusivas em Sala de Aula	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Dinara Soraia Ebbing, Letícia Ramalho Brittes	Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento Desdobramentos a partir da lógica neoliberal	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Hernestina Da Silva Fiaux Mendes, Camen Célia B. C. Bastos	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná.	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Denize Cristina Kaminski Ferreira	Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Marina Pereira de Souza, Priscila Alcântara Bezerra Silva, Maria Luiza Pontes de França Freitas, Graziela Maria da Silva Gatto	Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Tatiane Aparecida Silva, Luiz Antonio Silva, Vanessa Suzuki Kataguirí, Deicy Lorrane Rodrigues Araujo	As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2016	Silvana Marques da Silva, Benedito Rodrigues dos Santos, Gabriel Artur Marra e Rosa	A identidade e a subjetividade cultural surda em vistas à inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Carla Mercês Rocha Jatobá Ferreira, Tatiane Felipe Lopes	A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Luciano Tadeu Esteves Pansanato, Luzia Rodrigues, Christiane Enéas Silva	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Manuel Lopez-Torrijo, Francisco Javier García-García, Jesús López García	Jean Itard en clave de educación inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Paula Marisa Fortunato Vaz	Pressentindo a Educação Especial e a filosofia da Inclusão no trabalho de Itard com o menino selvagem de Aveyron	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Mara Silvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes	Relato de experiência no Canadá: Conhecendo a inclusão escolar em Quebec	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Erika Souza Leme, Valdelúcia Alves da Costa	Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Como esse Estuário desaguou na Escola	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2016	Rosana Carla do Nascimento Givigi; Juliana Nascimento de Alcântara	NA TRAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2016	Alma J. Cruz; Gerardo V. Contreras; Juan Carlos A. Pérez	FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2016	Ivone Martins de Oliveira; Sonia Lopes Victor	PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS PORTUGUESAS	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2017	Annie Gomes REDIG, Cristina Angélica Aquino de Carvalho MASCARO, Flávia Barbosa da Silva DUTRA	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA?	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Melina Thaís da Silva MENDES, Márcia Duarte GALVANI	O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Bruna Fernanda Pacheco PEREIRA, Lenir Gomes XIMENES	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DO EDUCADOR DA ESCOLA PÚBLICA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Marianna Thays Silva TAVARES, Raphaela Farias TEIXEIRA, Emanuella Pinheiro de Farias BISPO	INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A IMPORTÂNCIA DA CONSULTORIA COLABORATIVA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Ana Paula ZABOROSKI, Simara Pereira da MATA, Karen Regiane SORIANO, Patrícia Tupin MARTINS	O ENSINO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2017	Lyanny Araújo FRANCÊS; José Anchieta de Oliveira BENTES	A Educação Especial na perspectiva inclusiva: da (a)normalidade ao atendimento educacional especializado	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Francidalma Soares Sousa CARVALHO FILHA, Franc-Lane Sousa Carvalho do NASCIMENTO, Ava Fabian dos Anjos LIMA, Najra Danny Pereira LIMA, Marcus Vinicius da Rocha Santos da SILVA	INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Cristiane Silva OLIVEIRA, Deyliane Aparecida de Almeida PEREIRA, Samuel Gonçalves PINTO	ATITUDES DE FUTUROS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SUAS AULAS	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Ana Beatriz da Silva LEMOS, Laura Helena Pinto de CASTRO, Ivo Batista CONDE, Roselita Maria de Souza MENDES, Lydia Dayanne Maia PANTOJA	ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO CEARENSE	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Margarida Maria de Moura VIEIRA-RODRIGUES, Maria Manuela Pires SANCHES-FERREIRA	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Carolina Cangemi GREGORUTTI, Mariana Dutra ZAFANI, Sadao OMOTE, Luciana Ramos BALEOTTI	A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Christianne Thatiana Ramos de SOUZA, Eniceia Gonçalves MENDES	Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Naiane Cristina SILVA, Beatriz Girão Enes CARVALHO	Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Carla Cilene Baptista da SILVA, Gabriela PORTUGAL	Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Libéria Rodrigues NEVES	Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Mara Aparecida de Castilho LOPES	Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	Alice Liberto, Célia Ribeiro, Cristina Simões	As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2017	Juliany Mazera Fraga, Aline Martins Varela, Andrea Soares Wu, Rita Buzzi Rausch	Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Ana Paula Da Silva Azevedo, Anderléia Sotoriva Damke	A Criança com Síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Jacqueline Lidiane De Souza Prais, Vanderley Flor Da Rosa	A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Francisca Maria Rocha Almas Fragoso	Inclusão, atitudes, perspectivas e mentalidades: o caso do concelho de Évora	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Priscila Turchiello	Analisando a produção da família de pessoas com deficiência nos discursos das políticas de inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Fernanda De Camargo Machado	Inclusão na mídia: práticas de engajamento na contemporaneidade	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Roque Strieder, Fabiana Herbert	Educação inclusiva: também um desafio de espiritualidade	