



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE SANTIAGO DOS SANTOS ANDRADE

**POLÍTICAS INCLUSIVAS: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO NORDESTE (2010-2018)**

Feira de Santana
2021

JOSIANE SANTIAGO DOS SANTOS ANDRADE

**POLÍTICAS INCLUSIVAS: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO NORDESTE (2010-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Feira de
Santana, como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Almeida Silva.

Feira de Santana – BA
2021

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Andrade, Josiane Santiago dos Santos
A567p Políticas inclusivas: características e tendências das produções
acadêmicas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste
(2010-2018) / Josiane Santiago dos Santos Andrade. - 2021.
165f.: il.

Orientadora: Antônia Almeida Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Política educacional inclusiva. 2. Inclusão. 3. Educação inclusiva.
4. Educação inclusiva – Estado da arte. I. Silva, Antônia Almeida, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE SANTIAGO DOS SANTOS ANDRADE

POLÍTICAS INCLUSIVAS: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE (2010-2018) - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 30 de agosto de 2021.

Profa. Dra. Antônia Almeida Silva
Orientadora – UEFS

Profa. Dra. Valdelaíne da Rosa Mendes
Primeira Examinadora - UFPEL

Profa. Dra. Lucimere Rodrigues de Souza
Segunda Examinadora – UEFS

Profa. Dra. Elizabete Pereira Barbosa
Terceira Examinadora – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico aos meus pais, ***José Carlos e Benedita***,
minhas inspirações! Obrigada pelo apoio,
incentivo, respeito e carinho em todos os
momentos da minha vida. Vocês acreditaram e
não mediram esforços para a concretização dos
meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível.
Amo-os com amor eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente e colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão, por ser a minha força, o meu refúgio e me guiar em todos os momentos.

Aos meus pais, José Carlos e Benedita, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Ao meu irmão Jonathan, que com seu sorriso sincero, que sempre me cativa. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

Ao meu esposo, Laecio, sinônimo de amor e união. Obrigada por ser esse ser humano incrível, pelo cuidado e carinho diário e por acreditar no meu sonho, sempre me dando motivos para seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com você em todos os momentos. Amo-te muito!

Ao meu sogro Edinho, a minha sogra Josce e ao meu cunhado Josuel, por acreditarem e apoiarem os meus objetivos acadêmicos, profissionais e pessoais, por entenderem as minhas ausências, o meu eterno carinho, admiração e respeito. Muito obrigada!

A minha querida e amiga orientadora, Profa. Dra. Antonia Almeida Silva, pela oportunidade de realizar este trabalho. Sou muito feliz e grata por confiar em mim, obrigada por todo o cuidado e por me acompanhar com tamanha paciência. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável e por me guiar nesta caminhada. Muito obrigada por tudo!

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação, em especial ao professor Welington Silva, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade; às professoras Rita Breda e Maria Helena (Malena), por estarem sempre prontas a ajudar e com um sorriso no rosto; aos professores: Ivan Farias, Marco Barzano, Ludmila Cavalcante, Maria de Lourdes (Lore), por todo conhecimento compartilhado durante o curso de Mestrado e pela convivência agradável no dia a dia.

À profa. Ma. Adriana Martins, amiga desde a graduação e que embarcou comigo no sonho da pós-graduação. Pessoa admirável, um grande exemplo de dedicação e ainda ajuda todos à sua volta. Agradeço do fundo do coração por me ajudar sempre com calma e

atenção. Obrigada por todo apoio ao longo dessa caminhada. Dividimos os sonhos e as dificuldades; ter você por perto foi essencial para que eu conseguisse seguir em frente. Muito obrigada por tudo!

Ao Prof. Dr. Thomaz Heverton dos S. Pereira, pelo companheirismo diário no espaço escolar. Você tornou os dias de trabalho mais leves. Ajudou-me em muitas das etapas desta pesquisa. Solicitei a sua ajuda inúmeras vezes, e em todas fui atendida com paciência e tranquilidade. Serei eternamente grata por me ajudar em todos os momentos que precisei. Muito obrigada, meu amigo!

Ao meu colega de trabalho, prof. Evandro, que me acolheu e entendeu todas as vezes que precisei me ausentar, muito obrigada por confiar em mim e por estar ao meu lado nesta caminhada, sabemos que não foi fácil. Meu respeito e gratidão por sua amizade!

Aos amigos que ganhei na pós-graduação: Sandra Kelly, René, Maryana e Valcleiton, como foi bom tê-los comigo nesta caminhada. E aos outros com quem não tive tanta proximidade, mas fizeram diferença na minha trajetória: Francisca, Cristiane, Sayonara, Joselice, Yarelles, Charles, Larissa, Alexsandra, Maria Cristina, Marilene, Kely Eloy, Adriana, Delma, Gorete, Jaiana, Tarcísia e Daniela, passamos por muitas experiências juntos, o período entre 2019 e 2021 ficarão marcados em nossas vidas. Conviver com vocês ao longo desses dois anos foi sensacional. Muito obrigada por toda forma de ajuda, pela companhia durante um café, um chá de capim cidreira, frutas, pipocas, entre outras guloseimas... pelas inúmeras conversas e risadas. Vocês são muito especiais e tornaram esse processo mais agradável.

À banca examinadora desta dissertação, as professoras Dra. Elizabete, Dra. Lucimêre e Dra. Valdelaine, gratidão por dedicarem o precioso tempo na leitura e avaliação deste trabalho, vocês foram joias fundamentais nesse processo!

Aos funcionários da Pós-Graduação em Educação, em especial Dona Branca e Sr. Hélio, muito obrigada por toda atenção e paciência.

Obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa!

Desenho

*Traça a reta e a curva,
a quebrada e a sinuosa
Tudo é preciso.
De tudo viverás.*

*Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua
memória.*

*Construirás os labirintos impermanentes
que sucessivamente habitarás.*

*Todos os dias estarás refazendo o teu
desenho.
Não te fatigues logo.
Tens trabalho para toda a vida.
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.*

*Somos sempre um pouco menos do que
pensávamos.
Raramente, um pouco mais.*

RESUMO

A presente pesquisa tomou como objeto de estudo a produção acadêmica voltada para as Políticas Educacionais Inclusivas, nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados na região Nordeste do Brasil, no período de 2010-2018, notadamente as teses e dissertações. A problemática da investigação foi orientada pela seguinte questão central: Quais são as características e tendências das produções acadêmicas (teses e dissertações) apresentadas em programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste que trataram das políticas inclusivas no período de 2010-2018 e que contribuições trouxeram ao campo quanto ao método e bases epistemológicas? O objetivo geral da pesquisa foi: caracterizar e analisar teses e dissertações defendidas no período 2010-2018 e que pautaram as políticas inclusivas, produzidas nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste, identificando as tendências teórico-metodológicas predominantes e as contribuições para o campo de estudo em políticas inclusivas. Quanto às orientações teórico-metodológicas, trata-se de uma pesquisa inspirada na teoria crítica, cuja denominação foi assumida pela Escola de Frankfurt, a qual preconiza a articulação entre crítica social e emancipação humana, como projeto histórico. Com inspiração no pensamento de Theodor W. Adorno, a pesquisa também deu lugar a outros intelectuais contemporâneos, notadamente Crochik (2007, 2011), Crochik et. al (2009, 2013). À luz do referencial, assumiu-se desde o início dos trabalhos a noção de educação inclusiva abrangendo a dupla dimensão de respeito à diversidade e enfrentamento dos processos de produção da desigualdade em relação às minorias. Esse entendimento se associa ao reconhecimento de que as conquistas em torno da educação inclusiva não resultam da espontaneidade, mas de ações organizadas e lutas emanadas de grupos sociais discriminados, no bojo dos movimentos históricos de resistência às diferentes formas de segregação e hierarquização social que produzem marginalidade e desigualdade. Combinado a isto, a pesquisa foi orientada pelo esforço simultâneo de caracterização das produções, análise e identificação dos possíveis sinais de lutas no interior do campo da educação, em face da diversidade e conflito das abordagens. Quanto às estratégias metodológicas, a pesquisa foi orientada pelos pressupostos dos estudos de revisão, em conformidade com os parâmetros do Estado da Arte, com base em Vosgerau e Romanowski (2014). O *corpus*, constituído por teses e dissertações, revelou que as produções com enfoque em educação inclusiva têm priorizado as dimensões política e social que circunstanciam os recortes temáticos. As escolhas nessa direção apontam para preocupações com as situações dos sujeitos de direito de maneira relacional, abrangendo aspectos físico, intelectual, social e/ou político. Os estudos indicam grande convergência com as abordagens que relacionam educação e emancipação, embora também se observe grande diversidade de aportes epistemológicos, tais como: abordagem fenomenológica, histórico-social, histórico-discursiva e teoria da inclusão/inclusivista, intercultural, estudos culturais da educação, materialismo dialético e a teoria da representação social, indicando que não há hegemonia de uma interpretação específica sobre a inclusão.

Palavras-chave: Política Educacional Inclusiva; Estado da Arte; Inclusão; Educação inclusiva

ABSTRACT

This research aims to study the academic production focused on Inclusive Educational Policies, in the Graduate Programs in Education located in the Northeast region of Brazil, in the period 2010-2018, specifically theses and dissertations. The research problem was guided by the following central question: What are the characteristics and tendencies of academic productions (theses and dissertations) presented in graduate programs in education in the Northeast region that treat with inclusive policies in the period 2010-2018 and what contributions have they brought to the field regarding the method and epistemological bases? The general objective of the research was: to characterize and analyze theses and dissertations defended in the period 2010-2018 and that guided the inclusive policies, produced in graduate programs in education in the Northeast region, identifying the predominant theoretical-methodological tendencies and contributions to the field of study in inclusive policies. As for the theoretical and methodological orientations, this is a research inspired by critical theory, whose denomination was assumed by the Frankfurt School, which proclaims the articulation between social criticism and human emancipation, as a historical project. Inspired by the thought of Theodor W. Adorno, the research also gave way to other contemporary intellectuals, in particular Crochik (2007, 2011), Crochik et.al (2009, 2013). In the light of the reference, the notion of Inclusive Education has assumed from the beginning of the work, covering the double dimension with respect to diversity and to face the processes of inequality production in relation to minorities. This understanding is associated with the recognition that the achievements around inclusive education do not result from spontaneity, but organized actions and struggles emanating from discriminated social groups, in the context of historical movements of resistance to the different forms of segregation and social hierarchy that produce marginality and inequality. Combined with this, the research was guided by the simultaneous effort of characterization of productions, analysis and identification of possible signs of struggles within the field of education, faced with the diversity and conflict of approaches. Regarding methodological strategies, the research was oriented by the assumptions of the review studies, according to State of Art parameters, based on Vosgerau and Romanowski (2014). The corpus, consisting of theses and dissertations, revealed that productions focusing on Inclusive Education have prioritized the political and social dimensions that circumstantiate the thematic clippings. The choices in this direction point out concerns with the situations of the subjects of law in a relational way, including physical, intellectual, social and/or political aspects. The studies indicate a great convergence with the approaches that relate education and emancipation, although there is also a great diversity of epistemological contributions, such as: phenomenological, historical-social, historical-discursive approach and theory of inclusion/inclusion, intercultural, cultural studies of education, dialectical materialism and the theory of social representation, indicating that there is no hegemony of a specific interpretation about inclusion.

Key words: Inclusive Educational Policy. State of Art. Inclusion. Inclusive Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste (1973-2020)	43
Quadro 2	Instituições de Pós-Graduação em Educação no Nordeste (1973-2010)	45
Quadro 3	Quantidade e natureza das produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação selecionados na região Nordeste (2010-2018)	47
Quadro 4	Natureza das produções (Teses e Dissertações) por ano de defesa (2010-2018)	48
Quadro 5	Grupos/Núcleos de Pesquisa, líderes e orientadores por Instituição de Ensino Superior (IES) que apresentam relação com a pesquisa em Políticas Educacionais Inclusivas (2020)	49
Gráfico 1	Distribuição do percentual de orientadores por trabalhos defendidos (2010-2018)	61
Quadro 6	Relação de orientadores com dois ou mais orientações por IES (2010-2018)	62
Quadro 7	Número de trabalhos relacionados com educação inclusiva, por eixo temático e natureza (2010-2018)	64
Quadro 8	Classificação dos Eixos Temáticos	66
Quadro 9	Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior – IES (2020)	69
Gráfico 2	Teses e dissertações que informaram as bases teórico-metodológicas no resumo (2010-2018)	77
Gráfico 3	Metodologia e procedimentos de coleta de dados	78
Quadro 10	Tipo de pesquisa e natureza das produções (2010-2018)	82
Quadro 11	Distribuição de teses e dissertações por IES (Eixo 08)	83
Quadro 12	Caracterização dos trabalhos defendidos no Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas (2010-2018)	85
Quadro 13	Quantidade de trabalhos conforme a base metodológica	92
Quadro 14	Quantitativo das produções, com base no tipo de pesquisa	98
Quadro 15	Objetivos dos trabalhos do Eixo 08 (Políticas Educacionais Inclusivas)	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Critérios de avaliação de resumos e correlação com as produções, segundo a natureza (2010-2018)	69
Tabela 2	Autores citados em cinco ou mais resumos, segundo a natureza da Referência: instrumental e epistemológica (%)	74
Tabela 3	Quantidade e percentual de resumos que informam Base Teórica (%)	75
Tabela 4	Métodos e procedimentos de coleta de dados citados em resumos (%) – (2010-2018)	79
Tabela 5	Abordagem Metodológica nos resumos (%) – (2010-2018)	80
Tabela 6	Autores citados em cinco ou mais trabalhos, segundo a natureza da Referência: instrumental e epistemológica (%) no Eixo 08	89
Tabela 7	Instrumentos de coleta de dados (%) – (2010-2018)	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDE	Centro de Estudos e de Documentação em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RN	Rio Grande do Norte
SE	Sergipe
SEQs	Síntese de Evidências Qualitativas
UECE	Universidade Estadual de Ceará

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal de Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal de Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIT	Universidade de Tiradentes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ESTADO DA ARTE E A APROXIMAÇÃO COM OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SITUANDO O MÉTODO E OS DIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	20
1.1 ESTADO DA ARTE: ENTRE CONCEPÇÕES E POTENCIALIDADES.....	20
1.2 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CARACTERÍSTICAS E REPERCUSSÕES NOS CONTEXTOS NACIONAL E INTERNACIONAL	24
1.3 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES DA REGIÃO NORDESTE	39
2 A POLÍTICA INCLUSIVA COMO OBJETO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES NA REGIÃO NORDESTE	46
2.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS APROXIMAÇÕES COM OS TEMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE 2010-2018.....	46
2.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ENTRE CONFLUÊNCIAS E DISPERSÕES	72
3 AS TRAVESSIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E SEUS LEGADOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	83
3.1 CARACTERÍSTICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	83
3.2 DAS ESCOLHAS TEÓRICAS AOS MÉTODOS: OS AUTORES E SUAS REFERÊNCIAS DE PESQUISA.....	89
4 OS ENFOQUES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS AGENTES: RECORTES DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO.....	105
4.1 OS PARADIGMAS E SEUS ENTRECRUZAMENTOS NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	105
4.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - Quantidade de resumos com base no procedimento de coleta de dados	139

APÊNDICE B - Relação de Orientadores por trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2010-2018).....	142
APÊNDICE C - Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior – IES, com suas respectivas ementas (2020).....	145
APÊNDICE D - Autores citados entre dois a quatro trabalhos, segundo a natureza de referência epistemológica (%)	160

INTRODUÇÃO

As políticas para a Educação Inclusiva vêm ganhando espaço desde meados do século XX, com as convenções e tratados internacionais consignados por governos de diferentes bandeiras políticas. Nesse processo, simultâneo aos debates sobre o tema, cresce também o número de produções que procuram retratar a realidade nacional nesse aspecto, como demonstraram Bello, Jacomini e Minhoto (2016). Em estudo que caracterizou a produção acadêmica em políticas educacionais, no período 2000 a 2010, as autoras verificaram que a educação inclusiva foi situada entre os cinco eixos temáticos que reuniu maior número de produções. Todavia, o estudo se ateve aos programas que alcançaram nota igual ou superior a cinco na avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concluída em 2010. Com esse critério de corte, apenas o programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, único que cumpria o requisito da nota, item determinante para compor o *corpus* daquela pesquisa. Diante desse resultado e considerando a importância de estudos de revisão como estratégia para produzir sínteses que desvelem paradigmas e tendências na abordagem da Educação Inclusiva, esta pesquisa tomou como objeto teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2018, nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados na região Nordeste do Brasil. A pesquisa dialoga com os estudos que vêm sendo desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Centro de Estudos e de Documentação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, (CEDE/UEFS)¹ e com os resultados registrados em Silva e Jacomini (2016), incluindo os estudos de Bello, Jacomini e Minhoto (2016), assim como Mendes (2016).

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: *Quais são as características e tendências das produções acadêmicas (teses e dissertações) apresentadas em programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste que trataram das políticas inclusivas no período 2010-2018 e que contribuições trouxeram ao campo quanto ao método e bases epistemológicas?*

Em consonância com a questão, o objetivo geral foi caracterizar e analisar teses e dissertações defendidas no período 2010-2018 e que pautaram as políticas inclusivas,

¹ Pesquisa: Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010), coordenado pela Profa. Dra. Antônia Almeida Silva. Esta pesquisa tomou como objeto a produção acadêmica relacionada com o campo das políticas educacionais, notadamente teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação, com conceito igual ou superior a 5, segundo critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na avaliação trienal concluída em 2010.

produzidas nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste, identificando as tendências teórico-metodológicas predominantes e as contribuições para o campo de estudo em políticas inclusivas. Os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma:

- Mapear as pesquisas sobre educação inclusiva e suas relações com as políticas públicas para a área;
- Identificar as tendências dessas produções quanto aos temas e enfoques teórico-metodológicos;
- Analisar contribuições dos estudos para a constituição do campo da educação inclusiva e suas possíveis relações com as políticas para o setor.

O *corpus* da pesquisa, como já informado, foi constituído por teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2018 em Programas de Pós-Graduação em Educação situados na Região Nordeste implantados entre os anos de 1973 e 2010, visando assegurar que todos os programas tivessem equiparação quanto às produções no período. Por esse critério foram incluídos na pesquisa os seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA); Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEdu/UFPI); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEdu/UFRN); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS); Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (PPGEdu/UNEB); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Tiradentes (PPGE/UNIT).

Atualmente existem 40 cursos de pós-graduação em educação no Nordeste, mas a maioria foi implantada a partir de 2010 (SILVA, 2019), conforme descrito no Quadro 2, que está presente no Capítulo 1. Combinados aos critérios de localização dos programas e ano de implantação, as produções foram identificadas através dos seguintes descritores: políticas afirmativas; educação inclusiva; educação especial; necessidades especiais; inclusão e política inclusiva. Para o levantamento de dados, foram consultados os sites dos programas de pós-graduação e a plataforma da CAPES.

No estudo sobre os paradigmas da “Educação Inclusiva” e da “Educação Especial”, observou-se que algumas produções acadêmicas brasileiras tendem a situar essas nomenclaturas como similares. No entanto, a análise mais atenta da literatura denota que essas formulações encerram visões diferenciadas do tema. Nesse sentido, foi adotado o paradigma da “Educação Inclusiva” como parâmetro, em combinação com a Teoria Crítica. Desse modo, assumiu-se que o estudo aqui proposto será abordado dentro de uma compreensão relacional entre aspectos estruturais que determinam os espaços sociais ocupados pelos sujeitos, as escolhas políticas, a produção de valores (e práticas sociais como a discriminação e o preconceito) e suas implicações nas políticas de educação inclusiva. Contribuíram para a pesquisa as ideias desenvolvidas por Adorno (1995), Crochik (2007, 2011), Crochik *et. al* (2009, 2013); Mantoan (2011); Tiballi (2003), entre outros autores que dialogam nessa perspectiva.

Deve-se lembrar que existem vários estudos e textos legais sobre a educação especial, no entanto ainda é forte o imaginário que reforça a compreensão alinhada com os paradigmas médico-pedagógicos do escolar e isso tem dificultado a superação dos discursos que enfocam a exclusão no viés segregacionista.

Para Tiballi (2003, p. 195), a “proposição política”, a “proposição do novo paradigma da exclusão” e a “proposição de integração sócio-afetiva” representa um importante princípio para a Escola Inclusiva, pois levanta a questão sobre o acesso, a permanência e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, tais contribuições teóricas estão presentes no discurso político educacional inclusivo.

Crochik (2011) relaciona a abordagem feita entre preconceito e inclusão, pois o preconceito reforça a exclusão nos espaços de trabalho e escola, que, segundo ele, é um importante obstáculo a ser observado no processo de políticas de inclusão; isso nos leva a refletir sobre a segregação e marginalização existentes nos espaços sociais e educacionais, pois tais situações se manifestam em diversos espaços e de diferentes maneiras. Cabe ressaltar que as políticas educacionais têm sido o objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da educação e afins, o que suscita importante reflexão sobre o atual contexto político educacional, que referencia de forma perversa a dicotomia entre público e privado. Em estudos recentes, Silva e Jacomini (2016, p. 16) destacam que:

estamos diante da defesa de modelo de desenvolvimento econômico e social produtivista, baseado na pseudo continuidade entre o interesse público (sociedade) e o interesse privado (empresariado), o que possivelmente tem a ver com a demarcação do protagonismo do empresariado no cenário político nacional desde a última década.

No entendimento de Sanfelice (2016), quando se trata de educação, percebemos que “tudo ou quase tudo está regulamentado pelo capital”, seja de forma direta ou indireta por intermédio do Estado. Na crítica de Adorno (1995), ganha relevo a associação entre educação e politização, procurando estabelecer elos entre a formação dos sujeitos e os processos de mudanças dentro da sociedade. Suas análises têm como preocupação a tentativa de impedir que determinadas experiências se repitam, tendo como símbolo maior de desastre a ser evitado a organização de forças nazistas que levaram à experiência de Auschwitz. Para Adorno (1995), a educação deve estar voltada para o desenvolvimento ético-humanístico, que implica afirmar uma crítica à situação instaurada nas duas experiências históricas da Segunda Guerra Mundial e da perseguição racial cuja base é a lógica burguesa tecnicista. Neste viés, a educação se insere como importante mecanismo para a quebra do paradigma, tendo como base a concepção de emancipação. Resgatar os sentidos da educação para além do ensino de competências consiste, pois, na reafirmação da articulação entre crítica social e emancipação humana como projeto histórico.