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Daniela Mendonça Ribeiro, Nínive Rodrigues Cavalcanti de Melo, Ana Carolina Sella	A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Daniel Santos Espindola, Danubia Carneiro, Talicia Do Carmo Galan Kuhn, Lia Maris Orth Ritter Antikeira	Atividade lúdica para o ensino de ciências com prática inclusiva para surdos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Eladio Sebastián-Heredero	Competencias personales docentes para la educación inclusiva. una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Yolanda Muñoz Martínez	Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la Educación Inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Gislaine Semcovici Nozi, Celia Regina Vitaliano	Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Alonso Bezerra de Carvalho, Fabiola Colombani Luengo	A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Carla Cristina Marinho, Sadao Omote	Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Maria Cláudia Brito	Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2017	Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Teresa Vilaça	Concepções de professores sobre a sexualidade de alunos e a sua formação em educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	José Aloyseo Bzuneck	Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues	Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão!	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Camila Mugnai Vieira	Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Andréa Regina Rosin-Pinola, Edna Maria Marturano, Luciana Carla Dos Santos Elias, Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Maewa Martina Gomes da Silva e Souza	Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em educação especial	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Miguel Claudio Moriel Chacon, Ketilin Mayra Pedro, Fabiana De Oliveira Koga, Andrea Alves da Silva Soares	Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2017	Noémia Coleta; Preciosa Fernandes	TUTORIA DE PARES COM ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO: UMA VIA PARA A INCLUSÃO?	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2017	Fabiana Darc Miranda	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2018	Karine Sefrin Speroni	Síndrome de down, história de vida e escolarização: da problematizando a inclusão até o ingresso na universidade	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Madiel Corrêa De Lima, Daiane Gasparetto Da Silva	A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura.	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Sofía Isabel Sáez Antille, Leonardo Torres Guerrero	Hacia una cultura institucional inclusiva. El caso de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Andiara Dewes, Sabrina Fernandes de Castro	Trajetória formativa de uma acadêmica cega em um curso de pedagogia: tempos e espaços formativos em tempos de inclusão	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Sara R. Martins Da Silva, Fausto Orsi Medola	Design Inclusivo: Um relato de experiência do estágio docência	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2018	Alexandre Henrique MARQUES, Vilma Maria BARBOSA, Lauriceia Tomaz da Silva GOMES	A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: os desafios enfrentados pelo docente nesse processo	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Charles Lima SILVA, Rosana Assef FACIOLA, Rosamaria Reo PEREIRA	O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Alcides José TRZASKACZ, Joyce Jaqueline CAETANO, Gilmar de Carvalho CRUZ	O ensino de matemática e a educação inclusiva: em foco as pesquisas realizadas no período 2010-2017	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Marcia GREGUOL; Bruno Marson MALAGODI; Attilio CARRARO	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Paula Maria Ferreira de FARIA, Denise de CAMARGO	As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Denise Soares da Silva ALVES, Luis Enrique AGUILAR	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: Uma Análise do Processo de Implementação	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Thaiza da Silva FONSECA, Camila Siqueira Cronemberger FREITAS, Fauston NEGREIROS	Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Julián MORENO, Wilmar de Jesús MURILLO	Jogo de Carbonos: uma Estratégia Didática para o Ensino de Química Orgânica para Propiciar a Inclusão de Estudantes do Ensino Médio Com Deficiências Diversas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Régis Henrique dos Reis SILVA	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
2018	Rosana GLAT	Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Sadao OMOTE	Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Adriana Araújo Pereira BORGES; Regina Helena de Freitas CAMPOS	A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Keisyani da Silva SANTOS; Enicéia Gonçalves MENDES	A História da Expansão da Inclusão Escolar e as Demandas para o Ensino Comum Veiculadas por um Jornal	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2018	Sarah van INGEN; David ALLSOPP; Alta Joy BROUGHTON; Orhan SIMSEK; Keisha ALBRITTON; Ashley WHITE	How the Commitment to Inclusion Has Highlighted the Need for Greater Collaboration in the United States	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2018	Danilo Da Silva, Sueli De Fátima Fernandes	O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Antenor De Oliveira Silva Neto, Éverton Gonçalves Ávila, Tamara Regina Reis Sales, Simone Silveira Amorim, Andréa Karla Ferreira Nunes, Vera Maria Santos	Educação inclusiva: uma escola para todos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Gisélia Gonçalves de Castro, Cesar Augusto França Abrahão, Ângela Xavier e Nunes, Lilian Cristina Gomes do Nascimento, Glória Lúcia Alves Figueiredo	Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Marily Oliveira Barbosa	O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Ana Paula Silva Cantarelli Branco, Daniela Leal	Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Karla Tomaz