Assim, a forma mais adequada e tangível é realizar o debate dentro das escolas, espaço onde – por mais que o Estado esteja organizado e tenha toda uma estrutura a favor dele – somos nós, educadores, que, por meio da educação, incentivamos a produção do conhecimento, tornando o sujeito crítico e reflexivo.

Portanto, a escola que abre espaço para pensar os sujeitos que ali se encontram, possibilita compreender que cada um tem suas individualidades, mas integram um todo. Ou seja, não se trata de cada um no seu mundo, mas de atentar para as relações em jogo e os papéis que encarnamos em diferentes espaços. Desse modo, o paradigma da inclusão social preconiza o acolhimento à diferença na vida social e, portanto, a inclusão não se restringe só a escola.

Nesse sentido, a pesquisa dentro de um campo de conhecimento também informa as escolhas e recusas do(a) pesquisador(a). O campo, aqui definido com base em Bourdieu (2004), refere-se a um campo de forças dado pela “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” e que inclui “lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Essa noção nos permite pensar que ao determinar um campo de conhecimento para a pesquisa, é importante perceber que o objeto ou fenômeno em estudo se encontra em uma constante movimentação e envolvido em relações.

O que Bourdieu aponta como “forças” e “lutas”, trata-se justamente de pensar o campo, como um espaço de confronto, de tomada de decisão, assim como também é um

espaço de tensões e lutas pelo poder. Isso ocorre porque os campos de conhecimento são criados e acompanhados por agentes, inclusive instituições ou pessoas. Porém, ao pensar no campo de forma interna, há uma relação de disputa entre esses agentes, pois há a necessidade de controle, como também da legitimação do que fora produzido até então.

Ao pensar numa configuração conceitual de campo, é importante se remeter aos movimentos e às relações dentro deste campo, pois é nesse espaço que acontece a previsibilidade da dinâmica social; em razão do campo possuir uma relativa autonomia, a direção irá variar conforme as forças internas, como já mencionado. Contudo, a definição de um campo de estudo, quer dizer, de um campo científico, volta-se para a reflexão sobre o lugar e o papel da ciência nesse campo de força que é também parte da sociedade.

O campo reflete diretamente o “estado da relação de poder entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (BOURDIEU, 2019, p. 110). Esse campo, quando ligado à ciência, segundo Bourdieu (2004), se subdivide em dois outros conceitos que estão relacionados ao poder: o “capital científico institucional” e o “capital científico puro”. No primeiro, o autor relaciona o campo da ciência aos poderes temporais, que são os econômicos e políticos; no segundo conceito ele relaciona a capacidade de inovação e criação dentro do campo da ciência. Tais definições remetem a uma obra literária escrita por Machado de Assis (1994), cujo título é “Teoria do Medalhão”, nesse conto ocorre um diálogo entre pai e filho, quando o filho estava a completar a maioridade, a conversa leva o leitor a refletir sobre como a teoria é representada dentro de uma construção da trajetória de um rapaz na sociedade, que neste caso, o pai se refere a um “Medalhão”. Assim sendo, o que prevalece é o engajamento com as ideias que o mantenha em ambientes que se relacionam com o poder, porém sem o uso adequado da capacidade crítica, tal reflexão leva à compreensão do “capital científico institucional” (BOURDIEU, 2004, p. 28), em que o campo científico está atrelado a um controle institucional e administrativo que por hora busca atender apenas aos poderes políticos e econômicos.

É importante ressaltar que o conceito de campo demarca a relevância do conhecimento científico ao se considerar “o campo de produção como um espaço social de relações objetivas” (BOURDIEU, 1989, p. 64). Dessa forma, a escolha do campo de políticas educacionais inclusivas demarca o lugar da pesquisa em instituições públicas e privadas de pós-graduação na região Nordeste do Brasil, na tentativa de refletir dentro do espaço educacional os sentidos e as formas de apropriação da formulação “Educação, direito de todos”, consignada na Constituição Federal do Brasil (1988, art. 205), como parte das lutas do processo de redemocratização do país, mas muitas vezes repercutida em diferentes espaços e

por diferentes agentes por meio de conflitos e disputas. A formulação, no entanto, não é um fim em si mesmo, mas fator de mobilização e de lutas para superar a barreira da exclusão e preconceito, com vistas à promoção da justiça social. As políticas públicas, nesse processo, são parte dos mecanismos que dão corpo às ações e materialidade ao enunciado, dentro de movimentos complexos de lutas políticas em diferentes níveis da vida social, inclusive no âmbito acadêmico.

Do ponto de vista do método a pesquisa foi situada como um estudo de revisão do tipo Estado da Arte, também conhecida como Estado do Conhecimento. Esse método foi estabelecido em função de suas potencialidades para oferecer sínteses sobre as produções de uma temática estabelecida.

O Estado do conhecimento, de acordo com Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), busca atender a uma necessidade da ciência, que é justamente acompanhar o processo de desenvolvimento acadêmico e científico, através da ordenação de informações e resultados já investigados. Por outro lado, Ferreira (2002) e Romanowski (2006) defendem que nesse tipo de estudo é possível realizar mapeamento bibliográfico acerca de um determinado tema, levantar questionamentos sobre aspectos e dimensões relacionadas à pesquisa, atentando-se ao contexto e formato das produções acadêmicas em estudo. Romanowski e Vosgerau (2014) ainda acrescentam que o Estado da Arte traz para os estudos no campo teórico uma importante contribuição, pois possibilita a verificação da evolução da área do conhecimento em estudo.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) nos apresentam uma designação específica nomeada de análise do estado da questão, que também se aproxima das características do estado da arte. Os autores, porém, dão grande destaque ao fato de que os estudos dessa natureza têm como diferencial a demarcação da posição do(s) pesquisador(es), especialmente quanto a sua concepção de ciência, além das contribuições ao campo do conhecimento.

Dessa forma, cabe salientar que o estudo das dissertações e teses identificadas permitiu não só a composição de um banco de dados com as características gerais do material estratificado por título, ano de defesa, autor, instituição de ensino, palavras-chave e resumo, como também a análise integral de 23 dos trabalhos selecionados, em razão do enfoque mais particularizado nas políticas de educação inclusiva, no universo de 195 produções caracterizadas. Portanto, no universo total de trabalhos mapeados por meio dos resumos também houve o avanço para o estudo integral de 03 teses e 20 dissertações, de acordo com os elementos revelados pelo mapeamento quanto à abordagem retratada no campo das políticas educacionais inclusivas.

No que tange à estrutura, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e dos anexos. O primeiro capítulo explora as dimensões conceituais e políticas que são constitutivas do estudo de revisão em políticas educacionais inclusivas nas produções acadêmicas (teses e dissertações) de instituições de pós-graduação na região Nordeste. O capítulo apresenta as concepções e possibilidades da pesquisa do tipo estado da arte, também nomeado de estado do conhecimento, seguindo da apresentação dos paradigmas da educação inclusiva na realidade brasileira, como também as características e as contribuições ao campo educacional. Finalizo com uma análise sobre a pesquisa nas pós-graduações, em especial, na região Nordeste, procurando situar o contexto demarcado para a pesquisa aqui apresentada.

O segundo capítulo trata da Política Inclusiva como objeto de estudo das produções acadêmicas desenvolvidas nas pós-graduações da região Nordeste, é apresentado o mapeamento da produção entre os anos 2010 e 2018, a identificação das escolhas metodológicas e os procedimentos de pesquisas identificadas, considerando o universo de trabalhos catalogados.

O terceiro capítulo discorre sobre a análise realizada em 23 produções acadêmicas (teses e dissertações) que estão classificadas dentro da temática “políticas educacionais inclusivas”. Essa análise buscou elucidar as escolhas teórico-metodológicas, manifestas nas produções, incluindo um esforço de tipificação dos métodos de pesquisa, com base nas referências declaradas pelos autores.

No quarto capítulo são observadas as características das teses e dissertações com foco nas Políticas Educacionais Inclusivas, os delineamentos específicos na abordagem do paradigma da Educação Inclusiva, como também as contribuições ao campo de estudo relacionando com as concepções externadas nas teses e dissertações.

Ao final da produção, são apresentadas as considerações finais, as referências e os apêndices da pesquisa.

1 O ESTADO DA ARTE E A APROXIMAÇÃO COM OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SITUANDO O MÉTODO E OS DIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Este capítulo, de natureza teórico-metodológica, põe em relevo as potencialidades das pesquisas que assumem o estado da arte como direcionamento metodológico e situa os referentes epistemológicos que têm se destacado no debate sobre a educação inclusiva no Brasil, notadamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o número 9.394/1996. O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro são caracterizadas as concepções e potencialidades das pesquisas do tipo estado da arte, com o aporte de Soares e Maciel (2000); Ferreira (2002); Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Vosgerau e Romanowski (2014); Silva, Jacomini (2016; 2019). Tais autores realizaram pesquisas sobre os estudos de revisão, o que inclui a caracterização daquelas que realizam estado da arte, também nomeadas como estado do conhecimento. O segundo tópico apresenta os paradigmas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. A caracterização dos paradigmas é parte do exercício de estabelecer parâmetros para a análise das produções mapeadas no estado da arte nessa pesquisa, notadamente nos capítulos dois, três e quatro desta dissertação. No terceiro tópico são introduzidos alguns elementos para a contextualização dos cursos de pós-graduação em educação na região Nordeste, procurando situar suas relações com as políticas científicas que vêm marcando a área.

1.1 ESTADO DA ARTE: ENTRE CONCEPÇÕES E POTENCIALIDADES

O estado da arte ou estado do conhecimento refere-se a uma sistemática de análise dentre os estudos de revisão, os quais, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) permitem “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”. Esse tipo de estudo fornece ao pesquisador uma visão ampliada do contexto histórico, sociopolítico, econômico e cultural sobre um determinado tema, se consideradas as publicações selecionadas em um determinado campo de estudo.

Nessa lógica, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 183) apontam a existência de “diversas nomenclaturas para o mesmo tipo de estudo, algumas vezes em uma mesma área”, a exemplo das pesquisas de “revisão bibliográfica; estudos bibliométricos; pesquisas do tipo estado da arte; revisão narrativa; revisão sistemática; revisão integrativa; síntese de evidências qualitativas; meta-análise; metassíntese qualitativa ou metassumanização” (2014, p. 183).

Assim, os estudos orientados por essa matriz de referência se apresentam com grande potencial para apontar novas direções nas pesquisas, como também para identificar a emergência de novas configurações de pensamento e suas implicações para um campo de conhecimento e para a realidade social. Isso nos leva a compreender o seguinte:

[e]ssa contínua expansão da pesquisa que aponta crescimento quantitativo suscita a realização de estudos que permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análise críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análise, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados. (THOMAS *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167)

Em face dessas características, estudos dessa natureza não são apenas importantes, mas necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9). Segue-se a isso, como demonstram Soares e Maciel (2000), que a análise documental, como também os estudos de revisão têm papel primordial na ciência, pois ambos favorecem uma integração e uma nova formatação do contexto emergente, apontando as diversas perspectivas do tema investigado, como também as contradições e lacunas nesses estudos, fomentando a necessidade de conhecer produções já existentes para a realização de novas pesquisas, a fim de divulgar resultados no meio acadêmico e social.

Como parte da tipificação dos estudos de revisão, busca-se oferecer balanços sobre o estado em que se encontra o conhecimento de um tema em tempos e espaços determinados previamente pelo pesquisador. Para Soares e Maciel (2000, p. 9) no estado do conhecimento torna-se necessário considerar as “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Assim, ao realizar o estado da arte, o pesquisador não se restringe a identificar a produção, mas estende sua ação à produção de análises das informações obtidas e à sua categorização, revelando os diversos enfoques e perspectivas.

Ferreira (2002) defende que o Estado da Arte se refere a uma metodologia de cunho bibliográfico, com o objetivo de mapear e levantar discussão de uma determinada produção acadêmica nas mais diversas áreas do conhecimento, na busca por respostas aos aspectos e dimensões relacionadas à pesquisa. A autora define o Estado da Arte como

[u]ma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, a luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto

deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Nesse entendimento é fundamental que o pesquisador atente ao contexto das produções e aos formatos das mesmas, as quais podem abranger dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e de seminários, dentre outras configurações (FERREIRA, 2002). A autora alerta que essa metodologia é utilizada, na maior parte das vezes, através de fontes de consultas que estão disponíveis nos formatos de resumos ou de catálogos. Preocupa nesse contexto que muitos pesquisadores busquem realizar o Estado da Arte e não disponham de informações mais detalhadas dentro de uma determinada temática.

A despeito disso, é importante ressaltar que essa metodologia auxilia na análise do desenvolvimento tanto quantitativo quanto qualitativo das produções acadêmicas sobre temas específicos em diferentes espaços da vida acadêmica, com contribuições singulares para a formação de jovens pesquisadores, especialmente nos cursos de pós-graduação. Segundo Ferreira (2002), uma das contribuições das pesquisas desse tipo refere-se à produção de catálogos, os quais servem de guias para a identificação de elementos como: a acumulação, a totalidade, a otimização, a originalidade e a conectividade das produções. Nesse contexto, Ferreira (2002) assinala a importância que vem adquirindo os títulos dos trabalhos como uma possibilidade inicial de identificação das produções. Agregado a isso, outro instrumento que se constitui de grande relevância é o resumo, pois através dele o leitor se aproxima de um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo verbal, considerando a sua condição de um gênero discursivo que “informa ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho no qual se origina” (FERREIRA, 2002, p. 268). No entanto, a autora nos descreve que

haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados. Nesse momento, estamos refletindo que certos indícios podem ser diferentes quando trazem resumos diferentes referentes a uma mesma pesquisa. Uma palavra excluída, substituída ou acrescentada a qualquer um dos resumos pode permitir que cada leitor faça uma apropriação diferente daquele texto. (FERREIRA, 2002, p. 268)

Por meio desses recursos iniciais de identificação dos trabalhos (títulos e resumos), outras possibilidades de mapeamento podem abranger também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, local, data da defesa do trabalho, área em que foram produzidos, como também os temas, aspectos metodológicos e referenciais teóricos, conforme indicaram Silva e Jacomini (2016; 2019). Geralmente as produções a

serem analisadas tendem a compor um volume grande, o que leva à necessidade de estabelecer o enfoque a ser explorado de forma clara, de modo que o tema e a fonte de dados sejam realizáveis. As possibilidades de fontes são muito variadas e podem abranger dissertações, teses, periódicos, previamente determinados anais de eventos, livros ou até a mesmo a junção de fontes diversas.

Um exemplo do mais antigo estudo do estado de conhecimento em educação foi realizado por Soares (1989), tematizando a alfabetização. A autora destacou a relevância de se realizar pesquisas dessa natureza nos seguintes termos:

Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES, 1989, p. 10)

Com essa narrativa, Soares (1989) levanta uma importante questão, que é a de conhecer as produções já existentes para realizar novas pesquisas, principalmente nas áreas que são pouco difundidas, a fim de divulgar resultados para o meio acadêmico e social. Nesse sentido, a pesquisa em educação apresenta seu viés transformador e emancipatório, pois permite ao pesquisador uma reflexão da conjuntura construída no contexto de investigação, possibilitando a identificação e a determinação dos caminhos a serem traçados, quais lacunas precisam ser investigadas e quais rotas de pesquisas educacionais vêm sendo construídas.

Em outro estudo, Soares e Maciel (2000, p. 8) ao retornarem ao tema da Alfabetização, destacaram “a multiplicidade e a pluralidade de enfoques” tornando possíveis indicações de esclarecimentos e resoluções de problemáticas derivadas da história, além da possibilidade de compreensões significativas tanto da teoria como prática pedagógica, como também as restrições nas disseminações sobre um determinado tema ou área de conhecimento. O que torna o Estado da Arte uma metodologia importante no processo de pesquisa, de acordo com Messina (1998, p. 1 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172), é seu potencial para oferecer

um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

Outra expressão também utilizada no Brasil de forma semelhante ao Estado da Arte é o “estado da questão”. Esta expressão é utilizada por Nóbrega-Therrien; Therrien (2004). Eles defendem que a finalidade de estudos desse tipo é apresentar o tema ou objeto de investigação em questão no seu atual estado, o que significa dizer que o estudo “requer consulta a documentos substanciais” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8). Portanto, o estudo da questão, nesses moldes, tem por finalidade fazer a delimitação, caracterização do objeto de estudo, como também realizar um levantamento bibliográfico seletivo, cujo objetivo é identificar e situar as produções com base nas categorias de análise, a partir de documentos, como: dissertações, teses, estudos e relatórios, a fim de contribuir para a pesquisa no campo científico.

Mesmo diante de nomenclaturas variadas (estado da arte, estado de conhecimento, estado da questão), é notável entre os pesquisadores o reconhecimento das potencialidades das revisões para a organização e direcionamento de novas pesquisas. Razão pela qual se assumiu o Estado da Arte como direcionamento metodológico para o estudo da produção sobre a educação inclusiva nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste, notadamente aqueles que já vêm de uma trajetória mais longa. Nessa rota, a identificação e compreensão de alguns paradigmas que vêm orientando as pesquisas são paradas obrigatórias dessa caminhada.

1.2 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CARACTERÍSTICAS E REPERCUSSÕES NOS CONTEXTOS NACIONAL E INTERNACIONAL

A produção bibliográfica selecionada para referenciar este estudo aponta para a presença de paradigmas não só distintos, mas antagônicos na abordagem do tema da educação inclusiva. No âmbito dessa pesquisa os paradigmas são identificados em duas vertentes básicas: a vertente da Educação Especial e a vertente da Educação Inclusiva. A primeira tem sido mais diretamente associada às análises que privilegiam os estudos da Educação Especial pelo viés do atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, quase sempre privilegiando os aspectos capacitistas da educação. Cabe ressaltar que o capacitismo é caracterizado como mais uma forma de discriminar pessoas com deficiência, taxando-as de incapazes de se colocarem na vida social como sujeitos de decisão. A crítica ao capacitismo, portanto, compreende que pessoa com deficiência pode estudar, trabalhar e realizar atividades de lazer, respeitadas as condições de cada uma em sua singularidade. Terminologias que reforcem o capacitismo (capenga, deformado, maluco, sequelado, mongol, entre outros) ainda

são muito correntes no seio social, todavia a desnaturalização delas vem sendo pautada, tendo como foco o respeito à diversidade.

A segunda vertente, nomeada de Educação Inclusiva, volta-se para interpretações de cunho sociopolítico, pois situa a inclusão no debate sobre discriminação e preconceito, observando as engrenagens sociais que produzem desigualdade e valores que reforçam relações político-sociais legitimadoras das desigualdades e injustiças sociais. Nessa direção, a educação inclusiva ultrapassa os limites das visões que buscam acentuar a deficiência. A inclusão, portanto, diz respeito ao enfrentamento de questões sociais que fomentam a produção da desigualdade e do preconceito, notadamente contra grupos socialmente marginalizados em razão da origem de classe, dos caracteres fenotípicos, da orientação sexual, do gênero, da raça ou qualquer atributo físico e social que produza rótulos e estigmas.

Quanto ao primeiro paradigma, da Educação Especial, Jannuzzi (2004) retrata em seus estudos a fase médico-terapêutica, no período compreendido entre os séculos XVII e XVIII em que havia um movimento bastante forte de discriminação e segregação com os indivíduos que não atendiam ao padrão da sociedade naquele período. Os deficientes físicos e mentais eram expulsos da cidade e, de forma assistencialista, em alguns lugares eram criadas classes especiais distantes do meio urbano. Assim, no século XIX, foram criadas escolas especiais para atender cegos e surdos e já ao final do século, os deficientes mentais iniciaram os atendimentos em espaços de reabilitação e educação.

Segundo estudos realizados por Tiballi (2003), em 1944 foi elaborado o primeiro levantamento bibliográfico da pedagogia nacional, o qual teria sido publicado em 1945 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de nº 11, cuja edição reuniu análises acerca de publicações datadas entre os anos de 1812 e 1944. Esse levantamento teria evidenciado que os estudos e as investigações relativos a esse período estavam voltados para o desempenho cognitivo dos estudantes, considerados anormais e a higiene mental, fruto de pesquisas realizadas pelas ciências médicas. Conforme apresenta Tiballi (2003, p. 197):

O primeiro trabalho a abordar a ideia de problemas de aprendizagem no Brasil foi elaborado por Basílio de Magalhães e publicado em 1913. Nessa obra, o autor analisou o problema das 'crianças anormais de inteligência', discutindo, a situação em vários países, entre eles o Brasil, e apresentando os processos de diagnose, seleção, métodos de tratamento e metodologia de ensino dos anormais.

Esses estudos foram ganhando espaço na área de psicologia, culminando na produção de diversos trabalhos com a abordagem médico-psicológica, com o intuito de analisar o desempenho cognitivo do estudante. As análises decorrentes desse movimento subsidiaram a

indicação de medicamentos no processo de aprendizagem, supostamente para auxiliar na diminuição do insucesso escolar.

É importante destacar que o atendimento às pessoas com deficiência, no espaço escolar, foi se desenvolvendo no Brasil de forma dicotomizada, ou seja, os *anormais* eram atendidos em espaços escolares diferentes dos espaços escolares dos *normais*, como aponta Kassar (2011, p. 62) ao registrar que “esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo intensivo em locais separados dos outros alunos”. Pesquisas realizadas na época apontaram que tanto as instituições de ensino quanto a sociedade em geral tendiam a defender a separação dos estudantes ditos normais dos anormais, com o intuito de formar turmas padronizadas, com base na ciência médico-pedagógica. De acordo com esse paradigma, o profissional de educação deveria ser orientado para tipificar os estudos, segundo alguns requisitos, tais como:

aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...]. O primeiro cuidado do professor será distinguir o *typo* [sic] inteligente normal médio do *typo* [sic] débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.). (PIZOLLI *apud* KASSAR, 2011, p. 64)

Todos esses pontos eram analisados para que se mantivesse uma prática regular de identificação e classificação dos estudantes. Assis, Oliveira e Lourenço (2020) conceituam o termo anormalidade com base no modelo de sociedade da primeira metade do século XX,

o conceito se subdividia em muitos outros, mas servia para reunir um amplo espectro de fenômenos: deficiências físicas e sensoriais; os idiotas, retardados ou imbecis; os atrasados ou aqueles que apresentavam problemas comportamentais manifestados no ambiente escolar; e mesmo os órfãos, abandonados ou moradores de rua, em razão de sua exposição a possíveis traumas vivenciados em ambientes de violência ou de extrema pobreza. (ASSIS, OLIVEIRA e LOURENÇO, 2020, p. 4)

Nesse período, o campo da medicina e psicologia produziram diversos estudos na tentativa de examinar a inteligência para classificá-la. Aqueles que não atingissem os parâmetros de inteligência na época eram classificados dentro do padrão de anormalidade. Sobre isso as autoras afirmam:

Proliferou-se o uso de testes que normatizavam o que seria considerado atraso, normalidade ou avanço no desenvolvimento infantil, bem como as experiências de educação da infância anormal. Todas as tentativas de construção de teorias e de instrumentos de classificação e de educação de

crianças com deficiências motoras, sensoriais ou intelectuais ou ainda com atrasos na aprendizagem dos conteúdos escolares, trabalhavam com conceitos de normalidade e anormalidade ou de desvios naquilo que diz respeito à normal. (ASSIS, OLIVEIRA e LOURENÇO, 2020, p. 04-05)

Ao tratar da terminologia de “desvios”, Velho (1999) registra:

o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”. Assim, certas pessoas apresentariam características de comportamento “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrios e doenças. Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e tratá-lo. (VELHO, 1999, p. 11)

Sendo assim, essas concepções em torno da “anormalidade”¹ foram se constituindo e fomentando interpretações afeitas às demarcações de lugares pré-estabelecidos na sociedade, conforme as características comportamentais ou os aspectos físicos, motores ou mentais. Nesse processo, em 1933, foi instituído um Código da Educação do Estado de São Paulo que indicava a implantação de escolas especializadas e classes especiais, conforme a descrição a seguir:

Parte VII

Da educação especializada

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escolas de educação emendativa dos delinquentes

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (DECRETO 5.884, de 1933 *apud* KASSAR, 2011, p. 64)

Como indicam alguns autores, ao longo de muitas décadas prevaleceu nos estudos voltados para as pessoas com necessidades educativas especiais o paradigma das ciências médicas, o qual ratificava uma compreensão segregacionista de crianças, jovens e adultos.

¹ “Na passagem do século XIX para o século XX, o conceito se subdividia em muito outros, mas servia para reunir um amplo espectro de fenômenos: deficiências físicas e sensoriais; os idiotas, retardados ou imbecis; os atrasados ou aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem; a criança difícil, ou seja, aqueles que apresentavam problemas comportamentais manifestados no ambiente escolar; e mesmo órfãos, abandonados ou moradores de rua, em razão de sua exposição a possíveis traumas vivenciados em ambientes de violência ou de extrema pobreza.” (ASSIS, OLIVEIRA e LOURENÇO, 2020, p. 4)

Essa compreensão deixava de fora do ambiente escolar todos aqueles que não apresentavam desempenho satisfatório de aprendizagem, mesmo oriundos de famílias com maior poder aquisitivo.

Kassar (2011, p. 66) descreve em suas pesquisas que no pós-guerra ocorreram diversas transformações sociais, o que fez com que a humanidade depositasse novas esperanças em um renascimento humanista, o que contribuiu para significativas mudanças ao instituir novos valores sobre os deficientes. Houve uma expansão da escolarização do ensino básico no século XX, período em que foram percebidos muitos casos de estudantes com necessidades educacionais especiais, o que gerava dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem em classes de ensino regular. Nesse mesmo período, ocorreu também o desenvolvimento técnico e científico, o que fez com que pesquisadores como Montessori e Decroly se dedicassem ao estudo de uma educação especial, contribuindo para a difusão desses estudos e instigando a construção de uma pedagogia terapêutica.

Assim, as escolas conhecidas também como centros especiais ou especializados eram separadas das classes regulares, tendo seus próprios programas e planejamentos, técnicas de ensino e especialistas, constituindo-se em um sistema da educação especial, apresentado de forma diferenciada dentro do sistema educativo geral. Isso resultou numa educação segregacionista, que gerou a rejeição de diversas famílias e pesquisadores a essa proposta de escola. A partir daí a educação especial, passou a caminhar pela proposta de integração dos estudantes com deficiência² no ambiente escolar regular.

A partir da década de 1960, alcançou força a difusão de estudos que destacaram a deficiência intelectual associada à desnutrição e à hiperatividade, originando-se assim diversas produções acadêmicas relacionadas ao “diagnóstico, orientação e prevenção dos distúrbios de aprendizagem e da adaptação escolar” (TIBALLI, 2003, p. 200). Embora sem romper de todo com o paradigma anteriormente referido, essa abordagem do ensino especial, segundo a autora, era “uma modalidade de educação destinada ao atendimento escolar de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ou seja, aquelas que fracassavam na escola”. (TIBALLI, 2003, p. 200)

Ao longo dos anos, o viés clínico tem recebido grande acolhida de alguns setores da sociedade, inclusive entre os profissionais da educação, mas no seio desse debate alguns instrumentos normativos mais recentes têm reverberado elementos importantes da noção de

² A opção se deu, a partir do conceito apresentado na lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015, em que: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º)

educação inclusiva, dando sinais de incorporação de parte dos argumentos que questionam o esse direcionamento. A educação inclusiva conquistou maior visibilidade na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, a qual deixou margem para a instituição de alguns parâmetros inovadores para as políticas públicas educacionais na área. Em seu art. 203, a Constituição estabelece que

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
 I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
 III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
 V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988, art. 203)

No inciso IV deste artigo há a preocupação de que os direitos das pessoas com deficiências possam ser respeitados no que tange a sua habilitação e reabilitação, como também promover a elas a integração na comunidade. O art. 208 ressalta que é

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
 § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988, art. 208)

Sendo assim, é assegurado não só aos estudantes com necessidades especiais o atendimento educacional especializado, como também a organização dos espaços educacionais a todos aqueles que dele necessitar.

No plano internacional um marco importante para os estudos e ações em torno do tema foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990 e declarou o objetivo de renovar o direito à educação para todos através de um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, independentemente das diferenças individuais do sujeito, conforme o art. 3º, em seu 5º parágrafo, o plano apresenta que

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

Ponto crucial para ampliação do debate nos países participantes, esse compromisso geral foi fundamental para a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, a qual trouxe importantes análises e proposições sobre princípios, políticas e práticas pedagógicas em relação às necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca apresenta a seguinte formulação como diretriz geral:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (UNESCO, 1994, p. 61)

Com isso, observa-se que há um movimento mundial em torno dessa abordagem inclusiva que acentua aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos no espaço escolar. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) admite que possa haver atendimento educacional especializado, o qual pode ocorrer fora do ensino regular, mas de maneira complementar, que é o caso das instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), CAP, entre outras. Jannuzzi (2004) destaca a importância da LDB, ao tratar da Educação Especial, ela afirma que

há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e a transformação social. (JANNUZZI, 2004, p. 21-22)

Embora a LDB apresente aspectos relacionados ao paradigma da educação inclusiva para pessoas com deficiência, ainda é perceptível a preferência das famílias pelo acompanhamento e atendimento clínico-terapêutico e escolar dos familiares de pessoas com deficiência, assim

os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência. Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo. Temos de destacar os grupos dos pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil. A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. (MANTOAN, 2011, p. 4-5)

Outro ponto relevante que Mantoan (2011, p. 7) destaca é a concepção dúbia que ainda existe entre “o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas”.

Nessa perspectiva de transformação social é que o campo da Educação Inclusiva vem fortalecendo as lutas em diferentes espaços sociais e políticos, assim como os conceitos que lhes dão contorno. Tal processo envolve o diálogo direto com grupos sociais organizados, que têm desempenhado papéis absolutamente importantes, têm sido resultado do protagonismo de segmentos de mães, pais e profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Destaca-se a importância das convenções como espaços de mobilização, difusão e proposição de estratégias de ação, em articulação com os setores organizados da sociedade civil. Dessas convenções têm resultado documentos que fortalecem a luta desse grupo em especial.

Na tentativa de garantir tanto a inserção como uma qualidade no ensino para os estudantes com deficiência, como parte desta caminhada, a Convenção de Guatemala, em 1999, resultou na Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que passou a vigorar no Brasil por meio do Decreto de nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a). Associado a este fato, foram aprovadas a Resolução 002/2001 CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e mais

recentemente a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com vista a garantir mais um passo na visibilidade e subsidiar as ações sobre o tema.

Afora os documentos específicos, outros de caráter geral têm dado relevo ao tema, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007. Nesse documento ficou estabelecido o “acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.” (BRASIL, 2007, p. 12). No ano seguinte, foi apresentado pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ela foi situada como um instrumento de acompanhamento, com o objetivo de “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 9).

No horizonte desses debates são reiteradas as expectativas de que os sistemas educacionais de ensino devem buscar organizar o acesso desses estudantes nos espaços escolares, acesso aos recursos pedagógicos, além da comunicação que auxilie no desenvolvimento das aprendizagens múltiplas, valorizando, portanto, as diferenças e o atendimento às especificidades de cada estudante.

A Educação Inclusiva é situada por Tiballi (2003, p. 195) como um “tema atraente para todas as áreas das ciências sociais, em razão da variedade de significados sociais e epistemológicos que se pode atribuir ao termo”. A autora identificou três componentes constitutivos do discurso da educação brasileira e que se desdobram em dimensões epistemológicas em disputa, a saber: a) a “proposição política”, que se refere aos textos legais que fazem recomendações ou implantações da Educação Inclusiva nos espaços escolares; b) a proposição que trata da “integração socioafetiva dos portadores de necessidades especiais” em oposição ao discurso calcado na compreensão clínica de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE); c) um “novo paradigma” que supõe a “integração social” dos estudantes que são por diversas vezes excluídos por suas limitações, credo, raça, entre outros. Com base nessas três proposições, o termo *Inclusão* ganha força e notoriedade diante das instituições públicas, nos espaços escolares, na sociedade civil, e traz para a cena educacional um novo paradigma da educação inclusiva.

No âmbito do que vem sendo chamado como novo paradigma, isto é, novas percepções, conceitos, valores constituidores de uma nova realidade, a ideia de inclusão adquiriu contornos democráticos e propõe que todas as pessoas possam participar ativamente na organização da sociedade em que vive com oportunidade de acesso ao desenvolvimento

sociocultural. Sabe-se, contudo, que a dinâmica da sociedade, a brasileira em especial, é regida pela cultura do capital e, portanto, super enaltecidos os valores que regem o mercado em contraposição a valores de promoção da vida e da igualdade.

Num mundo cada vez mais alinhado com os ideais capitalistas, isso se torna particularmente visível e se reflete diretamente no esvaziamento de valores igualitários de promoção social entre os sujeitos. Nessa seara temos visto que o capitalismo é um sistema de produção, no qual em lugar de se promover o equilíbrio social, se reproduz a desigualdade e a exclusão. Atentas às contradições impostas ao debate sobre a educação inclusiva na sociedade capitalista, Rabelo e Amaral (2003, p. 210) apontam para dois movimentos distintos, mas simultâneos que envolvem a educação contemporânea. O primeiro movimento diz respeito à “vertente internacional em defesa de uma sociedade mais humana e mais justa”, cuja construção está intimamente relacionada à participação dos cidadãos.

As autoras confirmam a educação como dever do Estado; desse dever decorre, portanto, a responsabilidade de garantir escolas de qualidade para todos. Outro movimento se expressa a partir da concepção e difusão de agendas educacionais articuladas à “afirmação dos princípios capitalistas” (RABELO; AMARAL, 2003, p. 210), sob a coordenação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse sentido, os documentos internacionais e nacionais anteriormente referidos, apesar dos avanços anunciados, situam-se como parte dos movimentos contraditórios de acomodação de pautas de natureza social, o que traduz parte das tensões em curso na vida social e os avanços possíveis nesses processos. Dessa forma, o debate sobre a educação inclusiva é também um debate a respeito de horizontes sociais e não apenas acerca da satisfação parcial de necessidades de grupos específicos. Aliás,

as pessoas consideradas diferentes (seja por sua cor, sua condição social, sua situação econômica, ou qualquer outra característica que as diferencie dos demais) passam pela discriminação e pelo preconceito, um obstáculo que as impede de exercer sua cidadania. Um processo inclusivo requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças. (RABELO; AMARAL, 2002, p. 209).

É, pois, das tensões advindas das condições de vida desiguais na sociedade capitalista que tem emergido outros parâmetros de análise das relações sociais, notadamente no viés sociopedagógico que tem dado relevo à denominação da educação inclusiva, em lugar da educação especial. Todavia, a equação dos paradigmas não é simples. Nas fronteiras dos

debates em questão, por exemplo, Mantoan (2003) defende que a abordagem da Educação Inclusiva está relacionada a uma perspectiva pedagógica que inclui a Educação Especial. No entanto, a autora destaca grande preocupação com a condição dos alunos e defende que a inclusão deve ser de todos os estudantes. Nesse marco, reconhece que há uma crise do paradigma clínico que veiculou com mais veemência a noção de educação especial, mas defende que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais, forma e institui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 12). Em seu entender, quando isso ocorre, a exclusão, de forma perversa, gera a culpabilização dos estudantes pelo seu insucesso escolar. Nessa dinâmica, os estudantes de classe popular acabam sendo julgados por não atenderem ao padrão de cientificidade imposto aos conteúdos escolares, o que pode levar à repetência e à evasão.

Visando uma abordagem intermediária entre os paradigmas educacionais, Mantoan (2003) sugere o termo “integração”, o qual se distancia do entendimento trazido no paradigma da inclusão em razão da ênfase no ensino especial. Segundo a autora, a integração “ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Em seu entender, as políticas educacionais inclusivas para todos os estudantes passam pela compreensão e adesão à inclusão dentro das escolas, pois a educação inclusiva “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

As análises de Mantoan (2003) nos direcionam para a compreensão de que, ao adotar a educação inclusiva como um parâmetro, as escolas tendem a ir de encontro aos valores hegemônicos que representam um ensino excludente, de caráter normativo, padronizador e elitista. Nas palavras da autora, diante desse cenário “temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!” (MANTOAN, 2003, p. 20). A autora desperta a reflexão de que a inclusão deve assumir a compreensão de que nenhum estudante pode ficar de fora da escola regular e que o ensino deve ser garantido a todos, independente das suas diferenças, inclusive porque esse ambiente é para muitos o único lugar de aprendizagem, convivência e relações. A escola, portanto, é um espaço que desenvolve e produz conhecimento, assim como atua na construção da identidade sociocultural dos estudantes.

Como já foi demonstrado, por muitos anos predominou no Brasil uma visão homogeneizadora de educação que segregou as crianças e jovens em turmas que seguiam modalidade de ensino especial ou regular. Na formulação do período histórico, feito por Mantoan (2003), percebe-se um viés que acentua a segregação e esvazia a compreensão do paradigma da educação inclusiva.

Para Crochik (2009), a Educação Inclusiva é o antônimo da exclusão decorrente do preconceito e da violência que se expressam tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Diferente da contextualização de Mantoan (2003) sobre “inclusão” e “integração”, para Crochik (2009; 2011), ambos os termos têm significados similares, pois “o sistema capitalista, ou mais amplamente, a sociedade administrada, a tudo inclui, a todos integra: nada pode ficar de fora, porque o que está fora gera medo, daí que os diferentes são reduzidos aos conceitos prévios, o que ocorre no preconceito” (CROCHIK, 2011, p. 35). Conforme descrito pelo autor, o preconceito pode ocorrer das mais diversas formas, impedindo a inclusão no ambiente escolar.

O termo ‘Preconceito’ para Crochik (2011) tem duas formas distintas que se relaciona entre elas, que são as “psíquicas e sociais” (CROCHIK, 2011a, p. 9). Um primeiro ponto a pensar é que o preconceito não é inato, o que significa dizer que ele se desenvolve de forma individual a partir das relações de “conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento – que já é uma defesa psíquica contra aqueles – e o estereótipo, o que indica que elementos próprios à cultura estão presentes”. (CROCHIK, 2011, p. 9).

Estes preconceitos podem ser direcionados a um objeto ou a vários e pode se comportar de formas diversas. Um exemplo é um sujeito que tem o preconceito desenvolvido no psíquico e que diferencia o estereótipo de uma pessoa homossexual de uma pessoa com deficiência, o que significa dizer que “ao mesmo tempo em que podemos afirmar que o indivíduo predisposto ao preconceito independe dos objetos sobre os quais esse recai, podemos dizer também que o objeto não é totalmente independente do estereótipo apropriado pelo preconceito que lhe diz respeito” (CROCHIK, 2011, p. 9). Para o autor, o preconceito tem relação direta com as necessidades psíquicas do sujeito, pois se a “pessoa tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também em relação ao negro, as pessoas com deficiência, enfim, as minorias, cuja existência representa fragilidade e, paradoxalmente, felicidade” (CROCHICK, 2011, p. 32).

Outra preocupação apresentada por Crochik (2011, p. 10) “é a generalização das características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele. A experiência individual, o contato com o particular, é obstado pelo preconceito”. Com

essa afirmação, ele reforça o entendimento de que o preconceito já está anunciado, antes mesmo de um contato individual ou particular, mantendo-se assim o estereótipo. Nessa situação tanto pode constituir-se como um preconceito como deformar a realidade por conta do estereótipo pré-concebido. O fato de o sujeito ser preconceituoso aponta justamente para a barreira que dificulta o processo de inclusão, pois pessoas que tendem a excluir indivíduos e/ou grupos que são diferentes não admitiriam conviver com esses indivíduos. Então, uma forma de afastá-los da convivência é excluindo-os, agindo de forma discriminatória e violenta.

Com isso, a inclusão deve ser total, pois não adianta colocar a criança, o jovem, o adulto ou até mesmo o idoso em um espaço que não lhes dê condições para se desenvolverem e produzirem conhecimento. A falta de condições é nesse sentido negligência, isso é “uma forma de preconceito expresso pela frieza das relações existentes” (CROCHIK, 2011, p. 37).

Em direção semelhante, Crochik, Casco, Ceron e Catanzaro (2009, p. 124) destacam que a educação inclusiva está “voltada para todas as crianças; nesta concepção não é a criança que deve se modificar para a adaptação à vida escolar, mas é a escola que deve ser alterada para o acolhimento das diferenças”. Na realidade brasileira tal concepção se apresenta como um horizonte em construção a passos lentos, pois desafios de ordens diversas aparecem como obstáculos a serem vencidos, tais como as concepções culturais e ideológicas, como também as restrições financeiras e institucionais, além da aceitação dos filhos pelos próprios familiares ou ainda, a dificuldade de aceitar a convivência dos vistos como pertencentes a um grupo de iguais com os estudantes que são classificados como diferentes, por conta de alguma deficiência, classe, etnia, gênero, entre outros.

Com isso, os autores chegam a um ponto em comum, que é a compreensão conceitual do campo da Educação Inclusiva, pois, de acordo com estudo destes, o campo científico é pensado para acolher a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, sejam eles pessoas com deficiência, negros, pobres, indígenas, imigrantes, homossexuais, entre outros, têm o direito ao acesso e à permanência no ambiente escolar, respeitando suas particularidades, pondo em prática, desta forma, a inclusão educacional.

Conforme aponta Duarte (2001), o espaço educacional tem desempenhado um papel de perpetuação do capitalismo ao difundir valores de tolerância, solidariedade, empreendedorismo individual e sustentabilidade, como meios de resolver as questões de exclusão social. O autor problematiza os limites das políticas de inclusão na sociedade capitalista, notadamente na visão pós-moderna, pois nesse contexto a valorização dos aspectos humanos da educação “volta novamente a ser encarada como capaz de produzir a superação

da exclusão social” (DUARTE, 2001, p. 142) e isso, contraditoriamente, tende a mascarar o projeto neoliberal de sociedade, principalmente quando a escola propaga valores políticos educacionais em conformidade com os pilares do Relatório Delors³ (1998), que preconiza o aprender a aprender, minimizando o sentido da construção dos conhecimentos pelos sujeitos.

Se analisarmos conforme aborda a questão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, veremos que os objetivos apresentados não se referem apenas à deficiência de capacidade cognitiva, mas também as capacidades de ordem afetiva, física, de inserção social, de relação interpessoal, na busca de uma formação ampla do sujeito.

Assim, sem perder de vista o alerta trazido por Duarte (2001), percebeu-se que desde o final do século XX e início do século XXI aconteceram diversos movimentos sociais em prol da igualdade do direito à inclusão, seja no trabalho ou no ambiente educacional, buscando uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas, em especial, as com necessidades especiais, abrindo espaço para debates diversos e a disputa de paradigmas sobre a inclusão. Como exemplo disso destaca-se a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos. Na meta 04 deste Plano, é apresentado um trecho que deu grande centralidade às pessoas com necessidades especiais. Assim, foi estabelecido que se deve

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

O PNE (2014) como uma política de Estado prevê que para a efetivação da educação inclusiva os entes envolvidos devem assegurar a formação inicial e continuada do(a) professor(a); adequação do espaço escolar; a capacitação dos(as) funcionários(as) que estão na escola; uma escola adequada a cada estudante; a preparação da comunidade escolar para receber os estudantes com deficiência; assegurar a participação da família no processo educativo do estudante com algum tipo de deficiência; garantir a adequação do currículo e observar a quantidade de estudantes na sala de aula.

³ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Nesse período, foi autor do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaada.pr.gov.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteudo=333>

No entanto, nota-se uma ineficiência e ausência da qualidade na rede de ensino em todo o país, gerando o interesse em privatizar a educação, sendo este um dos princípios defendidos pelo sistema neoliberal, como destaca Gentili (1998, p. 16) ao dizer que “trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”. O que, para muitos pesquisadores, torna-se uma relação perigosa, pois ao estabelecer um mercado educacional, se instaura de imediato uma educação excludente, já que o acesso só se dará àqueles que tiverem condições financeiras para adquirir o bem de consumo. Portanto, a educação que é para todos, deixa de ser um dever do Estado e um direito de todos, neste sentido:

o sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não se põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais. (FERREIRA, 2007, p. 549)

Esses hábitos tradicionais apresentados por Ferreira (2007) nos apontam as contradições que ainda são recorrentes nas práticas pedagógicas em escolas inclusivas, pois ainda não conseguiram realizar uma ruptura com tais convenções, isso tem levado a reforçar a valorização de práticas excludentes e de homogeneização dos e entre os estudantes. É importante que haja uma exigência no olhar tanto político como pedagógico nesses espaços educacionais.