Faria, Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira, Luiz Renato Rodrigues Carreiro, Victor Amoroso, Cristiane Silvestre de Paula	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Márcia Guimarães de Freitas, Lázara Cristina da Silva	O tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Thaís Da Silva Fonseca, Camila Siqueira Cronemberger Freitas, Fauston Negreiros	Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Flávia Eloisa Caimi, Rosângela Nunes da Luz	Inclusão no contexto escolar: Estado do conhecimento, práticas e proposições	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Denise Macedo Ziliotto, Denise Jordão Souza, Fátima Ionara Andrade	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Josely Nunes Villela, Ana Cristina Roballo Fabbri, Maria de Lurdes Costa Domingos, Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: avanços e desafios observados no município de Teresópolis, Rio de Janeiro, Brasil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Luciane Grecilo da Silva, Elena Maria Billig Mello	Fundamentos de neurociência presentes na inclusão escolar: vivências docentes	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marília Segabinazzi	Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2018	Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Andressa Santos Rebelo, Mônica De Carvalho Magalhães Kassar	Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Maura Corcini Lopes	Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Márcia Marin, Patrícia Braun	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Alessandra De Fatima Giacomet Mello, Regina Célia Linhares Hostins	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2018	Maria José de Jesus Camacho	SENSIBILIZAR E TRANSFORMAR PARA SEMEAR A INCLUSÃO	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2018	Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti	CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE FOUCAULT PARA A COMPREENSÃO DOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2018	Roger Pena de Lima; Queina Lima Silva	A FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 DO PNE: ENTRE A INCLUSÃO TOTAL E A INCLUSÃO PREFERENCIAL, ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2018	Rosymeri Bittencourt dos Reis; Lurdes Caron	INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES – SC	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2019	Mayanny da Silva LIMA; Ana Paula Carvalho de ALENCAR; Nara Danny Pereira LIMA; Thalia Costa MEDEIROS; Gilma Sannyelle Silva ROCHA	PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): uma revisão integrativa.	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Marlon César Silva	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: inclusão na perspectiva midiática e tecnológica na escola de educação básica	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Marinice Souza Simon Souza Simon; Marlene Rozek	GESTÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2006 A 2016	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Tatiane Cimara dos Santos Medeiros; Daniela Oliveira Ramos dos PASSOS	INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS: REVISÃO DE LITERATURA	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Eveline Borges Vilela-Ribeiro, Maria Aparecida Gomes Vieira	A rede de apoio à educação inclusiva em Jataí-Go: limites e possibilidades	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Ana Claudia Tenor	Educação inclusiva do aluno surdo e o ensino de língua brasileira de sinais: uma análise da literatura	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, Tiago Florencio De Abreu	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Martha Morais Minatel; Alaíse Macêdo Duarte; Raíssa Vasconcelos Oliveira; Rita de Cacia Santos Souza; Verônica dos Reis Mariano Souza	Percepções desafios e práticas da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Adriana Gomes ALVES, Regina Célia Linhares HOSTINS	Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Felipe Trillo ALONSO, Ana Parada GAÑETE, Abraham BERNÁRDEZ-GÓMEZ	Juan, uma Criança com Síndrome de Asperger: Estudo de Caso de uma Boa Prática de Inclusão Educacional por meio da Aprendizagem Cooperativa	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Mayra Matias FERNANDES, Roraima Alves da COSTA FILHO, Roberto Tadeu IAOCHITE	Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Julia Graziela Bernardino de Araújo QUEIROZ, Elaine Maria Bessa Rebello GUERREIRO	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Gislaine Ferreira MENINO-MENCIA, Maria de Fátima BELANCIERI, Mônica Pereira dos SANTOS, Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI	Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento "Index Para a Inclusão"	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Graciele Marjana KRAEMER, Adriana da Silva THOMA	A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Margaret da Conceição SILVA, Gabriela Sousa de Melo MIETO, Valéria Marques de OLIVEIRA	Estudos Recentes sobre Inclusão Laboral da Pessoa com Deficiência Intelectual	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Marta Luciane FISCHER	Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Flávia Pedrosa de CAMARGO, Cynthia PAES DE CARVALHO	O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Amália Rebouças de Paiva e OLIVEIRA; Mey de Abreu van MUNSTER; Adriana Garcia GONÇALVES	Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Adriana Gomes ALVES, Regina Célia Linhares HOSTINS	Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2019	Betina Hillesheim, Amanda Cappellari	Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Ronise Venturini Medeiros; Josefa Lídia Costa Pereira	Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Anna Karolina Santoro Borges, Letícia Lovato Dellazzana-Zanon	Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Angela Maria dos Santos, Paulo Simeão Carvalho, Janeide Lima Alecrim	O ensino de física para jovens com deficiência intelectual: uma proposta para facilitar a inclusão na escola regular	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Linda