A educação inclusiva deve ser pensada e vista numa perspectiva crítica, é importante que se adote a ideia da construção de novos valores, como também de novos métodos de ensino e a sua relação com a prática pedagógica, Crochik (2011b) apresenta a relação existente sobre inclusão e preconceito, para ele

não basta adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola ou no trabalho com pessoas que tem deficiência para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expresso pela frieza das relações existentes. (CROCHIK, 2011b, p. 37)

Com essas palavras, o autor revela que é necessário que haja mudanças sociais. A escola tem demonstrado ser um espaço às tendências que abordam a inclusão como algo restrito aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, o que pode ocasionar o reforço ao preconceito, não só no âmbito escolar, mas na vida em sociedade. A pesquisa

engajada com os dilemas e desafios sociais, nesse sentido, é uma aliada potencial para a superação de compreensões baseados em preconceitos, consoante o desenvolvimento de conhecimentos que façam avançar as ciências como instrumento de entendimento da realidade e de lastreamento de intervenções que promovam a vida. Nesse sentido, o estudo da produção acadêmica nos programas de pós-graduação é parte do esforço de produzir sínteses sobre os conhecimentos na área de educação e oferecê-las como referência para a produção de novos conhecimentos. É o que se intenta a seguir, começando por uma contextualização da institucionalização da pós-graduação na região Nordeste, nos movimentos de implantação da política de pós-graduação nacional.

1.3 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES DA REGIÃO NORDESTE

Os cursos e programas de pós-graduações em educação no Brasil, com destaque na região Nordeste, são relativamente recentes. Para Silva (2019, p. 88),

a emergência e consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na região Nordeste é simbólico das relações de poder e assimetrias sociais do país. Ao logo do século XX a modernização do Brasil apresentou-se como uma ideia força que, mesmo professada de perspectivas diversas, serviu de guia para a mobilização de diferentes agentes sociais, com forte influência nas pautas de governos e de setores organizados da sociedade civil.

Nesse sentido, é importante frisar que os primeiros passos para o desenvolvimento científico do país se deram através de instituições públicas, criadas para este fim, como o exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que foi criado em 1938 na perspectiva de discutir e formular políticas educacionais que dessem impulso ao setor nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Alguns anos depois, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 1951, permitindo assim o fomento à pesquisa em todo o território nacional. A criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ representou nesse processo outro passo importante para o fomento à pesquisa. Segundo Silva (2019, p. 89) “apresentou-se como mais um passo na direção de uma política científica, urdida na formação dos profissionais da educação superior e na fixação da pesquisa nas universidades públicas.” O governo, mesmo com passos descontínuos, foi um agente determinante do processo institucional de expansão da pós-graduação no Brasil, desde o marco do parecer nº 977/1965, aprovado pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. O parecer, quando aprovado, tinha como

⁴ Atualmente recebe a denominação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)

objetivo definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no Brasil. Data de 1966 a criação da 1ª turma de mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), como destaca Ramalho e Madeira (2005).

A partir de então, as pós-graduações em educação se desenvolveram dentro de um contexto projetado para uma modernização conservadora, tal qual pensado e articulado em planos sob o regime militar. As metas estabelecidas neste período destacavam uma formação voltada para a qualificação de profissionais em todos os níveis de ensino como também preparar pesquisadores de nível elevado. No entanto, é importante ressaltar que muitos profissionais que atuavam na pós-graduação neste período estavam “marcados pela educação bancária e cartorial [...] que reproduz o poder exercido numa sociedade de classes” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72).

Observou-se que na década de 1970, enquanto o país passava por um regime militar autoritário, os cursos e programas de pós-graduação cresciam associados ao propósito de qualificação dos docentes que atuavam nas universidades. A princípio, os cursos e programas de pós-graduação tinham como principal foco a formação de mestres e doutores, na busca de garantir uma qualidade tanto acadêmica como didática no ensino superior. A expansão da pós-graduação trouxe consigo a necessidade de estruturação das ações para o setor de forma planejada. De acordo com Ramalho e Madeira (2005) a criação do 1º Plano Nacional de Pós-graduação (1º PNPG) 1975-1980, foi resultado de um momento de

abundantes recursos governamentais em relação à demanda relativamente reduzida. Dir-se-ia que nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada. Naturalmente, por fatores estruturais e mesmo geopolíticos, a região Sudeste absorveu a maior parcela dessas verbas, fato que repercute ainda hoje na sua posição consolidada. Mas não se pode negar a atenção dispensada às regiões periféricas para a criação dos primeiros cursos de mestrado. No ano de 1980, o Nordeste contava com cinco cursos de mestrado em educação, todos enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 72, 73)

É importante destacar que na década de 1970, a região Nordeste implantou, em toda a região, cinco cursos de mestrado em educação, entre eles se destacam a Universidade Federal da Bahia (UFBA) criado no ano de 1971, a Universidade Federal do Ceará (UFC), criado em 1977, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), criado em 1977, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criado em 1978 e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também criado em 1978 (SILVA, 2019).

Em pesquisa realizada por Silva (2019, p. 13), consta que

O primeiro curso implantado foi o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 1971, o qual seria reconhecido três anos depois. Por meio dos dados disponibilizados pelos programas em seus sites, constata-se que nessa mesma década seriam implantados mais quatro cursos de mestrado no Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ambas em 1977; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1978. Em toda a década de 1980 nenhum curso novo surgiu na região e em toda a década de 1990 apenas dois novos mestrados, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1993, e Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 1994. Também na década de 1990 foram implantados os primeiros doutorados, respectivamente, na UFBA (1992), UFC e UFRN (1994). Mantendo esse ritmo de compassos longos entre a implantação de um curso e outro, na década de 2000 mais cinco instituições tiveram cursos novos, com a entrada de duas instituições estaduais (Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade do Estado da Bahia – UNEB) e uma privada (Universidade Tiradentes), as outras instituições eram federais: Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal do Maranhão.

O que demonstra também que o percurso das implantações de instituições em pós-graduação ao decorrer dos anos, foi de forma lenta.

O 2º Plano Nacional de Pós-Graduação, instituído em 1982, em um contexto político de forte turbulência, além do destaque à qualidade do ensino superior e aos cursos e programas de pós-graduação, enfatizou as necessidades do país no que tange à produção de ciência e tecnologia, vinculando-se com o setor de produção.

O 3º Plano Nacional de Pós-Graduação fortaleceu a “institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 73). Com esse plano, as universidades galgaram maior credibilidade como agente de desenvolvimento do país. Contudo, na região Nordeste os processos de expansão da pós-graduação não tiveram a mesma intensidade, de modo que os cursos de doutorado em educação só começaram a ser erguidos a partir da década de 1990. A primeira instituição a criar o curso de doutorado em educação na região foi a Faculdade de Educação da UFBA, em 1992. Após ela, outras instituições também criaram o curso de doutorado em educação, duas no ano de 1994 que foram a UFC e a UFRN. Já no ano de 2002, a UFPE implantou o curso de doutorado e no ano seguinte, a UFPB (SILVA, 2019).

Nos anos de 1990, o 4º Plano Nacional de Pós-Graduação, segundo Ramalho e Madeira (2005), não foi formalizado. Apesar de não haver um plano oficial nesse período, a pós-graduação conquistou destaque pelo grande salto tanto na qualidade como na quantidade de cursos e pós-graduações na região Nordeste. Em 2005, foi implantado o 5º Plano Nacional

de Pós-Graduação, nele houve a incorporação do princípio que aponta que o sistema de educação tem uma característica estratégica quanto ao desenvolvimento nas áreas de ciência, tecnologia, cultura e sociopolítica do país.

Cabe destacar nesse processo o papel da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pois tem se configurado como espaço para debates nacionais, com a incorporação dos grupos de trabalho e pesquisa, como também tem o papel de representar a comunidade acadêmica e científica educacional.

Para Ramalho e Madeira (2005, p. 79) “de 1999 para cá as regiões Norte e Nordeste têm se destacado pelo melhoramento de seu perfil e de seu desenvolvimento na pós-graduação na área de educação”, esse desenvolvimento destacado pelas autoras, se deu por conta de alguns fatores, como, por exemplo, a participação no Fórum Regional de Coordenadores, momento que houve uma forte articulação com ações concretas de cooperação interna, como também a capacitação de profissionais que atendessem as necessidades do processo de gestão acadêmica e avaliativa, como a presença dos coordenadores e a sua atuação política nas regiões focadas no contexto nacional.

Na análise apresentada por elas, foi mais do que o esperado, chegando um resultado satisfatório. Entretanto, a expansão do doutorado continuou mais lento, o processo de implantação se deu paulatinamente, como afirma Silva (2019, p. 92):

na década de 2000 mais cinco instituições tiveram cursos novos, com a entrada de duas instituições estaduais (Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade do Estado da Bahia – UNEB) e uma privada (Universidade Tiradentes), as outras instituições eram federais: Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal do Maranhão.

O que ainda demonstra que a expansão de cursos e programas na região Nordeste, andava a passos lentos. No entanto, Silva (2019) observou que no período mais recente, o número de cursos e programas em educação na região Nordeste aumentou

com o incremento de 19 novos cursos entre 2010 e 2017, especialmente em razão dos mestrados profissionais, até então inexistentes na área, e a atuação das universidades estaduais, principalmente no interior dos estados. Deste modo, chegamos ao ano de 2018 com 33 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Nordeste, com presença quase exclusiva das instituições públicas. (SILVA, 2019, p. 92)

Esse número é bastante significativo, embora se perceba que ainda há espaço para novos programas, principalmente os cursos de natureza de doutorado (acadêmico e profissional). Ao comparar com a pesquisa apresentada por Silva (2019), em 2020, percebe-se

um pequeno aumento na presença de programas em educação em toda a região, totalizando 28 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais estão presentes em 26 instituições públicas de educação superior (15 instituições federais e 11 estaduais) e apenas 01 privada, conforme é apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste (1973-2020)

PROGRAMA	IES	UF	NOTA DA CAPES				
			ME	DO	MP	DP	
Educação	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	AL	3	3	-	-	
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	BA	3	-	-	-	
Educação de Jovens e Adultos			-	-	4	-	
Educação e Contemporaneidade			5	5	-	-	
Educação e Diversidade			-	-	4	-	
Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	BA	3	-	-	-	
Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)		3	-	-	-	
Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)		5	5	-	-	
Educação do Campo	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)		-	-	3	-	
Educação	Universidade Estadual do Ceará (UECE)		5	5	-	-	
Educação	Universidade Federal do Ceará (UFC)		4	4	-	-	
Educação	Universidade Regional do Cariri (URCA)		-	-	3	-	
Educação	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)		MA	-	-	A	-
Educação	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)			4	4	-	-
Educação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)			4	4	-	-
Educação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	3		-	-	-	
Educação	Universidade de Pernambuco (UPE)	PE	-	-	4	-	

Educação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)		5	5	-	-
Educação Básica			-	-	A	-
Educação Contemporânea			4	4	-	-
Educação, Culturas e Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)		3	-	-	-
Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI)	PI	5	5	-	-
Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	RN	3	-	-	-
Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		5	5	-	-
Educação Especial	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		-	-	A	-
Educação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)		4	4	3	-
Educação	Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE)	SE	4	4	-	-
Educação	Universidade Tiradentes (UNIT-SE)	SE	5	5	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Plataforma Sucupira - CAPES/2020⁵

No Quadro 1 é possível observar a quantidade de cursos ofertados nas instituições de ensino superior em Programas de Pós-Graduação, observa-se um número de 20 cursos de Mestrado Acadêmico, 14 cursos no Doutorado Acadêmico, 09 cursos no Mestrado Profissional e nenhum resultado encontrado para o Doutorado Profissional.

Ao todo, foram mapeados 40 Programas de Pós-Graduação no período compreendido entre 1973 e 2020, todos os programas possuem cursos de mestrado acadêmico e/ou profissional, no entanto, verificou-se apenas 15 cursos de doutorado acadêmico e nenhum profissional. Diante dos dados apresentados, equivale dizer que ainda é uma quantidade singela de cursos de doutorado na região Nordeste.

⁵ Link de acesso ao resultado de busca na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf;jsessionid=9FEMkp5BXkaaZo7tCy0gzLuo.sucupira-208?cdRegiao=2>

Dessa forma, ao mapear as produções dos programas em pós-graduação com percursos consolidados, implantados entre 1973 e 2010, chegamos ao *corpus* da pesquisa que foi constituído pelas produções dos programas listados no Quadro 2.

QUADRO 2 – Instituições de Pós-Graduação em Educação no Nordeste (1973-2010)

UF	INSTITUIÇÃO / MUNICÍPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO	GRAU / NATUREZA
AL	UFAL / Maceió	2001	Mestrado/Doutorado
BA	UFBA / Salvador	1971	Mestrado/Doutorado
	UNEB / Salvador	1998	Mestrado/Doutorado
CE	UECE / Fortaleza	2002	Mestrado/Doutorado
	UFC / Fortaleza	1977	Mestrado/Doutorado
MA	UFMA / São Luís	1988	Mestrado/Doutorado
PB	UFPB / João Pessoa	1977	Mestrado/Doutorado
PE	UFPE / Recife	1978	Mestrado/Doutorado
PI	UFPI/Teresina	1993	Mestrado/Doutorado
RN	UFRN / Natal	1978	Mestrado/Doutorado
SE	UFS / São Cristóvão	1994	Mestrado/Doutorado
SE	UNIT / Aracaju	1994	Mestrado/Doutorado
TOTAL: 12			

Fonte: Elaboração própria, com base em Silva (2019)

No universo dos 40 cursos de pós-graduação em educação na região Nordeste, apresentados no Quadro 1, observa-se que apenas 12 atenderam aos requisitos para ter suas produções incluídas no *corpus* da pesquisa. Ver a lista das instituições selecionadas, conforme consta no Quadro 2.

No capítulo 2 é traçado um panorama das produções mapeadas nas referidas instituições selecionadas, no intuito de apresentar a caracterização geral das teses e dissertações, atentando-se aos diversos aspectos apresentados nos trabalhos, como os aspectos quantitativos em que abrange número de orientadores, grupos de pesquisa, entre outros e os aspectos metodológicos e procedimentais anunciados nos resumos dos trabalhos mapeados.

2 A POLÍTICA INCLUSIVA COMO OBJETO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES NA REGIÃO NORDESTE

Este capítulo tem como propósito traçar um panorama das produções mapeadas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, desenvolvidas no período de 2010 a 2018 e cujo tema central reporta-se às políticas educacionais de inclusão. Conforme visto no Capítulo 1, o campo empírico não abrange todos os programas de pós-graduação dessa região, mas apenas aqueles cursos implantados entre 1973 e 2010, e, portanto, com teses e dissertações defendidas no período correlato ao marco temporal que define o *corpus* da pesquisa.

O presente capítulo traça a caracterização geral das teses e dissertações, evidenciando diversos aspectos como a quantidade de produções, as instituições envolvidas e professores orientadores. O texto foi estruturado em dois tópicos, tendo como base os resumos dessas produções. Portanto, trata-se de um exercício inicial de aproximação do conjunto das teses e dissertações mapeadas, dentro dos limites que a leitura dos resumos permite.

No primeiro tópico apresenta-se a caracterização geral das produções, abrangendo aspectos que permitem situar os quantitativos alcançados em relação às instituições, aos grupos de pesquisa e orientadores, às linhas de pesquisa e aos eixos temáticos. O segundo tópico segue explorando as características gerais das produções quanto aos seus aspectos metodológicos e procedimentais anunciados pelos pesquisadores, incluindo a aproximação quanto às escolhas teóricas e aos tipos de pesquisa.

2.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS APROXIMAÇÕES COM OS TEMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE 2010-2018

Ao realizar o levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre Políticas Educacionais Inclusivas, iniciou-se o mapeamento dos dados, a princípio no banco de teses e dissertações da CAPES (Plataforma Sucupira); porém, considerando o período de abrangência dos trabalhos a serem mapeados e as inconstâncias verificadas nessa plataforma em razão de ajustes no seu funcionamento, foi necessário realizar uma busca ativa nos sites das 12 Instituições de Ensino Superior (IES) com Programas ativos de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste. Para realizar o mapeamento, foi elaborado o quadro por instituição de ensino, com informações acerca dos quantitativos das produções no período de 2010 a 2018. Ao todo foram identificadas 195 produções, nos programas previamente identificados, conforme o critério de implantação de seus cursos, a saber: Universidade

Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Tiradentes (UNIT). Nestas IES foram identificados os quantitativos de produções especificados no Quadro 3.

QUADRO 3: Quantidade e natureza das produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação selecionados na região Nordeste (2010-2018)

UF	IES/MUNICÍPIO	DISSERTAÇÕES	TESES
AL	UFAL/Maceió	06	00
BA	UFBA/Salvador	15	09
	UNEB/Salvador	07	02
CE	UECE/Fortaleza	10	00
	UFC/Fortaleza	15	04
MA	UFMA/São Luís	22	00
PB	UFPB/João Pessoa	13	00
PE	UFPE/Recife	10	04
PI	UFPI/Teresina	11	00
RN	UFRN/Natal	31	10
SE	UFS/São Cristóvão	18	02
	UNIT/Aracaju	05	01
TOTAL: 195 produções		163	32

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Conforme aponta o Quadro 3, foram mapeadas 163 dissertações e 32 teses. O PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte alcançou o maior número de produções dessa natureza, totalizando 41 trabalhos, o equivalente a 21,02% dos trabalhos mapeados. Um dado interessante diz respeito à dependência administrativa das instituições, dada prevalência das públicas, sendo 09 federais e 02 estaduais; e apenas 01 instituição privada.

Dentre os 12 Programas de Pós-Graduação que compõem o *corpus* da pesquisa, observou-se que a distribuição quantitativa de teses e dissertações é bastante discrepante, com

alta concentração das dissertações. Desde 2010, como registra o Quadro 4, o volume de dissertações tem crescido, com pequenas oscilações, mas o número de teses só em 2016 rompeu a casa da dezena, de forma isolada. No conjunto, as produções cresceram, atingindo o auge em 2016 com 29 produções: 17 dissertações e 12 teses. Nos anos seguintes, houve queda nas produções, passando de 29 para 25 em 2017, e 21 em 2018, conforme o Quadro 4:

QUADRO 4: Natureza das produções (Teses e Dissertações) por ano de defesa (2010-2018)

ANO	QUANTITATIVOS POR NATUREZA		TOTAL
	DISSERTAÇÕES	TESES	
2010	08	01	09
2011	22	04	26
2012	23	00	23
2013	17	01	18
2014	16	06	22
2015	21	01	22
2016	17	12	29
2017	23	02	25
2018	16	05	21
TOTAL	163	32	195

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

De acordo com o levantamento feito nos sites das próprias instituições em 2020, no conjunto de 12 instituições selecionadas, verificou-se que em 11 delas (UFAL, UFBA, UNEB, UFC, UECE, UFMA, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN, UFS) há grupos ou núcleos de pesquisas que estudam a educação inclusiva e/ou inclusão na atualidade⁷. Em busca de maiores informações, realizou-se o levantamento na Plataforma Lattes/CNPQ (2020), os dados coletados na plataforma permitiram extrair informações da participação dos orientadores em grupos de pesquisa, como também o tempo de serviço na IES e na docência no Ensino Superior, a situação funcional, entre outros dados, conforme apresenta o Quadro 5:

⁷ A pesquisa nos sites não permite afirmar, com segurança, qual a situação desses grupos no período de 2010 a 2018. Assim, mesmo ciente de que a informação relativa ao ano de 2020 entra em conflito com o período estudado, avaliou-se que seria importante sinalizar para esses grupos como indícios dos movimentos em curso no período.

QUADRO 5 – Grupos/Núcleos de Pesquisa, líderes e orientadores por Instituição de Ensino Superior (IES) que apresentam relação com a pesquisa em Políticas Educacionais Inclusivas (2020)

IES	GRUPO / NÚCLEO DE PESQUISA	LÍDER DE GRUPO	ORIENTADOR	TEMPO DE SERVIÇO		SITUAÇÃO
				IES	Docência ⁸	
UFAL	Grupos de Pesquisa Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano	Profa. Dra. Lenira Haddad	Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra	11	16	Efetivo na UFPB desde 2015
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba	27	32	Efetivo na própria IES
	Laboratórios Integrados de Ciências do Mar e Naturais (LABMAR/ICBS)	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski	27	27	Efetivo na própria IES
	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade	Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Profa. Dra. Neiza de Lourdes F. Fumes	27	27	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA)					
UFBA	Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais	Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda	Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda	32	32	Efetivo na própria IES
			Profa. Dra. Susana Couto Pimentel	05	22	Efetivo UFRB desde 2007
			Profa. Dra. Alessandra	16	20	Efetivo na própria IES

⁸ No ensino superior

		Santana Soares e Barros			
		Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho	16	21	Efetivo na própria IES
		Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêllo	28	30	Efetivo na própria IES
		Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas	38	38	Efetivo na própria IES
		Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez	13	50	Efetivo na própria IES
Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	Prof. Dr. Nilmar de Souza	Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva S. Galvão	06	15	Efetivo na UFRB desde 2015
Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC)	Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto	Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla ⁹	17	31	Efetivo na própria IES
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL)	Profa. Dra. Cristina M ^a D'Ávila Teixeira Maheu	Profa. Dra. Cristina M ^a D'Ávila T. Maheu	28	33	Efetivo na própria IES
Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da	Prof. Dr. Sérgio	37	37	Efetivo na própria IES

⁹ Embora a profa. seja integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia, há alguns anos ela vem realizando pesquisas na área de formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas inclusivas.

		IES	Coelho Borges Farias			
UNEB	Grupo Estudos Sobre Inclusão e Sociedade	Profa. Dra. Luciene Maria da Silva	Profa. Dra. Luciene Maria da Silva	29	29	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Educação e Humanidades (UMANITÁ)	Prof. Dr. Arnold Soares de Lima Junior	Prof. Dr. Arnold Soares de Lima Junior	26	26	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudo em Educação, História, Culturas e Linguagens (GEHCEL)	Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito	Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito	13	34	Efetivo na própria IES
UFC	Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa	Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa	05	10	Efetivo na própria IES
	Núcleo Multidisciplinar em Avaliação de Políticas Públicas (NUMAPP)	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi	13	21	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudos em Métodos e Técnicas de Ensino de Matemática e Física para Engenharias	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão	13	19	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA)	Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda	Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda	29	30	Efetivo na própria instituição
	Grupo de Pesquisa em História e Memória da Educação (NHIME)	Não consta no site da IES	Prof. Dr. José Geraldo Vasconcelos	NC	39	Efetivo na UFCG desde 2000

	Grupo de Pesquisa em Linguagem e Escrita Revisitada (LER)	Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes	Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes	10	10	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudos Rurais, Estrutura Fundiária: Políticas Públicas e Movimentos Sociais no Campo	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos	18	26	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudo e Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Tânia Vicente Viena	18	18	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira	22	32	Efetivo na UFPE desde 2014
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo	24	34	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral	27	27	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Maristela Lage Alencar	21	21	Aposentada
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão	28	28	Efetivo na própria IES
UECE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial	Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos	Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães	02	22	Efetivo na UFRN desde 2010

	Grupo de Pesquisa em Educação, História e Saúde Coletiva	Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien	Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien	37	37	Efetivo na própria IES	
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE)	Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira	Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima	34	42	Efetivo na própria IES	
			Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira	15	17	Efetivo na própria IES	
	UFMA	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim	47	47	Aposentada
		Grupo de Pesquisa Educação Especial	Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	Profa. Dra. Mariza B. Wall B. de Carvalho	28	28	Efetivo na própria IES
Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva				30	30	Efetivo na própria IES	
Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini				13	19	Efetivo na própria IES	
Profa. Dra. Marilete Geralda da S. Perdigão				26	27	Efetivo na própria IES	
R	Grupo de Pesquisa sobre Inclusão, Exclusão e Diversidade, Trabalho,	Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão	Prof. Dr. Jorge Fernando H. Avieiro	15	29	Efetivo na própria IES	

Educação e Políticas Públicas		Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão	26	26	Efetivo na própria IES
Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena	15	39	Efetivo na própria IES
Grupo de Pesquisa em Psicologia Educacional, Formação e Infância - estudos sobre classes populares e educação pública (GPPEFI)	Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa	Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes	14	38	Efetivo na própria IES
Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social Crítica Paulo Freire e Educação em Direitos Humanos	Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva	Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide	27	27	Efetivo na própria IES
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GPESS)	Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo	Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita	17	19	Efetivo na própria IES
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente (GEPEFD)	Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	28	28	Efetivo na própria IES
Grupo de Pesquisa Alteridade e Inclusão	Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo	Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo	Dados não encontrados na Plataforma <i>Lattes</i>		
Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Práticas de Ensino Inclusivas e	Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira	Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira	28	28	Efetivo na própria IES

	Fortalecimento/Empoderamento Mães de PcD					
UFPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade e Inclusão (GEPAI)	Prof. Dr. Antônio Carlos Cardoso	Profa. Dra. Tícia C. Ferro Cavalcante	14	20	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Teoria e História da Educação	Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza	Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza	18	27	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais	Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado	Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado	22	22	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social	Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade	Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade	09	15	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Licia de Souza Leão Maia	31	38	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes	25	25	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Francisco José de Lima	18	18	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Formação do Professor e Profissionalização Docente	Profa. Dra. Maria Eliete Santiago	Profa. Dra. Clarissa Martins de Araujo	24	24	Efetivo na própria IES

	Laboratório de Interação Social Humana (LABINT)	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Maria Isabel Patrício C. Pedrosa	46	46	Efetivo na própria IES
UFPI	Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva	Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	25	26	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Crítica em Educação e Formação Humana	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Maria Vilani Cosme Carvalho	28	28	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação, História e Memória	Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro	Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro	41	41	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Educação de Pessoas com Necessidades Especiais	Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins	Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins	27	27	Efetivo na própria IES
UFRN	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins V. Melo	26	26	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves	26	26	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC)	Prof. Dr. Eduardo Caldas Costa	Prof. Dr. José Pereira de Melo	25	25	Efetivo na própria IES

	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes	14	17	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Crianças, Infâncias, Cultura e Educação	Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Profa. Dra. Denise Maria de C. Lopes	20	20	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão	24	24	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Luzia Guacira dos S. Silva	20	20	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Ensino e Linguagens	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Marly Amarilha	37	37	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa sobre Práticas Socioculturais e Educação Matemática	Prof. Dr. Iran Abreu Mendes	Prof. Dr. Iran Abreu Mendes	18	27	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza	24	24	Efetivo na própria IES
UFS	Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva	Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza	Prof. Dra. Rita de Cássia Santos Souza	12	20	Efetivo na própria IES

	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe	Profa. Dra. Maria Inez Oliveira Araujo	Profa. Dra. Maria Inez Oliveira Araujo	23	23	Efetivo na própria IES
			Profa. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete	22	22	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da UFS	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Isa Regina Santos Dos Anjos	11	19	Efetivo na própria IES
	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me)	Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão	Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão	11	35	Efetivo na própria IES
	Grupo de Estudos e pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares	Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Profa. Dra. Anamaria Gonçalves B. de Freitas	24	24	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Henrique Nou Shneider	38	38	Efetivo na própria IES
	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Rosana Carla do N. Givigi	12	21	Efetivo na própria IES
UNIT	Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Prof. Dr. Éverton Gonçalves de Ávila	07	24	Atualmente não atua no Ensino Superior

Não consta na base de dados do CNPq	Não consta no site da IES	Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra	20	46	Faleceu em 2018 ¹⁰
Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura	Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato	Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti	03	19	Efetivo na UnB desde 2016
Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias da Informação e Cibercultura	Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto	Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto	08	24	Efetivo na própria IES
Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas	Profa. Dra. Simone Silveira Amorim	Profa. Dra. Simone Silveira Amorim	07	19	Efetivo na própria IES

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma do Currículo Lattes e nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

¹⁰ Registro no site: <https://www.anfope.org.br/nota-de-pesar-pela-professora-ada-augusta-celestino-bezerra-coordenadora-estadual-da-anfope-em-sergipe/>

O Quadro 5 reúne informações de 84 professores orientadores, desses, 73 (86,90%) permanecem na mesma instituição em que orientaram os trabalhos que dão base a esta pesquisa, 07 (8,33%) não pertencem mais à instituição em que foram orientadores. Do total, 03 (3,57%) se aposentaram; 01 (1,19%) não foi identificada a sua situação funcional até o mês de fevereiro de 2021 e 01 (1,19%) verificou-se que, do ano de 2018 a 2020, não atuou no ensino superior, conforme informações coletadas na Plataforma de *Curriculum Lattes*.

Com os dados apresentados nesse quadro, observou-se também que, do total de orientadores (84), apenas 26 (30%) professores permanecem em grupos/núcleos de estudo e pesquisa com a temática da Educação Inclusiva/Inclusão, cabe ressaltar que 22 (26%) dos orientadores não tinham a indicação do grupo de pesquisa em que participam, não foram encontrados dados nem na Plataforma de *Curriculum Lattes* nem nos sites das instituições a que pertencem. Desses orientadores, foi encontrada a informação do falecimento de uma orientadora no ano de 2018.

Outro dado a ser destacado é a média do tempo de serviço dos orientadores, com base nas informações prestadas por 82 deles, a média de tempo de serviço na instituição em que orientou os trabalhos foi de 21,78% e, quando analisado o tempo de serviço na docência do ensino superior, houve um aumento nessa média, que chegou a 27,40%, com base nas informações encontradas na Plataforma de *Curriculum Lattes*.

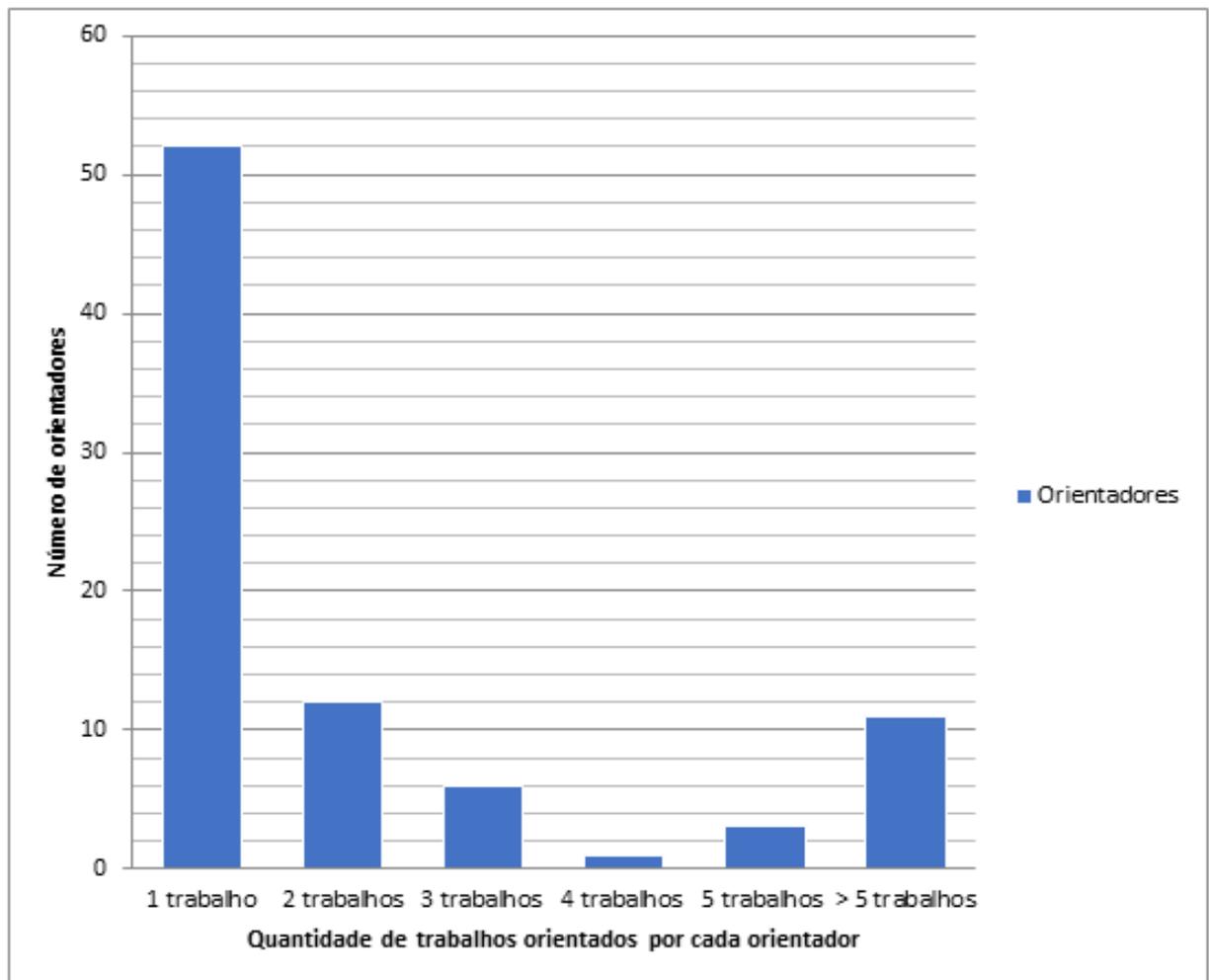
Tais informações são fundamentais nesse processo, pois permitem aproximações não só sobre os espaços de atuação dos profissionais, mas também sobre outros aspectos. Com as informações coletadas, é possível atingir maior abrangência dos dados referentes às produções realizadas no meio acadêmico. Ademais, permitem revelar elementos importantes e que podem mediar “condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleça um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio da produção construída e aquela a construir.” (FERREIRA, 2002, p. 261).

Nesse sentido, os dados dos orientadores permitem uma ampla visão do estudo e pesquisa realizada por eles até o ano de 2020¹¹, com relação aos trabalhos orientados. Assim, conforme dados de 2020, 38 orientadores participavam de grupos/núcleos de estudo e pesquisa com outras temáticas, que não são específicas da educação Inclusiva/Inclusão, o que equivale a 45,23% do total de orientadores pesquisados.

¹¹ Os dados coletados não afirmam com veemência que os orientadores estavam nos grupos/núcleos de estudo e pesquisa no período de 2010 a 2018.

No mapeamento foi identificado um total de 85 professores que atuam/atuaram nos 12 programas de pós-graduação referidos e orientaram as teses e dissertações. Nesse universo percebeu-se grande dispersão das orientações quanto ao tema, pois somente 34% dos docentes orientaram 02 ou mais trabalhos e 61% dos docentes orientaram apenas 01 trabalho dentro da temática em estudo no período de 2010 a 2018, como aponta o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição do percentual de orientadores por trabalhos defendidos (2010-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Em valores absolutos, observou-se que 06 professores estiveram na linha de frente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e foram vinculados ao maior contingente de produções, com 32 trabalhos defendidos (27 dissertações e 04 teses), distribuídos nas seguintes linhas de pesquisa: Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e não Escolares; Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Educação e

Inclusão em Contextos Educacionais. O quadro com dados referentes a todos os orientadores encontra-se no Apêndice B - Relação de Orientadores por trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2010-2018), p. 153, conforme descrito no Quadro 6:

QUADRO 6 – Relação de orientadores com dois ou mais orientações por IES (2010-2018)

IES	ORIENTADOR(A)	MESTRADO	DOCTORADO
UECE	Profa. Dra Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	07	02
	Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien	03	00
UFAL	Profa. Dra Neiza de Lourdes Frederico Fumes	03	00
UFBA	Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas	04	02
	Profa. Dra Therezinha Guimarães Miranda	03	06
	Profa. Dra Susana Couto Pimentel	02	00
	Profa. Dra Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	02	00
	Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho	02	00
UFC	Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira	02	01
	Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo	03	01
	Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes	02	00
	Profa. Dra. Tânia Vicente Viana	02	00
UFMA	Profa. Dra Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	08	00
	Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini	03	00
	Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva	05	00
	Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva	05	00
UFPB	Profa. Dra. Ana Dorziart Barbosa de Mélo	03	00
	Profa. Dra. Janine Marta Coelho	03	00
UFPE	Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo	01	01
	Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes	01	01
UFPI	Profa. Dra Ana Valeria Marques Fortes Lustosa	08	00
	Profa. Dra. Maria Vilani Cosme Carvalho	02	00
UFRN	Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira Melo	07	00

	Prof. Dr. Iran Abreu Mendes	01	01
	Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves	06	00
	Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes	02	00
	Profa. Dra, Lúcia de Araújo Ramos Martins	04	04
	Profa. Dra Luzia Guacira dos Santos Silva	07	00
UFS	Profa. Dra Verônica dos Reis Mariano Souza	04	02
	Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi	02	00
	Profa. Dra. Rita de Cássia Santos Souza	05	00
	Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos	02	00
UNEB	Profa. Dra Luciene Maria da Silva	04	02
TOTAL		118	23

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

No Quadro 6 observa-se também que no universo de 39% dos docentes orientaram dois ou mais trabalhos entre os anos de 2010 e 2018, 14 docentes orientaram cinco ou mais produções acadêmicas no período. O total de produções orientadas por esses 33 docentes foi de 141 trabalhos, entre dissertações e teses, representando 72,3% do total das produções mapeadas nesta pesquisa.

Desse levantamento global o trabalho foi direcionado para a classificação das produções, visando o desenvolvimento de estratégias de organização das informações. Observou-se que o conjunto das teses e dissertações compunha um quadro bastante diverso de temas, abrangendo estudos sobre: avaliação educacional, educação especial em classes especiais e classes regulares, educação inclusiva e escola inclusiva, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, educação para a diversidade, deficiências, ações afirmativas, educação profissionalizante e práticas pedagógicas.

Diante de tamanha diversidade, os trabalhos foram agrupados por aproximação dos conteúdos apresentados, dentro do campo da educação inclusiva, o que resultou na organização de 10 eixos, conforme apresenta o Quadro 7. Todos os trabalhos estão articulados no campo da educação inclusiva e, portanto, foi considerado pertinente não repetir essa referência em todos os eixos.

QUADRO 7 – Número de trabalhos relacionados com educação inclusiva, por eixo temático e natureza (2010-2018)

EIXOS TEMÁTICOS	NATUREZA	
	DISSERTAÇÕES	TESES
1. Formação docente	26	06
2. Profissionalização para o mundo do trabalho	03	00
3. Educação especial, inclusão e escola inclusiva	48	10
4. Comunicação, linguagem e ensino	16	03
5. Currículo, didática, práticas pedagógicas e avaliação	33	06
6. Diversidade e estudos culturais	01	02
7. Movimentos sociais e educação popular	03	00
8. Políticas educacionais inclusivas	20	03
9. Tecnologias na educação inclusiva	08	01
10. Teoria, memória e história da educação especial	05	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Dentre os trabalhos mapeados no campo da educação inclusiva, os eixos que apresentaram um maior número de defesas no período de 2010-2018 são: Educação Especial, Inclusão e Escola Inclusiva (58 trabalhos); Currículo, Didática, Práticas Pedagógicas e Avaliação (39 trabalhos); Formação Docente (32 trabalhos). Juntos estes eixos compreendem um total de 129 produções, o que equivale a 66,15% do total de produções mapeadas. Os eixos com menor número de produções são: Profissionalização para o Mundo do Trabalho; Diversidade e Estudos Culturais; Movimentos Sociais e Educação Popular, ambos com 03 trabalhos cada um, o que corresponde a 4,61% do total de produções.

A classificação dos trabalhos por eixo permitiu observar sua correlação com os temas específicos e as palavras-chave das produções, possibilitando uma análise mais aprofundada dentro da temática de políticas públicas educacionais inclusivas. Embora estejam apresentados em eixos diversos, observa-se que alguns temas demonstram maior presença entre os eixos, apresentando um possível caminho percorrido pelos pesquisadores no período de 2010 a 2018.

Ao descrever a correlação com os temas, notou-se que estes demonstravam uma maior preocupação com o processo formativo tanto dos profissionais da educação como dos estudantes; aspectos como a exclusão, os desafios e perspectivas da educação inclusiva e cultura escolar humanizadora.

As palavras-chave também apontaram pistas que sinalizaram uma preocupação com os aspectos históricos, políticos e sociais dentro da temática de educação Inclusiva/Inclusão, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Classificação dos Eixos Temáticos

DENOMINAÇÃO DO EIXO	CORRELAÇÃO COM TEMAS	PALAVRAS-CHAVE
Formação docente	Vivências, saberes e práticas pedagógicas, estágios supervisionados, formação na perspectiva da educação inclusiva, formação e autonomia docente.	Formação de professores, formação do pedagogo, prática pedagógica, formação continuada, estágio supervisionado, licenciatura, processo formativo, educação permanente, política de formação continuada.
Mundo do trabalho	Educação profissional na perspectiva inclusiva, inclusão e exclusão no mundo do trabalho, pessoas com deficiência.	Cotas, mercado de trabalho, formação laboral, educação profissional.
Educação especial, inclusão e escola inclusiva	Dificuldades, desafios e perspectivas na escola inclusiva, estratégias docentes, acesso de discente no ensino superior, acompanhantes terapêuticos, interações sociais, atendimento educacional especializado, inclusão e preconceito, sala de recursos multifuncionais.	Corpo, deficiência, necessidades educacionais especiais, clínica da atividade, ensino-aprendizagem, anos escolares, mediação docente, orientação e mobilidade, políticas de inclusão, interação sociais, cultura escolar.
Comunicação, linguagem e ensino	Identidade do sujeito, ensino da língua portuguesa, estratégias e metodologias de ensino, texto literário, jogos com regras na perspectiva do desenho universal, artes visuais na perspectiva inclusiva, alfabetização, relação afetiva.	Distúrbio de linguagem, comunicação alternativa, leitura, discurso, deficiência intelectual, comunicação aumentativa e alternada, acessibilidade, desenho, ensino, brincar.
Currículo, didática, práticas pedagógicas e avaliação	Intervenção pedagógica inclusiva, equipe clínico especializado, educação ambiental, atendimento educacional especializado, práticas curriculares, ensino bilíngue, teatro, práticas avaliativas, IDEB.	Avaliação em larga escala, multirreferencialidade, deficiência, projeto político pedagógico, representações, necessidades educacionais especiais, prática avaliativa, jogos com regras, currículo escolar,

		avaliação da aprendizagem, saber experiencial.
Diversidade e estudos culturais	Política humanizadora, identidade de gênero na educação.	Identidade de gênero, cultura escolar, cultura de paz, educação dialógica.
Movimentos sociais e educação popular	Inclusão social e educacional, direito da pessoa com deficiência, educação de jovens e adultos.	Educação de Jovens e Adultos, exclusão e inclusão, participação, movimentos sociais.
Políticas educacionais inclusivas	Políticas de cotas, acessibilidade da pessoa com deficiência, educação profissional e tecnológica, concepção da inclusão de adolescentes em semiliberdade, educação hospitalar na perspectiva inclusiva, Programa Escola Acessível, representações sociais, política pública que regulamenta o cuidador escolar, políticas institucionais de acessibilidade, REUNI, acesso e permanência de alunos com deficiência.	Educação de base, acesso, permanência, deficiência, poder judiciário, REUNI, núcleos de acessibilidade, políticas institucionais, direito a educação, representações sociais, barreira atitudinal, educação hospitalar, medida socioeducativa de semiliberdade, vestibular, ações afirmativas, políticas públicas.
Tecnologias na educação inclusiva	Inclusão social e educacional, inclusão e exclusão por meio das redes sociais digitais, tecnologia assistiva nas escolas, tecnologia assistiva digital na alfabetização, mídias comunicacionais e educacionais, proposição do STOOD-ON como modelagem de aprendizagem, software de realidade aumentada.	Tecnologia educacional, realidade aumentada, tecnologia assistiva, Programa TEC NEP, mídias comunicativas, socialização, redes sociais digitais.
Teoria, memória e história da educação especial	Processo educacional e histórico do deficiente, gênese da educação de surdos, história da educação de deficientes no Brasil e na Paraíba.	Sociedade, cadeirante, processo histórico, memória, história da educação, narrativas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Em uma análise acerca dos temas apresentados, constata-se a frequência de termos que ressaltam a importância e valorização do respeito às diferenças, em especial, os grupos minoritários, que historicamente sofrem com as práticas de exclusão social e preconceito, além de estarem em uma desvantagem social, como afirma o sociólogo Mendes Chaves

um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “majoritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias acabam sendo discriminadas por diversos motivos, que podem ser: étnico, religioso, linguístico, físico, gênero e cultural. (MENDES CHAVES, 1970, p. 156)

Notadamente, os estudos sobre esses temas revelam a crescente presença dentro do campo de políticas públicas educacionais, o que tornou fundamental a ação de avaliar os resumos encontrados no período de 2010-2018, com o intuito de identificar as informações fornecidas por eles. Contudo, foi necessário estabelecer critérios para que a avaliação dos resumos fosse desenvolvida dentro de um padrão aceitável, para isso, consideraram-se como base os critérios elaborados por Silva e Jacomini (2016, p. 203),

Critérios para avaliação dos resumos:

Tipo de resumo	Itens identificados
Completo	Evidencia os itens: problema, objetivos, estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados.
Parcialmente completo	Evidencia, com clareza, no mínimo três itens do resumo completo.
Incompleto	Evidencia menos de três itens do resumo completo
Superficial	Não contempla os itens necessários à compreensão dos propósitos da pesquisa.