Carter Souza da Silva, Luzia Guacira dos Santos Silva	Inclusão escolar e Educação em Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Ericler Oliveira Gutierrez	Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Priscila Pacheco, Elisandra Aparecida Czekalski, Khaled Omar Mohamad El Tassa, Gilmar De Carvalho Cruz	Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Patrícia Ferreira de Andrade, Allan Rocha Damasceno	Pensando a inclusão que temos para tecer a inclusão que queremos: refletindo sobre a (re)orientação político-pedagógica do PME de Itaguaí/RJ	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Maria Amelia Barcellos Fraga, Vitor Gomes	Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Daiane Natalia Schiavon, Eladio Sebastian Heredero	Um estudo de caso sobre a atuação inclusiva dos professores de audição e linguagem na Espanha	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Luiza Liene Bressan, Beatriz Schueroff Buss, Alexandra Aline Lewcowicz	Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um deficiente que possui surdocegueira no ensino regular	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Valéria Becher Trentin	Desterritorialização e reterritorialização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Thais Watakabe Yanaga, Renata Maria Coimbra	A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Graziela Ferreira Biazus, Carlos Roberto Mello Rieder	Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no processo de alfabetização de escolares: revisão sistemática	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Jair De Oliveira	Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Paulo César Morales Mayer, Marta Angélica Iossi Silva, Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho, Rosane Meire Munhak da Silva, Adriana Zilly	Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Érica Santana Silveira, Antônio Villar Marques de Sá	A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática Inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Annie Gomes Redig	Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Mariana Valente Teixeira da Silva Talarico, Amanda Cristina Dos Santos Pereira, Antonio Celso de Noronha Goyos	A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Gessivânia De Moura Batista, Ana Karina Moutinho	Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Marlene Pereira Chaves, Maristela Rossato	A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Robson Celestino Prychodco, Preciosa Fernandes, Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt	Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Sueli Fernandes; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Carlo Schmidt; Clenio Perlin Berni	Editorial dossiê - Direitos linguísticos dos surdos: concepções e práticas inclusivas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Leonardo Peluso	Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Sebastião Palha, Ana Mineiro	Ensino de Português a Surdos em São Tomé e Príncipe: de um paradigma de exclusão até à inclusão	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2019	Elsie Alejandrina Pérez Serrano; Ana María Sánchez Pérez; Idania Leida Leyva Pérez	LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CUBA: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2019	Sabrina da Silva Machado Trento; Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rogério Drago	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NARRATIVAS E INCLUSÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2019	Fernanda Nunes Silva; Mariangela Lima Almeida	INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2019	Rafael Marques Garcia; Erik Giuseppe Barbosa Pereira	EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO SOCIAL E A META 4 DO PNE: UM RECORTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2019	Mônica Pereira dos Santos; Jonathan Aguiar	LÚDICO E CRIATIVIDADE DIALOGAM COM INCLUSÃO?	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2019	Raquel Valani; Cristiane Lopes Rocha Oliveira	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO (ES) DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2020	Deize Heloiza Silva Degrande	Inclusão educacional de surdos e ações colaborativas	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Chirlene Oliveira de Jesus Pereira; Ticiane Santana Santos	Desafios e perspectivas na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um relato de experiência	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Bárbara Amaral MARTINS, Miguel Claudio Moriel CHACON	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Ewa DOMAGALA-ZYSK; Tomasz KNOPIK	Functional Diagnosis as a Strategy for Implementing Inclusive Education in Poland	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Eddy PAZ-MALDONADO	Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Raiane Paim PINTO, Maria Luzia da Silva SANTANA	A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Marta SANDOVAL, Carmen MÁRQUEZ VÁZQUEZ, Cecilia SIMON, Alma M. SANDIGO	Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Eliza França e SILVA, Luciana Carla dos Santos ELIAS	Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Giovani Ferreira BEZERRA	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2020	Carla Marielly Rosa; Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa; Vanderlei Folmer; Andréia Caroline Fernandes Salgueiro	Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Cláudia Rodrigues de Freitas; Antonello Mura; Antioco Luigi Zurru; Ilaria Tatulli; Claudio Roberto Baptista	Inclusão escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Beatrícia Da Silva Rossini Pereira, Aliciene Fusca Machado Cordeiro	As atribuições do “Docente de apoio à integração” para a inclusão do estudante com deficiência na educação básica na província de Córdoba, Argentina	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2020	Claudia Paola Carrasco Aguilar, Patricia Forte Rauli	Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Patrícia Maria de Moura Santos, Pedro Henrique Pyrrho Nunes, Karen Cacilda