Fonte: SILVA *et al.* (2014)

Com base nessas informações, foi possível caracterizar 195 produções, em que foram classificados 10 resumos completos, 155 resumos parcialmente completos e 29 resumos incompletos. Na Tabela 1 é possível observar o quantitativo dessa caracterização:

TABELA 1: Critérios de avaliação de resumos e correlação com as produções, segundo a natureza (2010-2018)

CRITÉRIOS ¹²	QUANTIDADE DE RESUMOS		TOTAL
	DISSERTAÇÕES	TESES	
Completo	08	02	10
Parcialmente completo	130	25	155
Incompleto	24	05	29
Superficial	00	00	00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Conforme os dados apresentados na Tabela 1 verificou-se o grande número de trabalhos dentro do critério ‘Parcialmente completo’, o que equivale a 79,48% dos trabalhos selecionados nesta pesquisa, isso indica que a maioria das produções, ora não apresentam o problema da pesquisa, ora não apresentam os objetivos, como também nota-se que, em alguns casos, não foram apresentados os seguintes aspectos: abordagem teórica, abordagem metodológica e/ou resultados da pesquisa ou apenas apresentados um ou outro aspecto. Tais informações apontam para uma reflexão sobre o trato da produção acadêmica na região Nordeste no período delimitado entre 2010 e 2018. As linhas de pesquisa identificadas nos programas de pós-graduação em Educação selecionados mostraram-se com grande variedade e quantidade. Nesse aspecto a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal de Ceará (UFC) destacaram -se com 09 linhas cada, conforme demonstra o Quadro 9.

QUADRO 9: Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior - IES (2020)

IES	LINHAS DE PESQUISA	TOTAL POR IES
UFAL	História e Política da Educação	06
	Educação e Linguagem	
	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	
	Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico	
	Educação em Ciências e Matemática	

¹² SILVA *et al.* (2014)

	Educação, Culturas e Currículos	
UFBA	Currículo e (In)Formação	05
	Educação, Cultura Corporal e Lazer	
	Educação e Diversidade	
	Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica	
	Política e Gestão da Educação	
UNEB	Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural	04
	Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador	
	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável	
	Educação, Currículo e Processos Tecnológicos	
UECE	Formação, Didática e Trabalho Docente	04
	Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação	
	Formação e Políticas Educacionais	
	Marxismo e Formação do Educador	
UFC	Educação, Currículo e Ensino	09
	Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola	
	História e Memória da Educação	
	Trabalho e Educação	
	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança	
	Avaliação Educacional	
	Filosofia e Sociologia da Educação	
	Educação, Estética e Sociedade	
História e Educação Comparada		
UFMA	História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana	05
	Estado e Gestão Educacional	
	Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas	
	Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente	
	Diversidade, Cultura e Inclusão Social	
UFPB	Educação Popular	05
	História da Educação	
	Políticas Educacionais	
	Processos de Ensino-Aprendizagem	
	Estudos Culturais da Educação	

UFPE	Educação e Espiritualidade	06
	Educação e Linguagem	
	Formação de Professores e Prática Pedagógica	
	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	
	Teoria e História da Educação	
	Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	
UFPI	Formação de professores e práticas da docência	05
	História da Educação	
	Formação Humana e Processos Educativos	
	Políticas Educacionais e Gestão da Educação	
	Educação, Diversidade, Diferença e Inclusão	
UFRN	Educação e Inclusão em Contextos Educacionais	07
	Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas	
	Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento	
	Educação, Representações e Formação Docente	
	Educação, Estudos Socio-históricos e Filosóficos	
	Educação, Política e Práxis Pedagógica	
	Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas	
UFS	Educação Científica e Tecnológica	09
	Educação e Comunicação	
	Educação e Diversidade	
	Planejamento e Avaliação Educacional	
	Formação de Educadores	
	Formação de Educadores: Saberes e Competências	
	História, Sociedade e Pensamento Educacional	
	História da Educação	
	Educação, Conhecimento e Cultura	
UNIT	Educação e Comunicação	02
	Educação e Formação Docente	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

O mapeamento das linhas de pesquisa dos programas pós-graduação revelou que a maior parte das publicações está diluída entre linhas diversas. Das 77 linhas mapeadas, apenas

13,43%, que são as 09 linhas apresentadas no Quadro 9 em negrito, estão relacionadas diretamente a pesquisa em políticas educacionais inclusivas ou educação inclusiva. As demais abordam temas diversos que podem se relacionar com a temática inclusiva, embora o foco não seja inclusão educacional. Para chegar a essa conclusão, foi necessária uma leitura minuciosa das ementas de cada linha de pesquisa que estão no Apêndice C, identificado como: Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior – IES, com suas respectivas ementas (2020, p. 151), o que levou à conclusão que termos como: diferenças; gênero; etnias/raças; classes sociais; necessidades especiais; educação inclusiva; educação especial; estudantes com deficiência e diversidade, possuem relação direta com a temática da educação inclusiva/inclusão. Cabe ressaltar em dado apresentado no Apêndice C¹³, que 05 linhas de pesquisa não constam a ementa nos sites das instituições (UFMA, UFPB, UFS), embora essas linhas estejam apresentadas no site das IES.

Dos 195 trabalhos mapeados, apenas 01 apresenta o estudo de dissertações de um programa de pós-graduação em educação, o trabalho intitulado como “Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)” (SILVA, 2012). Nesse trabalho a autora realiza um estudo das dissertações e investiga tais trabalhos dentro do período de 1978 a 2002 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Com isso, percebe-se a existência de lacuna quanto aos balanços das pesquisas sobre a temática.

2.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ENTRE CONFLUÊNCIAS E DISPERSÕES

Neste tópico as 195 produções selecionadas serão caracterizadas quanto às abordagens teórico-metodológicas, incluindo a apresentação dos procedimentos empregados na coleta de dados e os tipos de pesquisa, conforme declarações feitas pelos autores.

É importante ressaltar nesse espaço que há diferença entre metodologia e métodos/técnicas, isso porque a metodologia tem como função validar o caminho percorrido pelo pesquisador até o resultado do que fora posposto pela pesquisa. É através dela que os leitores têm a percepção das escolhas teóricas do pesquisador para evidenciar o seu objeto de estudo. No entanto, a metodologia e os métodos caminham juntos e devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto ou um problema de

¹³ Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior – IES, com suas respectivas ementas (2020).

investigação” (DESLANDES, GOMES, MINAYO, 2007, p. 44). Assim, estes autores, definem metodologia

- a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer;
- b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;
- c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (DESLANDES, GOMES, MINAYO, 2007, p. 44)

Com base em Deslandes, Gomes e Minayo (2007), o esforço aqui empreendido foi no sentido de identificar as escolhas metodológicas, visando a composição de um quadro que possa evidenciar os movimentos de articulação entre teorias, métodos de pesquisa e resultados. Quanto aos autores que foram citados nos resumos das teses e dissertação, um primeiro elemento que chama atenção diz respeito à presença de referências de natureza instrumental e outras de natureza epistemológica. No primeiro caso foi observado que parte dos pesquisadores deram relevo aos procedimentos para a composição do *corpus* de pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados. Nesse quadrante ganharam visibilidade autores que oferecem aportes sobre os métodos da pesquisa, no sentido indicado por Deslandes, Gomes e Minayo (2007).

No caso dos trabalhos que deram destaque aos autores cujos aportes são de natureza epistemológica, percebeu-se que as atenções foram voltadas para a problemática da produção do conhecimento e da ciência, isto é, os trabalhos que procuraram dar relevo aos conceitos norteadores de modo a dar visibilidade aos paradigmas assumidos.

Para melhor visualização desses dados, a Tabela 2 aponta a quantidade de autores que apareceram em cinco ou mais resumos, conforme sua natureza. Nas tabelas 2 e 3 são apresentados autores citados em cinco ou mais resumos e as respectivas bases teóricas mencionadas nos resumos das teses e dissertações.

TABELA 2: Autores citados em cinco ou mais resumos, segundo a natureza da Referência: instrumental e epistemológica (%)

REFERÊNCIAS DE NATUREZA					
INSTRUMENTAL			EPISTEMOLÓGICA		
AUTORES CITADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%	AUTORES CITADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
Laurence Bardin	25	12,82	Lev Vygotsky	30	15,38
Antônio Carlos Gil	06	3,07	Maria Mantoan	15	7,69
Robert K. Yin	05	2,56	Maria Laura Franco	07	3,58
			Theodor Adorno	06	3,07
			Rosana Glat	06	3,07
			David Rodrigues	06	3,07
			Romeu K. Sasaki	06	3,07
			Max Horkheimer	05	2,56
			Franco-Lustosa	05	2,56
			Paiva Magalhães	05	2,56
			Philippe Perrenoud	05	2,56
			Selma G. Pimenta	05	2,56

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Com essa classificação, percebe-se que alguns autores foram citados em número maior que os demais, tendo como exemplo Vygotsky, citado em 30 produções, seguido da autora Maria Mantoan, citada em 15 resumos, ambos de natureza epistemológica. Entre as referências de natureza instrumental, destaca-se a autora Laurence Bardin, citada em 25 trabalhos, seguida de Maria Laura Franco, que aparece em 07 resumos.

Nas referências de natureza instrumental, é válido ver como exemplo um trecho da dissertação de Santos (2017) que, ao tratar do aspecto metodológico, toma como base Bardin (2007). Ele analisa que:

Dentro desta perspectiva, foram utilizadas as seguintes técnicas para coleta de dados: documental, realização de entrevistas semiestruturadas e a observação. Quanto ao método, utilizamos a análise de conteúdo, que constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. (SANTOS, 2017, p. 23)

Há também Santana (2016), que toma como base Bowe e Ball (1992). A autora explica que:

São examinadas políticas de educação inclusiva voltadas do Estudante com Deficiência (EcD) na educação superior no Brasil a fim de compreender como esta tem sido reescrita no contexto da Universidade Federal da Paraíba. Adota-se a Abordagem do Ciclo Contínuo de Política (*policy cycle approach*) desenvolvida por Bowe e Ball (1992) para compreender o percurso traçado para sua elaboração. São analisados documentos e dispositivos legais produzidos em nível internacional e nacional (*contexto de influência e contexto de produção de texto*) e os sentidos expressos pela (re) interpretação da realidade pelos sujeitos em que a política se constrói no *contexto da prática*. (SANTANA, 2016, p. 37)

As bases teóricas identificadas nos resumos dos trabalhos mapeados apontam grande diferenciação entre as pesquisas. Embora essas bases teóricas tenham sido citadas em 62 resumos, 133 deles não fizeram tal indicação. Na Tabela 3, é possível observar a quantidade de resumos que teve a base teórica citada pelos pesquisadores na produção dos trabalhos:

TABELA 3: Quantidade e percentual de resumos que informam a Base Teórica (%)

BASE TEÓRICA	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
Ciclo Contínuo de Política	01	0,51
Dialogismo e Alteridade (Bakhtiniana)	02	1,02
História Cultural, Estudos de Identidade e Cultura	03	1,53
Materialismo Histórico Dialético, Teoria Socio-Histórica	04	2,04
Paradigma Construtivista	02	1,02
Paradigma Interpretativo	01	0,51
Psicologia do Desenvolvimento Infantil	01	0,51
Teoria Crítica	06	3,07
Teoria da Cultura de Paz	01	0,51
Teoria da Multirreferencialidade	01	0,51

Teoria Fenomenológica	02	1,02
Teoria Freiriana	01	0,51
Teoria Humanista	01	0,51
Teoria Interacionista	02	1,02
Não consta na descrição no resumo	139	71,28

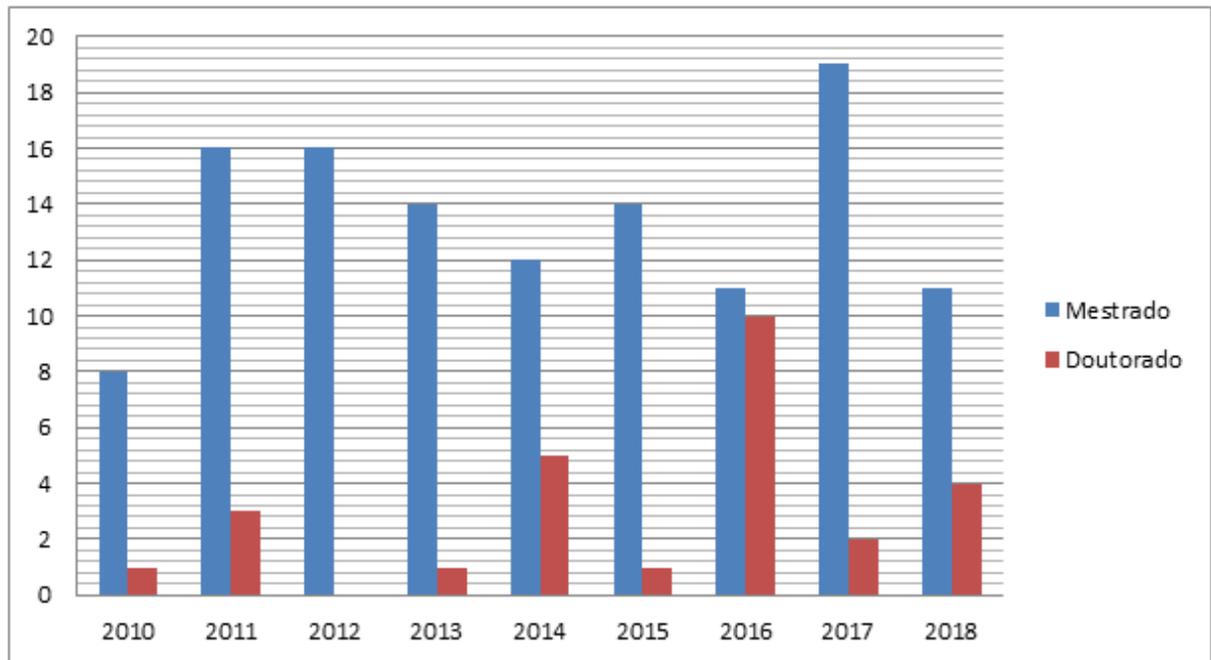
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Conforme aponta a Tabela 3, a base teórica ‘Histórico-cultural’ apresentou maior destaque dentre as demais com 8,19% dos resumos. O que chama atenção nestes dados é o grande número de resumos que não apresentam a base teórica em sua descrição, o que equivale a 71,28%.

Realizar o mapeamento e caracterizar os resumos é um trabalho exaustivo, embora importante, pois são eles que indicam as principais informações sobre a pesquisa, o que auxilia em uma revisão sistemática das produções, principalmente em situações como aqui apresentadas, em que foi necessário identificar dados em 195 produções.

Nesse sentido, pensando nestas especificidades, o Gráfico 2 permite visualizar a quantidade de teses e dissertações que informaram as bases teórico-metodológicas das pesquisas, no período de 2010-2018.

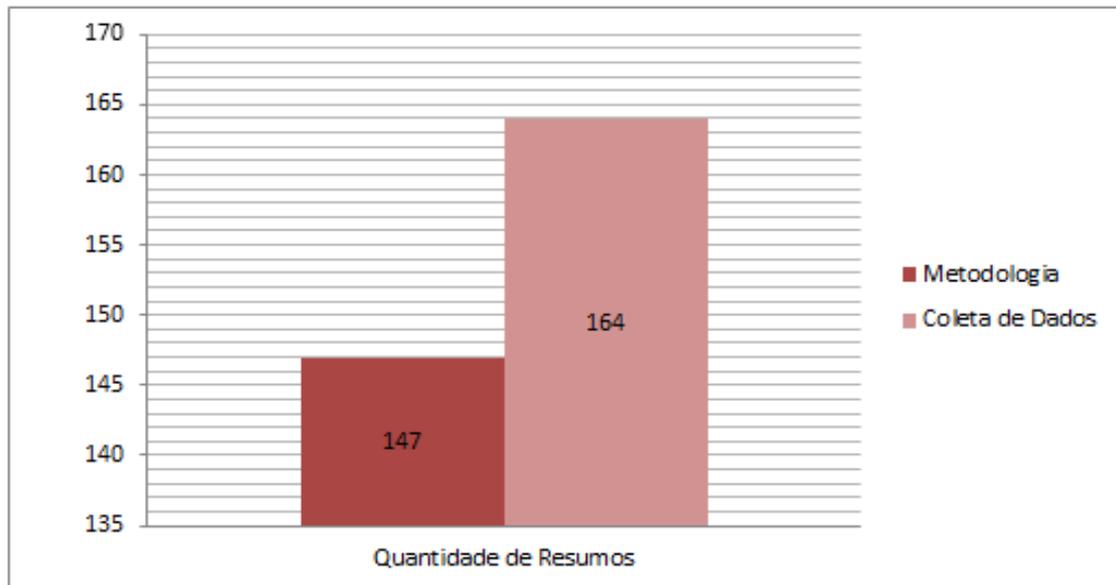
GRÁFICO 2: Teses e dissertações que informaram as bases teórico-metodológicas nos resumos (2010-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2 e no Gráfico 2, nota-se que grande número de resumos não informa a Base Teórica abordada no corpo do trabalho, o que revela fragilidade na qualidade dos resumos. A ausência dessa informação impossibilita ao leitor, por exemplo, identificar qual o autor abordado como base na pesquisa, além de impedir uma fundamentação coesa.

Nessa identificação foi possível avançar um pouco mais na caracterização dos trabalhos e trazer alguns elementos sobre a relação entre os aspectos metodológicos e os procedimentos aplicados para a coleta de dados no universo de 195 resumos, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 3. Cabe notar que as totalizações dos itens citados (Metodologia e procedimentos de coleta de dados) não são excludentes, pois um mesmo resumo tanto pode conter todos os itens quanto não conter; embora, para uma melhor compreensão do leitor seja importante que o pesquisador esteja atento às informações que são fornecidas. O ideal é que o resumo informe, para além da metodologia e procedimento de coleta de dados, também “o problema da pesquisa, os objetivos, a base teórica e os resultados que ele conseguiu alcançar na pesquisa” (SILVA, JACOMINI, 2016, p. 203). Com isso, o resumo fica rico em informações e ganha a característica de completo, já que reúne todas as informações necessárias apresentadas no corpo do trabalho, seja da dissertação ou tese.

GRÁFICO 3: Metodologia e procedimentos de coleta de dados

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

No Gráfico 3, constata-se que 164 resumos apresentaram o procedimento de coleta de dados; desses, 147 informaram a metodologia utilizada. Considerando o total de resumos (195), houve um quantitativo baixo daqueles que não apresentaram informação referente aos procedimentos de coleta de dados e a metodologia utilizada pelos autores na pesquisa. No tocante ao método, é possível inferir que a análise documental é a mais citada nos trabalhos, assim como é bastante recorrente o uso de entrevistas e observações, conforme denota a Tabela 4. Percebe-se que as estratégias de pesquisa são frequentemente combinadas, por isso são presentes os itens associados à expressão “outros”.

TABELA 4 – Métodos e procedimento de coleta de dados citados em resumos (%) - (2010-2018)

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
Análise Bibliográfica e outros	10	5,12
Análise de Conteúdo e outros	13	6,66
Análise Documental e outros	48	24,61
Diário de Campo e outros	12	6,15
Entrevista e outros	128	65,64
Filmagem / Vídeogravação e outros	11	5,64
Observação e outros	80	41,02
Questionário e outros	33	16,92

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

O procedimento de coleta de dados consiste em reunir informações que dão base à pesquisa em estudo, essa coleta pode ser realizada através de entrevistas, observações, busca em banco de dados documentais e/ou bibliográficos, questionários, entre outros. Na coleta de dados é necessário considerar que o

importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá ser feito posteriormente. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 57)

Partindo dessa compreensão sobre procedimentos de coleta de dados, é possível observar que 77 procedimentos distintos foram informados, dentre os quais destacam-se entrevistas, observações e questionários, como se vê no Quadro 12 (em anexo). Em relação ao método empregado, o Estudo de Caso apontou um número aproximadamente de 38% dos resumos, que foi seguida pela Pesquisa Ação Colaborativa, a Análise de Conteúdo e a Análise Documental e Bibliográfica, segundo dados apresentados na Tabela 4:

TABELA 5: Abordagem Metodológica nos resumos (%) - (2010-2018)

METODOLOGIA	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
Análise Crítica da Narrativa (ACN)	01	0,51
Análise do Conteúdo	11	5,64
Análise do Discurso	05	2,05
Análise Documental e Bibliográfica	10	5,12
Análise Microgenética	01	0,51
Concepção dos Três Anéis¹⁴	01	0,51
Escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)	02	1,02
Estudo de Caso	74	37,94
Estudo Teórico	01	0,51
Etnografia	05	2,56
História de Vida	03	1,53
História Oral	04	2,05
Netnografia digital	01	0,51
Núcleos de Significação	01	0,51
Pesquisa Ação Colaborativa	12	6,15
Pesquisa de Campo	04	2,05
Pesquisa de Intervenção	09	4,61
Pesquisa Exploratória	02	1,02
Pesquisa Histórica	02	1,02
Pesquisa Narrativa	01	0,51
Pesquisa Qualitativa	01	0,51
Não consta descrição	47	24,10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Foi observado também que, na escrita dos resumos, alguns pesquisadores não descreveram a metodologia aplicada na pesquisa, no entanto, poderão ser observadas no

¹⁴ “É necessário mencionar a concepção dos três anéis de Renzulli (2004), que define superdotados como resultados da interação de três fatores, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. O autor afirma que habilidade acima da média envolve tanto as habilidades gerais quanto as específicas, o envolvimento com a tarefa refere-se à motivação na execução da atividade ou resolução de um problema e a criatividade envolve fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade para os detalhes e disposição para correr riscos” (ANDRADE, 2014, p. 11)

capítulo 3, com a leitura integral de parte das produções, as informações que não foram apresentadas no resumo. Em razão do prazo previsto para realização desta pesquisa, não haverá tempo viável para a leitura de todas as produções, o que possibilita espaço para novas pesquisas. Conforme apresenta a Tabela 5, 47 resumos não registram em sua descrição a abordagem metodológica, este número representa 24% dos trabalhos.

Seguindo a linha da caracterização das produções dos egressos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, outro aspecto focalizado foi o tipo de pesquisa informado nos resumos. Para realizar tal identificação, tomou-se como referência Demo (1994), o qual destaca cinco tipos de abordagem metodológica: empirista, positivista, funcionalista sistêmica, estruturalista e dialética.

Na pesquisa denominada Empírica, Demo (1994, p. 21) destaca que a “face empírica e fatural da realidade, produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural”. Segundo ele, tal pesquisa tem relevância no meio acadêmico, pois possibilita uma “maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).

Na pesquisa Teórica, encontramos informações que orientam no sentido da reconstrução de teorias. Demo (1994, p. 20) destaca que esta pesquisa é dedicada a “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Este tipo de pesquisa não traz implicações imediatistas que venham intervir na realidade da sociedade, no entanto, entende-se que tem a importante função de criar condições para a quebra de paradigmas.

Ao se pensar na pesquisa Histórica, tem-se a compreensão de que o estudo se relaciona ao passado. Antônio Nóvoa (2009, p. 10), ao se referir a este tipo de pesquisa, declara que “a história nos ajuda a refletir”. Para ele, cabe ao pesquisador “estudá-la para perceber que o passado deve ser compreendido como representação de construções humanas e, a partir destas análises, compreender o futuro” (NÓVOA, 2009, p. 11). Assim como, Lombardi afirma que as fontes históricas

resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p. 155)

Portanto, a pesquisa Histórica contribui na articulação da formulação de novos paradigmas e políticas públicas. Diante dos conceitos apresentados, o Quadro 10 expõe dados sobre o método de pesquisa, conforme esses três parâmetros: empírica, teórica e histórica.

QUADRO 10: Tipo de pesquisa e a natureza das produções (2010-2018)

TIPO DE PESQUISA	QUANTIDADE DE RESUMOS		TOTAL
	DISSERTAÇÕES	TESES	
Empírica	122	27	149
Teórica	00	01	01
Histórica	19	02	21
Não identificado	21	02	23

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

As informações iniciais obtidas através dos resumos apontam que a pesquisa Empírica foi a que apresentou o número mais elevado, se comparado às demais, talvez por ser um tipo de pesquisa em que o conhecimento é construído por meio da interação no cotidiano da sociedade e pelas variadas experiências.

Após mapear a produção do período de 2010-2018, realizar a caracterização dos resumos e identificar os dados apresentados, tornou-se necessário realizar a leitura na íntegra de algumas produções. Devido ao tempo destinado para a produção da pesquisa, tornou-se inviável a leitura do total de trabalhos mapeados; diante disso, optou-se por um recorte voltado para as pesquisas pertencentes ao Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas, conforme foi demonstrado no Quadro 7, pois os trabalhos mapeados dentro desse eixo indicam um vínculo mais direto com o tema central desta pesquisa e apontar para as possíveis contribuições ao campo a partir de um universo específico de produções. Nesse sentido, o capítulo 3 será direcionado para a análise integral das teses e dissertações selecionadas, com ênfase nos aspectos teórico-metodológicos.

3 AS TRAVESSIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E SEUS LEGADOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo está voltado para a análise das 23 teses e dissertações que foram classificadas na temática “Políticas Educacionais Inclusivas”. Em diálogo com o panorama geral das produções, traçado no capítulo 2, o presente capítulo sistematiza análises mais específicas e que resultaram da leitura integral dos textos agrupados no Eixo 08 (Políticas Educacionais Inclusivas). Desse modo, o capítulo foi direcionado para a análise de 20 dissertações e 03 teses, de modo a elucidar as características das produções com base na identificação dos autores, orientadores, instituições, linhas e grupos de pesquisas. Agregado a isso, põe-se em relevo os objetivos que regem as pesquisas e as tendências teóricas predominantes nessas produções dentro dos recortes temáticos específicos, procurando identificar suas possíveis interfaces e “lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

3.1 CARACTERÍSTICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entre os dez eixos apresentados no capítulo 2, a escolha se deu pelo Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas, pois é um eixo que reúne o maior número de trabalhos com essa temática, dentro da classificação realizada do conjunto das produções selecionadas. Assim, cabe ressaltar que foram analisados, na íntegra, trabalhos desenvolvidos em 08 estados da região Nordeste, conforme apresenta o Quadro 11:

QUADRO 11 – Distribuição de teses e dissertações por IES (Eixo 08)

INSTITUIÇÃO	ESTADO	DISSERTAÇÃO	TESE
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	00	02
Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	01	00
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	05	00
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB	04	00
Universidade Estadual do Pernambuco (UFPE)	PE	04	01
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI	02	00
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	01	00

Universidade Federal do Sergipe (UFS)	SE	03	00
TOTAL		20	03

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Como visto no Quadro 11, o Eixo 08 é composto por 20 dissertações e 03 teses, totalizando 23 produções, sendo que, no estado da Bahia, foram identificados os trabalhos de Pimenta (2017) e Santos (2015); no estado do Ceará, destacou-se Freire (2016); no estado do Maranhão, encontram-se Ferreira (2012), Ribeiro Filho (2018), Pereira (2017), Quixaba (2011), Martins (2012); seguido pelo estado da Paraíba, com Galdino (2015), Lima (2018), Lima (2012) e Cruz (2012); o estado de Pernambuco com Ribeiro (2016), Silva (2012), Santos (2017), Loiola (2013), Santana (2016). Também foram encontradas produções nos estados de Piauí: Santos (2014), Rodrigues (2013); no Rio Grande do Norte, Santos (2012a) e no estado de Sergipe com as produções de Santos (2012b), Cruz (2016) e Cardoso (2016). O Quadro 12 informa a quantidade de trabalhos por instituição, título, autor, orientador, ano de defesa e a natureza.

QUADRO 12 – Caracterização dos trabalhos defendidos no Eixo 08 - Políticas Educacionais Inclusivas (2010-2018)

IES	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ORIENTADOR(A)	ANO	NATUREZA
UFBA	A Educação do Surdo como modalidade da Educação Básica: uma alternativa para superar suas contradições com a Educação Especial?	Adriana Dantas Wanderley dos Santos	Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas	2015	Tese
	Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Educação Superior	Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda	2017	Tese
UFC	Entre a Inclusão e a Diversidade: um estudo sobre a implementação da Política de Cotas na UFC	João Victor de Farias Furtado e Freire	Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi	2016	Dissertação
UFMA	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão	Viviane da Silva Braga Martins	Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva	2012	Dissertação
	Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais na Universidade Federal do Maranhão	Nilma Maria Cardoso Ferreira		2012	Dissertação
	Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	Josenilde Oliveira Pereira	Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini	2017	Dissertação
	A efetivação do Sistema Educacional Inclusivo pela via judicial:	Jorge Luís Ribeiro		2018	Dissertação

	análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão quanto ao direito à educação para pessoas com deficiência	Filho			
	Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os(as) alunos(as) com deficiências?	Maria Nilza Oliveira Quixaba	Profa. Dra. Mariza B. Wall B. de Carvalho	2011	Dissertação
UFPB	Cuidadores escola res e inclusão educacional: Uma análise das políticas que regulam o trabalho do cuidador na escola	Leidy Jane Claudino de Lima	Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida	2018	Dissertação
	Leituras Pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo	2012	Dissertação
	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Raphaela de Lima Cruz	Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	2012	Dissertação
	As Políticas de Inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB	Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino	Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquista Araújo	2015	Dissertação
UPE	Política de Inclusão Escolar: uma análise do Programa Escola Acessível	Maviael Leonardo Almeida dos Santos	Prof. Dr. Edson Francisco de	2017	Dissertação

			Andrade		
	Políticas Públicas de Educação Inclusiva voltada para estudantes com deficiência na Educação Superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Maria Zélia de Santana	Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes	2016	Tese
	Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro		2016	Dissertação
	Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE/UFPE)	Fabiana Tavares dos Santos Silva	Prof. Dr. Francisco José de Lima	2012	Dissertação
	Subsídios para a Educação Hospitalar na perspectiva da Educação Inclusiva	Fernanda Cristina Feitosa Loiola		2013	Dissertação
UFPI	Assim caminha a Educação Inclusiva: Concepções de Adolescentes em Semiliberdade acerca de sua Inclusão Escolar	Katariny Maria Leal Santos	Profa. Dra. Ana Valéria Marques F. Lustosa	2014	Dissertação
	O Movimento Inclusivo no Ensino Superior na perspectiva de alunos cegos	Rogéria Pereira Rodrigues		2013	Dissertação
UFRN	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: Análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	Andreza Souza Santos	Prof. Dr. Francisco Ricardo	2012a	Dissertação
UFS	Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica	Maria Heloisa de Melo Cardoso	Profa. Dra. Verônica dos Reis	2016	Dissertação

	Acessibilidade da pessoa com Deficiência Física: O Caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos	Antônio Carlos Nogueira Santos	Mariano Souza	2012b	Dissertação
	Tessitura da Inclusão na Universidade Federal de Sergipe: Múltiplos Olhares	Cândida Luísa Pinto Cruz	Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza	2016	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Dos 17 docentes que atuaram como orientadores das pesquisas, apenas 06 orientaram 02 trabalhos dentro do Eixo 08, no período de 2010 a 2018; os demais orientaram apenas 01 trabalho dentro deste eixo. As instituições que tiveram maior número de trabalhos dentro do Eixo foram a UFMA e a UFPE, ambas com 05 produções defendidas dentro do período, enquanto a UFC e a UFRN tiveram apenas 01 trabalho cada. Vale destacar que em 2010 não houve registro de defesa seja de tese ou dissertação em nenhuma das instituições mapeadas, dentro do eixo das Políticas Educacionais Inclusivas. Os anos que apresentaram maior número de defesas foram 2012 e 2016, tendo 07 e 05 trabalhos defendidos, respectivamente.

3.2 DAS ESCOLHAS TEÓRICAS AOS MÉTODOS: OS AUTORES E SUAS REFERÊNCIAS DE PESQUISA

Neste tópico é apresentado o percurso informado pelos autores das teses e dissertações que integram o Eixo 08, o qual perpassa tanto pelas escolhas teóricas, quanto pelas escolhas dos métodos, apontando as referências que tomaram como base de suas pesquisas. Estar atento às escolhas teóricas e metodológicas dos autores significa identificar de forma sensível às tendências apresentadas nestes trabalhos.

A seguir, é possível observar na Tabela 6, os autores que mais tiveram seus nomes citados nas teses e dissertações em estudo, notadamente aqueles que citados em cinco ou mais trabalhos.

TABELA 6: Autores citados em cinco ou mais trabalhos, segundo a natureza da Referência: instrumental e epistemológica (%) no Eixo 08

REFERÊNCIAS DE NATUREZA					
EPISTEMOLÓGICA			METODOLÓGICA		
AUTORES CITADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%	AUTORES CITADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
SASSAKI, Romeu Kazumi	15	65,21	GIL, Antônio Carlos	14	60,86
MANTOAN, Maria Teresa Eglér	13	56,52	MINAYO, Maria Cecília de Souza	11	47,82

CARVALHO, Rosita Edler	11	47,82	BOGDAN, Roberto C.	10	43,47
MAZZOTTA, Marcos J. da S.	11	47,82	LÜDKE, Menga	09	39,13
GLAT, Rosana	10	43,47	TRIVIÑOS, Augusto N. Silva	09	39,13
MENDES, Enicéia Gonçalves	10	43,47	MARCONI, Marina de A.	08	34,78
FERREIRA, Júlio Romeno	08	34,78	LAKATOS, Eva Maria	07	30,43
GOFFMAN, Erving	08	34,78	YIN, Robert K.	06	26,08
JANNUZZI, Gilberta S. de M.	08	34,78	RICHARDSON, Roberto Jarry	05	21,73
MANZINI, Eduardo José	08	34,78			
SAVIANI, Dermeval	08	34,78			
BUENO, José Geraldo Silveira	07	30,43			
CASTRO, Sabrina Fernandes	07	30,43			
CHAHINI, Thelma Helena Costa	07	30,43			
FREIRE, Paulo	07	30,43			
FREITAS, Soraia Napoleão	07	30,43			
MARX, Karl	07	30,43			

STAINBACK, Susan	07	30,43
STAINBACK, William	07	30,43
AMARAL, Lígia Assumpção	06	26,08
CHAUÍ, Marilena de Souza	06	26,08
MIRANDA, Theresinha G.	06	26,08
PLETSCH, Márcia Denise	06	26,08
SILVA, Tomaz Tadeu da	06	26,08
CUNHA, Antonio Geraldo da	05	21,73
MAGALHÃES, Rita de C. B. Paiva	05	21,73
SOUZA, Verônica dos Reis Mariano	05	21,73
WERNECK, Claúdia	05	21,73

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nas teses e dissertações disponíveis nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Ao observar a Tabela 6, é possível notar que os pesquisadores tenderam a explicitar seus posicionamentos epistemológicos a partir de referentes variados, os quais nem sempre anunciam diretamente a cosmovisão dos autores. Nesse sentido, os estudos englobam “as correntes teóricas próprias do campo de conhecimento a que a pesquisa se

vincula, as quais são derivadas da perspectiva epistemológica e encaram a posição ideológica e política do pesquisador.” (JACOMINI; SILVA, 2019, p. 9).

Assim, quanto ao campo da educação inclusiva, os autores mais citados estão associados às abordagens da Inclusão Social, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Educação Especial, Inclusão e Deficiência, Políticas Educacionais Inclusivas e Sociedade Inclusão, tendo como principais referências: Sassaki, Mantoan, Carvalho, Mazzotta, Glat, Mendes e Almeida, Ferreira, Jannuzzi, Manzini, Bueno, Castro, Chahini, Freitas, Stainback, Amaral, Miranda, Pletsch, Magalhães, Souza e Werneck.

Nesse sentido, os autores citados foram apresentados pelos pesquisadores associando-se com os princípios das abordagens epistemológicas da psicologia social, da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia crítica, da teoria crítica social, da identidade e diferença e da epistemologia da palavra, tendo como autores de referência: Goffman, Saviani, Freire, Marx, Chauí, Silva e Cunha. Essas abordagens foram anunciadas diretamente pelos pesquisadores. Como observado na Tabela 5, algumas referências de natureza instrumental também tiveram lugar entre as produções selecionadas, a exemplo de Gil, Minayo e Bogdan, mencionados, sobretudo, na contextualização dos métodos qualitativos.

Considerando as escolhas específicas anunciadas em cada produção, o Quadro 13 informa a identificação nominal das bases teórico-metodológicas, conforme autodeclaração dos autores. Cabe destacar que no universo das 23 produções, cinco não deixaram explícitas essas informações.

QUADRO 13 – Quantidade de trabalhos conforme a abordagem metodológica

AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ABORDAGEM METODOLÓGICA
QUIXABA, Maria Nilza Oliveira (2011)	Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os(as) alunos(as) com deficiências?	Abordagem Fenomenológica
SANTOS, Antônio Carlos Nogueira (2012b)	Acessibilidade da pessoa com Deficiência Física: O Caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos	

CRUZ, Cândida Luísa Pinto (2016)	Tessitura da Inclusão na Universidade Federal de Sergipe: Múltiplos Olhares	
FREIRE, João Victor de Farias Furtado e (2016)	Entre a Inclusão e a Diversidade: um estudo sobre a implementação da Política de Cotas na UFC	Abordagem Histórica Social
SANTOS, Katariny Maria Leal (2014)	Assim caminha a Educação Inclusiva: Concepções de Adolescentes em Semiliberdade acerca de sua Inclusão Escolar	
RIBEIRO, Disneylândia Maria (2016)	Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Abordagem Histórico-Discursiva e Teoria da Inclusão/Inclusivista
SILVA, Fabiana Tavares dos Santos (2012)	Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE/UFPE)	
LOIOLA, Fernanda Cristina Feitosa (2013)	Subsídios para a Educação Hospitalar na perspectiva da Educação Inclusiva	
RODRIGUES, Rogéria Pereira (2013)	O Movimento Inclusivo no Ensino Superior na perspectiva de alunos cegos	
SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos (2015)	A Educação do Surdo como modalidade da Educação Básica: uma alternativa para superar suas contradições com a Educação Especial?	Abordagem Intercultural
PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado (2017)	Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual em uma Instituição de Educação Superior	Abordagem dos Estudos Culturais da Educação
GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa (2015)	As Políticas de Inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso	Abordagem do Materialismo Histórico Dialético

	de alunos com deficiência na UFPB	
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso (2012)	Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais na Universidade Federal do Maranhão	
MARTINS, Viviane da Silva Braga (2012)	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão	
LIMA, Leidy Jane Claudino de (2018)	Cuidadores escolares e inclusão educacional: Uma análise das políticas que regulam o trabalho do cuidador na escola	
LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva (2012)	Leituras Pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB	Abordagem da Teoria da Representação Social
CRUZ, Raphaela de Lima (2012)	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	
SANTOS, Andreza Souza (2012a)	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: Análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	
CARDOSO, Maria Heloisa de Melo (2016)	Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica	Sem referência ¹⁵
PEREIRA, Josenilde Oliveira (2017)	Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	

¹⁵ Não foi encontrado de forma nominal e detalhada a abordagem teórica na descrição do trabalho.

RIBEIRO FILHO, Jorge Luís (2018)	A efetivação do Sistema Educacional Inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão quanto ao direito à educação para pessoas com deficiência	
SANTANA, Maria Zélia de (2016)	Políticas Públicas de Educação Inclusiva voltada para estudantes com deficiência na Educação Superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	
SANTOS, Mavíael Leonardo Almeida (2017)	Política de Inclusão Escolar: uma análise do Programa Escola Acessível	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nas teses e dissertações disponíveis nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Os trabalhos com base na Abordagem Histórico-Discursiva e Teoria da Inclusão/Inclusivista têm a percepção de um estudo preocupado com o processo pelo qual a

sociedade/escola buscam transforma-se continuamente para receber não apenas as pessoas com deficiência, mas a todos os seus membros, valorizando-os por suas competências e garantindo que essas sejam potencializadas através das acessibilidades (SILVA, 2012, p. 19)

Assim como, já abordado no capítulo 1, a inclusão ganhou maior destaque com os movimentos de luta que ocorreram ao decorrer da história da educação, especialmente movimentos que tiveram como base a luta de pessoas com deficiência, negros, pobres, mulheres, entre outros, que perpassavam por um período de segregação, de esforços integrativos até chegar ao movimento inclusivista no século XX, como bem destacou Rabelo e Amaral (2002) ao se reportarem aos movimentos internacionais que levantaram a bandeira de uma sociedade mais justa e humana, e aos movimentos que difundiram a agenda educacional atrelada aos princípios capitalistas.

No entanto, os trabalhos com base no Materialismo Histórico Dialético apresentaram tendências com características da relação existente entre o ambiente e a

sociedade. O materialismo histórico dialético é uma abordagem teórica idealizada por Marx e Engels, em que os proletariados deveriam tomar consciência de classe e perceber que há um sistema que os enganam. Nesse sentido, entende-se que a humanidade é a própria história de lutas de classes, o que denota, na visão marxista, a dialética do trabalho do proletariado e o desfrute dos lucros pela burguesia. Diante do exposto, Saviani (1991) aponta,

com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção concreta do pensamento ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento. Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação à lógica formal. Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado lógica formal, ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p. 11)

Assim, é notória a percepção da abordagem materialista histórico dialética nas 04 produções defendidas por Galdino (2015); Ferreira (2012); Martins (2012); Lima (2018). Esses autores galgaram no sentido de superar o senso comum dentro da temática da pesquisa, permearam a reflexão teórica até chegarem a uma consciência filosófica. Galdino (2015) estabelece que,

O materialismo histórico investiga os fatos sociais por meio das formações socioeconômicas e das relações de produções, ressaltando a força das ideias capaz de mudar as bases econômicas que as originou. Neste sentido, destaca-se a ação dos partidos políticos, dos movimentos sociais, dentre outros, cuja ação pode produzir transformações relevantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. (GALDINO, 2015, p. 70)

Para Martins (2012), a escolha desta abordagem se deu por optar em definir uma

série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formações socio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc. (MARTINS, 2012, p. 66)

Assim, a pesquisadora busca a compreensão entre o fenômeno educativo e as categorias de análise, como os aspectos gerais e essenciais e as conexões e relações

existentes num tempo e em um lugar definido historicamente, visando a própria dinâmica do contexto social.

Tendo como Abordagem Histórico-Discursiva e Teoria da Inclusão/Inclusivista e Materialismo Histórico Dialético como as abordagens teóricas mais identificadas nas pesquisas, cabe ressaltar que 05 dos trabalhos não foram encontrados de forma nominal e nenhuma descrição acerca da abordagem teórico-metodológica escolhida para a realização da pesquisa, como está destacado no Quadro 14.

No que concerne aos métodos e instrumentos de coleta de dados, foram observadas escolhas muito variadas. Para a análise desses aspectos levou-se em conta a diferença entre “método” e “instrumento de coleta de dados”, assumindo-se a noção de “método” como os parâmetros básicos que permitem ao pesquisador diferenciar ciência e senso comum, bem como distinguir os conhecimentos entre verdadeiro e falso. Para Lakatos e Marconi (2000, p. 67) o método é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [conhecimentos válidos e verdadeiros] traçando o que ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Com isso, compreende-se que o método reúne regras básicas que norteiam o desenvolvimento de uma dada pesquisa, cujo objetivo será a produção de um novo conhecimento como também pode confrontar ou integrar a um conhecimento já existente.

Quanto aos “instrumentos de coleta de dados”, é importante ressaltar que são as ferramentas que permitem o levantamento de dados, tal qual a coleta e produção das informações para a pesquisa. Há diversos instrumentos que podem ser utilizados nas pesquisas, porém o que irá definir a melhor ferramenta é questão assumida pela pesquisa e a coerência com as informações que se pretende obter.

Na Tabela 7 são identificados alguns instrumentos de coleta de dados relatados entre os 23 trabalhos, dos quais 19 apontaram a Entrevista Semiestruturada como ferramenta, seguido pela observação, presente em 13 trabalhos.