Weber, Claudio Lima Junior Gabriel	Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	José María Hernández Díaz	La inclusión educativa en la fiesta de la ciencia en España	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Éric Plaisance	L'inclusion comme théorie pratique	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Serge Ebersold	Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Washington Cesar Shoiti Nozu, Mônica De Carvalho Magalhães Kassar	Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Eladio Sebastián-Heredero, Patricia Tanganelli Lara	Desafíos de la inclusión en la Educación Superior: reflexiones internacionales sobre prácticas educativas transformadoras	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2020	Karina Pereira Barbosa; Cristiane Pereira Peres; Mariclei Przylepa	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2020	Jussara Santos Pimenta; Augusto Barbosa Silva; Monnike Yasmin Rodrigues do Vale	ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) EM ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2020	Clarissa Haas; Carolina Mross Sozo	POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS): EM FOCO O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2020	Bruna; Aline Keryn Pin	ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE
2021	Gilda Pereira da Silva; Eliane Rose Maio	Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Laeda Bezerra Machado; Maria Luciana Davi	O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2021	Ana Bárbara Rodrigues Godinho, Ketlynn Passos Alvarenga, Mariana Biscaro Zófoli	Implementação de uma metodologia didática inclusiva para o estudo da anatomia animal	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Ingrid Pereira de Souza, Rodrigo Gomes Pinto, Breno de Souza Juz, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento	Mitos sobre a surdez no imaginário de alunos jovens e adultos de uma escola inclusiva bilíngue	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Anabela Morcillo; Mariela Cordero	Políticas de inclusión en la universidad: el ingreso, la Permanencia y el egreso en clave de accesibilidad académica	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Oswaldo Campos Dos Santos Nonato, Ademárcia Lopes de Oliveira Costa	As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Adriano Pinheiro de Andrade Santos; Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Stenio de Brito Fernandes	Formação e inclusão de um surdo: contribuições da língua brasileira de sinais - LIBRAS	DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Camila Mugnai VIEIRA, Sadao OMOTE	Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	María Francisca MUÑOZ-OYARCE	Políticas Neoliberales y Primera Infancia: una Revisión Desde el Enfoque de Derechos y la Inclusión Educativa en Chile	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Monique Ornellas de Almeida AVELINO, Priscila Correia da Silva FERRAZ	Educação Inclusiva: Olhar dos Profissionais Sobre as Crianças Com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Gerência Regional de Educação Cajazeiras e Pirajá: um Estudo Transversal	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Jáima Pinheiro de OLIVEIRA, Seán BRACKEN, Natália NAKANO	Preliminary Indicators of the Use of Lesson Study as a Teaching Practice Capable of Enabling an Inclusive Perspective in Higher Education	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Oswaldo Hernández GONZÁLEZ, Caroll Alejandra Schilling LARA, Rossana GÓMEZ-CAMPOS, Marco COSSIO-BOLAÑOS, Rosario Elena Spencer CONTRERAS	La Preparación de los Maestros para Estimular la Socialización De los Educandos con Autismo en Condiciones de Inclusión	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Priscila BENITEZ, Vanessa Cristina PAULINO, Ailton Paulo OLIVEIRA JR., Camila DOMENICONI, Sadao OMOTE	Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Maria Cecília Alvim GUIMARÃES, Adriana Araújo Pereira BORGES, Adriana M. Valladão Novais VAN PETTEN	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2021	Ignacio PERLADO LAMO DE ESPINOSA, Juan Carlos TORREGO SEIJO, Yolanda MUÑOZ MARTÍNEZ	Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo el la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Pablo SANDOVAL, Rosario PALACIOS, Sofia LARRAZABAL, Rocío BERWART	Marco Regulatorio para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Chile: un Análisis en Torno a Prácticas Escolares	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Amanda Gabriele Cruz CARVALHO, Andréia SCHMIDT	Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Eddy PAZ-MALDONADO, Hazaria FLORES-GIRÓN	Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2021	Mônica Silveira Bereta, Marlise Geller	Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Bárbara Da Silva Ferreira Gonçalves, Cristina Massot Madeira-Coelho	Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Milene Karolyne de Souza; Luciano Pereira da Silva Santos; Renata Maciel de Melo	Diretrizes de implementação para Sistemas de Gestão da Qualidade em instituições de ensino sob o enfoque da Educação Inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Arlete Vilela de Faria, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Ronei Ximenes Martins	Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Débora Carolina Abreu; Catarina Grande	A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Andréia Jaqueline Devalle Rech, Soraia Napoleão Freitas	A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Amanda Pasinato Cruz, Maria Lucia Panossian	Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Gerda De Souza Holanda, Marcelino Arménio Martins Pereira, Sônia Cristina Mairos Ferreira	Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Bianca Wolski, Pauline Peixoto Iglesias Vargas, Paula Born Lopes	O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Melina Radaelli Gatti; Mey de Abreu van Munster	Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Daiana Aparecida Stresser Fiatcoski, Anderson Roges Teixeira Góes	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)

Ano	Autor(es)	Título	Periódico
2021	Mariângela Castilho Uchoa de Oliveira, Camila Miccas, Catherine Oliveira de Araújo, Maria Eloisa Famá D'Antino	O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Rayssa Maria Anselmo de Brito, Eduardo Jorge Lopes da Silva	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Samuel Pires Melo, Leonam Costa Oliveira	Tecnologia Assistiva e Educação Especial Inclusiva: o Estado da Arte nas Pós-Graduações do Brasil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Aldo Ocampo González	Compreendendo a educação inclusiva	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Aguijane Lopes Menezes, Cândida Beatriz Alves	Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Carlo Schmidt, Eliana da Costa Pereira de Menezes, Clenio Perlin Berni, Carla Luciane Blum Vestena, Carla Maria de Schipper, Bernadete de Fatima Bastos Valentim	Atendimento Educacional Especializado e Práticas Pedagógicas Inclusivas	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Eliana Marques Zanata, Silvia Regina Vieira da Silva	Perspectiva inclusiva no contexto do ensino de engenharia e tecnologia	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)
2021	Luisa Leoncio Monti; Stela Cezare do Santo; Ligia Maria de Almeida Lizeo	Inclusão no Ensino Superior: Uma análise da literatura brasileira entre 2010-2020	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Fonte: Elaboração do autor (2023).

APÊNDICE C – LISTAGEM DOS AUTORES RECORRENTES NOS ARTIGOS DO PBBNCD

Autor	Ano	Origem*	Título da obra
Deleuze	1992	Terciária	Post-scriptum sobre as sociedades de controle. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992,
Deleuze	1997	Terciária	Différence et répétition. Paris: PUF, 1997
Deleuze	2006	Secundária	Proust e os signos Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
Deleuze; Guattari	1995	Secundária	Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V. 1.
Deleuze; Guattari	1996	Terciária	Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V. 3.
Foucault	1980	Terciária	Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-79, (Ed. Colin Gordon). New York: Pantheon
Foucault	1985	Terciária	Soberania e disciplina. In: Microfísica do poder. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1985
Foucault	1989	Terciária	<i>Microfísica do Poder</i> . 8ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1989
Foucault	1990	Terciária	Qu'est-ce que la Critique?. Bulletin de la Société Française de Philosophie, Paris, t. LXXXIV, année 84, n.2, p.35-63, avr./juin. 1990
Foucault	1995	Secundária	Michel Foucault (1984). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
Foucault	2001	Primária	Os anormais, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
Foucault	2004	Secundária	"Política e Ética: uma entrevista." In: Ética, Sexualidade e Política, por Michel FOUCAULT, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004
Foucault	2008a	Secundária	A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a
Foucault	2008b	Secundária	Nascimento da biopolítica. (E. Brandão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 2004)
Skliar	1997	Primária	Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C.(org.). Educação e exclusão. Cadernos de Aatoria. Porto Alegre: Mediação, 1997
Skliar	2006	Primária; Primária; Secundária	A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34
Skliar	1999	Secundária	A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade. Porto Alegre. v.24 n.2 jul./dez. 1999.
Skliar	2003	Primária	A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.
Skliar; Duschatzky	2000	Secundária; Terciária	Os nomes dos outros. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.

Autor	Ano	Origem*	Título da obra
Larrosa; Skliar	2001	Terciária	Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
Hall	1997 [2006]	Secundária; Secundária; Secundária	Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 (11. Ed, 2006)
Hall	2000	Terciária	Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
Canclini	1990	Secundária	La modernidad después de la posmodernidad. In: BELUZZO, Ana Maria de Moraes (Org.). Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial da América Latina, 1990.
Canclini	1997 [2001]	Terciária	Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. UFRJ: RIO DE JANEIRO, 1997 (4ª ed. 2001)
Canclini	1998	Terciária	Culturas Híbridas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2.ed, 1998
Silva	1995	Primária; Terciária	Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207
Silva	1996	Secundária	Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996
Silva	1999	Secundária	Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
Santos	1995	Secundária; Terciária	A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções, Revista Crítica de Ciências Sociais, 45, 5-34, 1995
Santos	2003	Secundária	Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade, Novos Estudos Cebrap, 66, 2003.
Veiga-Neto	2001	Secundária	Incluir para saber. Saber para excluir. Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001
Veiga-Neto; Lopes	2007	Primária	Inclusão e governamentalidade, Educação & Sociedade, 28, 947-963, 2007
Lopes	2006	Secundária	In/Exclusão, Diferença e Igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. Texto apresentado no III Simpósio Luso- Brasileiro sobre Currículo e VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Portugal/MINHO, fev. de 2006. Anais do evento, p.1 - 16.
Lopes	2007	Secundária	Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade In: Lopes, M. C. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 11-33, 2007
Derrida	1982	Quaternária	L'oreille de l'autre. otobiographies, transferts, traductions. Textes et débats avec Jacques Derrida Montreal: VLB, 1982
McLaren	1997	Primária; Secundária	Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.
Candau	1997	Primária	Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

Autor	Ano	Origem*	Título da obra
Candau	2009	Primária	Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
Candau	2003	Secundária	Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.
Moreira; Candau	2003	Primária	Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.
Mantoan	1999 [2003]	Secundária	Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 1999 [2003].
Mantoan	2000	Secundária	Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. ETD - Educação Temática Digital, 1(3), 2000
Mantoan	2006	Primária; Primária; Secundária	Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 16- 23.
Mantoan	2008	Primária	O desafio das diferenças na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
Oliveira	2004 [2005]	Primária; Primária; Primária	Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
Oliveira	2015	Primária	Desafios da didática diante das políticas de inclusão IA de Oliveira Crítica Educativa 1 (2), 110-126, 2015

* Primária – autores utilizados diretamente no artigo; Secundária – utilizada pelos autores primários presentes no artigo; Terciária – utilizada pelos autores secundários; Quaternária – utilizada pelos autores terciários.
Fonte: Elaboração do autor (2023).

APÊNDICE D – LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Documento Internacional	Legislação / Política nacional	Apontamentos
1988		Constituição Federal	Art. 205, colocando que a educação é direito de todos os brasileiros, Art. 206, I – “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Art. 208 – “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos		“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”
1994		Política Nacional de Educação Especial	Orienta para a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. Trata das necessidades educacionais a partir da integração escolar, entendida como processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.
1994	Declaração de Salamanca		- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; - As escolas comuns, com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar oportunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo x benefício de todo sistema educativo.
1996		Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (cap. V), destinado à Educação Especial Art. 58 – Educação especial

1999	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação com as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)		[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2000		Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.
2001		Decreto nº 3.956 -	Ratificação da Convenção da Guatemala [...] exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
2001		Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
2001		Resolução CNE/CP nº 1/2002	estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
2001		Resolução CNE/CNB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

			<p>coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.</p> <p>Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p>
2002		Lei nº 10.436	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005		Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)		<p>artigo 24, a Convenção trata do “direito à educação”.</p> <p>Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [§ 5].</p> <p>Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade [§ 2º, “d” e “e”; § 4º]. Quem deve adotar estas medidas? Professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, entre outros. Cada uma destas pessoas tem a responsabilidade de contribuir com a sua parte, por menor que seja, para a construção da inclusividade em suas escolas.</p>
2007		Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	<p>quatro estão diretamente relacionadas à educação especial: 1) Programa de formação continuada de professores na educação especial; 2) Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; 3) Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social; 4) Programa incluir: acessibilidade na educação superior.</p>
2008		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	<p>O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.</p> <p>confirmar e garantir os direitos de uma Educação Inclusiva.</p>

			Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008		Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
2009		Decreto nº 6.949	Ratificação da CDPD Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.
2009		Resolução nº 4/2009 – CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011		Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: § 2º O apoio técnico e financeiro (da União) de que trata o caput contemplará as seguintes ações: I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

			<p>IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;</p> <p>V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;</p> <p>VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e</p> <p>VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.</p> <p>Implantação das SRMs</p>
2011		Decreto nº 7.612	<p>Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p> <p>Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:</p> <p>I - garantia de um sistema educacional inclusivo;</p> <p>II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;</p> <p>Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:</p> <p>I - acesso à educação;</p>
2012		Lei nº 12.764	<p>Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista</p> <p>Art. 1º</p> <p>§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.</p> <p>Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:</p> <p>IV - o acesso:</p> <p>a) à educação e ao ensino profissionalizante;</p>

2014		Lei nº 13.005	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências</p> <p>Meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 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”</p>
2015	Declaração de Incheon - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos		<p>Enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero</p> <p>Em função dos grandes desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no acesso a uma educação de qualidade e a falta de dados que sustentem intervenções eficazes, é necessário foco especial para garantir o acesso e os resultados de uma educação e aprendizagem de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência.</p> <p>Meta 4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade</p> <p>4.a Até 2030, construir e melhorar as instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos</p>
2015		Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	<p>17 objetivos que devem ser implementados até 2030</p> <p>Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos</p> <p>4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação</p>

			<p>profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade</p> <p>4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos</p>
2015		Lei nº 13.146	<p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p> <p>CAPÍTULO IV</p> <p>DO DIREITO À EDUCAÇÃO</p>
2020		Decreto nº 10.502	<p>Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.</p> <p>implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.⁵⁷</p>

Fonte: Elaboração do autor (2023).

⁵⁷ O decreto teve seu efeito suspenso por meio de Liminar resultante de ação direta de inconstitucionalidade referendada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), e foi revogado por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.