TABELA 7 – Instrumento de coleta de dados (%) - (2010-2018)

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE	%
Entrevista Semiestruturada	19	82,60
Observação	13	56,52
Questionário	06	26,08

Depoimento Oral	02	8,69
Registro Fotográfico	01	4,34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

A Tabela 7 demonstra que a entrevista semiestruturada foi recorrente na maior parte dos trabalhos, não estando presente em apenas 04 deles. Uma possibilidade é o fato de ser um instrumento eficaz, por ter uma finalidade de caráter exploratório, o que possibilita ao pesquisador obter inúmeras informações sobre o tema que está sendo abordado na pesquisa, proporcionando seu maior detalhamento, como também a interação entre o pesquisador e o entrevistado, facilitando a comunicação diante de assuntos mais delicados ou complexos. Nesse sentido Minayo (1996, p. 109) aponta que

o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [sendo ela mesma um deles] e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Isso porque, apesar de haver uma organização prévia das questões, o pesquisador permite ao entrevistado falar livremente do assunto em questão, conforme os desdobramentos referentes ao tema central da pesquisa. Como comentado anteriormente, essa recorrência sobrevém por estar atrelada à abordagem metodológica identificada na pesquisa.

O Quadro 14 busca retratar a quantidade de trabalhos identificados no Eixo 08, com base nas tipologias de pesquisa apresentadas nas produções, conforme designação constante nas produções classificadas.

QUADRO 14 – Quantitativo das produções, com base no tipo de pesquisa

TIPO DE PESQUISA	QUANTIDADE
Estudo de Caso	08
Pesquisa Bibliográfica e Documental	06
Pesquisa Etnográfica	01
Pesquisa Exploratória e Descritiva	06
Pesquisa de Campo	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

Observa-se que no Quadro 14 o tipo de pesquisa de estudos de revisão não aparece, inclusive o estado da arte. Contudo, houve uma prevalência na escolha pelo Estudo de Caso, correspondendo a 08 produções dentre as 23 do Eixo 08, seguida pela Pesquisa Bibliográfica e Documental com 06 trabalhos e a Pesquisa Exploratória e Descritiva também com 06 trabalhos, juntos somam um quantitativo de 20 produções, referentes a 86,95% da totalidade de trabalhos no Eixo 08.

Nesse sentido, é importante registrar que o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa que busca explicar, descrever ou explorar algum fenômeno e dar relevo a situações empíricas que denotem “um caso”, isto é, um sistema de relações que, embora contenha elementos de interação com os aspectos globais, possui traços de singularidade. Um exemplo do uso dessa estratégia de pesquisa foi encontrado no estudo de Pimenta (2017, p. 89). A autora afirma:

A escolha dessa estratégia metodológica se deu por esta oferecer ao pesquisador um modo de analisar a produção a partir de construções de categorias que não, necessariamente, precisam ser excludentes, oferecendo, com isso, um olhar holístico e abrangente sobre o objeto pesquisado. Além disso, a escolha da abordagem qualitativa se deu também por se tratar de um tema contemporâneo que carece de reflexões e análises e, por entender que seja necessário um mergulho profundo e exaustivo no objeto pesquisado, possibilitando, assim, uma penetração na realidade social, não conseguida por outro tipo de abordagem.

O que demonstra a importância atribuída à estratégia metodológica do estudo de caso, que proporciona ao pesquisador uma riqueza de informações através da identificação, observação e aprofundamento da realidade que é vivenciada pelos sujeitos que estão sendo pesquisados.

A pesquisa Bibliográfica e Documental, apesar de regularmente ser realizada em conjunto, se difere em alguns aspectos, entre eles identificamos como pesquisa bibliográfica toda aquela que busca por fontes constituídas por materiais já elaborados, como, por exemplo, livros e artigos científicos; já a pesquisa documental mapeia e identifica os documentos internacionais, nacionais e locais referentes à temática em estudo. Ferreira (2012) expôs em seu trabalho o que foi necessário para desenvolver esse tipo de pesquisa e o que ela requer

além do levantamento bibliográfico, a presente pesquisa é documental, por requerer, também, a localização/identificação de documentação

nacional e local, portanto, no MEC e da UFMA, que registra as políticas educacionais destinadas para a pessoa com deficiência no ensino superior (FERREIRA, 2012, p. 21)

Outra estratégia de pesquisa recorrente foi a Pesquisa Exploratória e Descritiva, com 06 trabalhos. O estudo exploratório e descritivo busca aprimorar ideias e, geralmente é utilizado quando existe pouco conhecimento sobre o tema a ser abordado, pois visa “proporcionar maior familiaridade com a questão e o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1987, p. 41).

Com efeito, as estratégias metodológicas apresentadas, conforme a escolha de cada autor, denotam uma busca maior por abordagens de cunho qualitativo. Os autores, ao informarem as escolhas metodológicas, procuraram iluminar as características e particularidades de suas pesquisas, tal como os procedimentos e instrumentos a serem utilizados com o intuito de reunir informações importantes para o andamento de cada trabalho.

Tomando como base os trabalhos descritos, tornou-se imprescindível apresentar e analisar os objetivos abordados nas teses e dissertações em estudo, como apresenta o Quadro 15:

QUADRO 15 - Objetivos dos trabalhos do Eixo 08 (Políticas Educacionais Inclusivas)

AUTOR	OBJETIVO GERAL
CARDOSO, Maria Heloisa de Melo	Analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016.
CRUZ, Cândida Luísa Pinto	Conhecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência na UFS sob a ótica dos participantes desse processo: docentes, discentes com e sem deficiência e acompanhantes.
CRUZ, Raphaela de Lima	Analisar as representações sociais de estudantes com deficiência visual frente à sua (ex)inclusão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso	Analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
FREIRE, João Victor de Farias Furtado e	Analisar como a implementação da política pública gera mudanças na Universidade Federal do Ceará, especificamente como vem modificando e fomentando a afirmação da diversidade nesse lugar institucional.
GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa	Analisar o acesso à educação superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso.
LIMA, Leidy Jane Claudino de	Compreender quais as contribuições das políticas públicas para a efetivação e a formação da categoria dos cuidadores escolares no município de Cabedelo/PB.
LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva	Analisar a política de inclusão de crianças com deficiências nas Creches e Pré-escolas municipais de Campina Grande – PB.
LOIOLA, Fernanda Cristina Feitosa	Compreender a Educação Hospitalar e a existência desta prática educacional em Recife e Região Metropolitana.

MARTINS, Viviane da Silva Braga	Analisar se a adesão da UFMA o REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior observadas as taxas de ingresso desses alunos.
PEREIRA, Josenilde Oliveira	Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.
PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado	Analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual, na Educação Superior, a partir da percepção desses estudantes.
QUIXABA, Maria Nilza Oliveira	Analisar as oportunidades que a escola pública estadual 1º de grau do município de São Luís, oferece para a integração do alunado da classe especial – área de deficiência mental.
RIBEIRO FILHO, Jorge Luís	Descortinar como tem atuado o Poder Judiciário, especialmente o Supremo Tribunal Federal e o Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, diante da instalação de conflitos judiciais atinentes ao sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, para pessoa com deficiência.
RIBEIRO, Disneylândia Maria	Analisar as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação do CAMEAM/UERN.
RODRIGUES, Rogéria Pereira	Investigar na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação - as modificações em instituições de Ensino Superior pública e particular decorrentes do surgimento do movimento inclusivo.
SANTANA, Maria Zélia de	Analisar a construção das políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na Educação Superior no Brasil, mediante os referenciais normativos, e compreender como estas vêm sendo respondidas pela Universidade Federal da Paraíba.
SANTOS, Antônio Carlos	Analisar como se dá a acessibilidade da pessoa com deficiência física na Universidade Federal de Sergipe.

Nogueira	
SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos	Discutir a viabilidade e necessidade da educação do surdo ser desenvolvida por uma modalidade própria.
SANTOS, Andreza Souza	Investigar em que medida as Instituições de Ensino Superior da cidade do Natal/RN estão seguindo as recomendações contidas na legislação brasileira no que tange ao ingresso de candidatos com deficiência por meio do processo seletivo vestibular.
SANTOS, Katariny Maria Leal	Investigar as concepções do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI.
SANTOS, Maviael Leonardo Almeida dos	Analisar as repercussões do Programa Escola Acessível, no que concerne aos efeitos esperados quanto à promoção de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional no ambiente escolar.
SILVA, Fabiana Tavares dos Santos	Investigar como as barreiras atitudinais aparecem no discurso das dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), no período de 1978 a 2002, sob o tema educação especial; bem como discute o efeito das barreiras atitudinais no entendimento da sociedade para com as pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nas teses e dissertações disponíveis nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Tais pesquisadores demonstraram forte preocupação em atender a objetivos referentes à modalidade de ensino, processos judiciais, integração em classes especiais, assim como a acessibilidade, o trato na Educação Hospitalar, atentos também a classe minoritária de jovens em cumprimento de medida socioeducativa e os trabalhadores que atuam na educação especial (cuidadores escolares). Tais objetivos demonstram maior preocupação com a modalidade de Educação Especial, levantando uma reflexão sobre o número ínfimo de trabalhos cujos objetivos estão atrelados a outras minorias, tais como negros, índios, ciganos, mulheres, pobres, homossexuais, imigrantes, entre tantos outros grupos que precisam ter garantidos seu processo inclusivo em espaços escolares, como política pública.

Com o retrato desses objetivos, reforça-se a compreensão de que no período entre 2010 e 2018 ainda existia um pensamento relacionado a uma educação inclusiva voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais, embora já houvesse uma preocupação nos estudos de Crochik *et al* (2009), Mantoan (2003) e Tiballi (2002) em aprofundar e apontar as diferenças existentes entre os paradigmas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Cabe ressaltar que nos dois paradigmas há estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, no entanto, ao aprofundar a compreensão do paradigma da educação inclusiva, nota-se que os estudos tomam uma amplitude muito maior do que é apresentado no paradigma da educação especial, conforme já abordado no capítulo 1.

No capítulo 4, é apresentada a caracterização, como também a análise das escolhas epistemológicas apontadas pelos pesquisadores, partindo da visão retratada por eles. Ratifica-se que o capítulo 4 segue tratando das produções selecionadas dentro do Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas.

4 OS ENFOQUES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS AGENTES: RECORTES DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Para a tessitura deste capítulo, tornou-se indispensável analisar as produções inseridas no Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas, conforme apresentado no capítulo 02. Para tanto, é proposto um diálogo com pesquisadores contemporâneos que participam do debate das pesquisas sobre Educação Inclusiva, tendo como destaque Tiballi (2003; 2016); Mantoan (2003); Crochik (2009, 2011, 2013); Jannuzzi (2004), para confrontar os posicionamentos abordados nas produções acadêmicas aqui analisadas.

O foco aqui será a caracterização das abordagens epistemológicas predominantes nas 23 teses e dissertações que focalizaram mais especificamente as Políticas Educacionais Inclusivas, procurando acentuar também as contribuições das produções para o campo de estudo. Essas produções, como já explicado nos capítulos 2 e 3, foram classificadas no eixo temático 08, no universo de 10 eixos e de 195 produções. O capítulo foi estruturado em dois tópicos, o primeiro explora as características do paradigma com base na abordagem da Educação Inclusiva. O segundo teve como finalidade identificar e analisar as contribuições voltadas para o campo da Educação Inclusiva apontadas pelos autores e autoras em suas produções, visando confrontar os resultados apresentados nas pesquisas e apresentar as lacunas existentes nestes estudos.

4.1 OS PARADIGMAS E SEUS ENTRECRUZAMENTOS NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico caracteriza e analisa as escolhas epistemológicas dos pesquisadores, que norteiam as teses e dissertações do Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas, suas possíveis convergências e divergências, assim como as tendências dominantes. Neste sentido, cabe aqui identificar a compreensão do que vem sendo assumido como referência “epistemológico”, em diálogo com o que estabelecem Jacomini e Silva (2019, p. 9),

compreendemos que as referências epistemológicas nas pesquisas em educação, especialmente em políticas educacionais, abrangem as bases sobre as quais o autor define seu objeto, organiza a pesquisa e a realiza, tendo em vista os valores que informam sua visão de mundo, de natureza humana, de conhecimento, de educação, de políticas educacionais.

Sendo assim, analisar as escolhas epistemológicas dos pesquisadores, significa “considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos

intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento.” (TESSER, 1994, p. 92). Partindo dessas compreensões, buscamos classificar as produções que se curvam às demandas epistemológicas tanto de caráter metodológico quanto de caráter teórico na área educacional.

A leitura na íntegra desses trabalhos foi decisiva para uma aproximação mais acurada em relação às diferentes formas de abordar o tema e os recortes específicos no interior do próprio agrupamento. Como visto no capítulo 1, o debate sobre educação inclusiva envolve diferentes horizontes interpretativos. Isso posto, os 23 trabalhos classificados no eixo 08 foram também objeto de análise em relação aos direcionamentos epistemológicos, a princípio buscou-se classificar as produções em agrupamentos que distinguíssem os paradigmas da educação especial e da educação inclusiva, conforme já contextualizado e conceituado nos capítulos anteriores. No entanto, conforme a interpretação feita por este presente estudo, não foi identificado nenhum trabalho com características do paradigma da educação especial, que tenha como viés o olhar clínico-médico do estudante que apresente algum tipo de deficiência ou diferença.

Nem todos os autores declararam de forma literal a escolha pelo paradigma da educação inclusiva, cujo viés busca contemplar as diferenças para além dos aspectos relativos à mobilidade e autonomia intelectual, mas abrange a problematização dos aspectos político-sociais que produzem desigualdades e preconceitos. O princípio da participação política e social do sujeito nos diferentes espaços sociais, inclusive espaços educacionais, é uma das chaves importantes para o paradigma da inclusão na vertente crítica. Em relação às produções selecionadas, os trabalhos de Lima (2012) e de Santos (2017) inicialmente provocaram algumas dúvidas quanto à classificação no paradigma da educação inclusiva, mas, no decorrer do texto, as autoras demonstram sinais que fortaleceram a identificação dentro desse grupo, como é possível observar nas citações a seguir:

oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, incluindo aqueles que têm alguma deficiência ou alguma dificuldade que possa afetar sua aprendizagem, não é uma tarefa fácil para um sistema que se coloca como inclusivo. É preciso que a escola reorganize sua estrutura, seu funcionamento, metodologia e os recursos pedagógicos e, principalmente, conscientize-se e garanta que seus profissionais estejam abertos para essa nova realidade. Nesse contexto, as discussões quanto às novas propostas da educação inclusiva devem ter como foco principal não apenas o ingresso das crianças com deficiências nas escolas regulares, mas também discutir como está se dando esse processo e se o mesmo está atendendo às peculiaridades das diversas diferenças com as quais a escola se depara. (LIMA, 2012, p. 99/100)

Na leitura de mundo que é realizada pelo educador, a diversidade humana é eixo central que deve ter prioridade nas relações sociais no universo escolar.

Levando em consideração ser a sociedade plural em todos os aspectos, uma escola comum deve ter como prioridade a inclusão de todos. Com isto, os paradigmas cristalizados do modelo tradicional de educar não podem perpassar o atual currículo escolar, as práticas pedagógicas devem ser totalmente repensadas. (SANTOS, 2017, p. 118)

Tais formulações contribuíram para chegar à interpretação de que os autores, apesar de não anunciarem a escolha do paradigma de forma literal, deixaram sinais que apontavam para um embasamento no paradigma educacional inclusivo.

Como destacado no capítulo 1, a educação Inclusiva se constitui como um paradigma educacional preocupado a atender todos os estudantes que em algum momento foram excluídos, por conta de diversos fatores, do espaço educacional, o que para Mantoan (2002, p. 14) significa dizer que as escolas devem ser

capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Por esse lado, temos Ainscow (2009, p. 11), que indica

que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

Ainscow (2009) destaca que a inclusão é um processo democrático, isso porque se desenvolve dentro da sociedade por meio de políticas públicas educacionais que venham assegurar os direitos fundamentais dos sujeitos que por anos foram excluídos de participarem do convívio social com dignidade. Sobre isso Souza (2016) afirma que os

processos excludentes continuam existindo em formas de inclusão que ainda não asseguram as condições plenas para a cidadania. Isso não quer dizer que inexistam experiências de inclusão social bem sucedidas, nem que não se deva lutar pela sua realização. Fazer a crítica aos limites já aponta para a possibilidade de superação. (SOUZA, 2016, p. 31)

Assim, nota-se que a educação inclusiva não abarca apenas público com deficiência, mas sujeitos que são excluídos social e politicamente, que aqui relacionamos como: negros, pobres, mulheres, indígenas, escola pública, LGBTs, itinerantes/imigrantes, entre outros, justificando-se a implantação de políticas públicas, em especial as ações afirmativas, que foi destaque em alguns trabalhos.

Assim, o debate sobre as ações afirmativas, de acordo com Martins (2012), buscou apresentar pontos que analisam se houve ou não o favorecimento de estudantes com algum tipo de deficiência, seja ela motora, física ou intelectual, que tiveram acesso ao nível superior, com o ingresso pelo sistema de cotas, após adesão da universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para a autora “com a adesão da UFMA ao REUNI, medidas vêm sendo adotadas no que se refere ao favorecimento de acesso de alunos com deficiência no Ensino Superior” (MARTINS, 2012, p. 81). No entanto, a definição da nomenclatura ‘favorecimento’, segundo Bueno (2007, p. 350) deriva da palavra ‘favorecer’, que por sua vez tem como significado “obsequiar, auxiliar, proteger, propiciar” o que denota ser um termo inadequado para caracterizar as ações que a autora descreve no decorrer do texto. Como assinala Bueno (2007, p. 548), há uma diferença na compreensão entre “fazer obséquios e favores” (BUENO, 2007, p. 548) e garantir políticas inclusivas.

Na leitura dos dados, a compreensão é que há um movimento de implantação e garantia de políticas públicas inclusivas ao público em questão, os estudantes com deficiências. Não se observa como um favorecimento as ações como a implantação do Núcleo de Acessibilidade, investimentos em recursos destinados a eliminação de barreiras arquitetônicas, assim como a criação de espaços físicos que possibilitem o acesso de alunos com deficiência.

A pesquisa realizada por Freire (2016) destaca o sistema de cotas para estudantes negros, de escola pública e/ou deficientes, como “uma importante ação afirmativa de inclusão de estudantes que dificilmente obteriam vagas no ensino superior público” (FREIRE, 2016, p. 7), no entanto, ele levanta uma discussão sobre o impacto que pode acontecer ao referendar uma afirmação de uma política da diferença dentro da universidade. Assim, para o autor,

o conceito da existência de olhar o diferente respeitando e preservando suas particularidades é uma ferramenta de vital importância para se desenvolver a diversidade dentro da universidade. Podemos afirmar que o sistema de cotas vai muito além de uma política pública, talvez essa ação afirmativa seja o começo de um real desenvolvimento de uma ‘política da diferença’ (FREIRE, 2016, p. 67).

No entanto, no decorrer do texto, Freire (2016) notou certo desconhecimento em relação à compreensão do conceito de alteridade, tanto por parte dos estudantes, como pela universidade. Em um dos trechos ele expôs que “em todos os relatos proporcionados pelos alunos entrevistados, sempre identifiquei a importância da alteridade, mesmo que esse termo nunca tivesse sido dito por eles” (FREIRE, 2016, p. 67). E acrescenta que “um dos obstáculos para o desenvolvimento desse olhar de alteridade é o fato de que a própria universidade não identifica e legitima essa diferença, isso pode ser percebido no próprio diálogo de que na universidade não existe preconceito” (FREIRE, 2016, p. 67).

Em estudo Santos (2012) notou que após a instituição do sistema de cotas no ano de 2008, na UFS, através do REUNI, a oferta de vagas para pessoas com deficiência aumentou, ocorrendo uma crescente na procura e ingresso de estudantes com deficiência física. Embora o Programa tenha possibilitado o ingresso de pessoas com deficiência pelo sistema de cotas, Santos (2012) identificou que a acessibilidade ainda era um ponto precário dentro do Campus da UFS, para o pesquisador:

A base da inclusão consiste na ideia de que todos têm direito à educação, a qual deve respeitar os interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem de cada indivíduo. As instituições precisam valorizar as pessoas pensando na máxima de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Admitindo, desta forma, as diferenciações da pessoa deficiente apenas na intenção de permitir o acesso aos seus direitos, eliminando todos os estigmas e favorecendo as suas potencialidades, para que assim qualquer indivíduo consiga realizar, com qualidade, a terminalidade de seu curso de graduação. O ideal é que, numa Instituição como a UFS, não exista nenhuma forma de barreira. (SANTOS, 2012, p. 35-36)

Tornando-se um mecanismo de correção do processo histórico educacional da sociedade brasileira. Referindo-se ao crescente ingresso de estudantes com deficiência, pelo sistema de cotas, o mesmo ocorreu na pesquisa de Santos (2012), para a autora:

as políticas de ações afirmativas objetivam, portanto, minimizar os efeitos das desigualdades provenientes de determinantes histórico-culturais, de forma a permitir a convivência dos grupos menos favorecidos na sociedade, refletindo o pluralismo existente na mesma, contribuindo para a democratização do acesso aos níveis mais elevados de ensino. (SANTOS, 2012, p. 51)

Neste mesmo sentido, Pimenta (2017) diagnosticou como ocorre o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais, a autora ouviu os estudantes na tentativa de

responder como se caracteriza o acesso e a permanência desses em instituições educacionais brasileiras e quais fatores interferiam no processo.

Para Silva (2012) é importante compreender, historicamente, como a universidade contribui, por meio de seu discurso científico, para a reprodução/difusão de barreiras sociais e atitudinais. Em sua pesquisa, ela buscou investigar de qual maneira as barreiras atitudinais tem aparecido nos textos de dissertações de mestrado com foco na educação especial que foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), dentro de um período de 1978 a 2002; e com base nesse estudo, ela buscou discutir em sua produção, qual o efeito que as barreiras atitudinais têm provocado no entendimento da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Diante dessa reflexão, ressaltamos que desde a educação infantil esses aspectos devem se constituir em foco de preocupação de educadores, dirigentes e, principalmente, dos responsáveis institucionais e pela implementação de políticas.

Assim, a pesquisa de Santos (2017) cujo campo empírico foi uma escola Polo (Escola Municipal Paulo Freire), localizada em Teresópolis/RJ, analisou as repercussões do Programa Escola Acessível no cotidiano escolar, e manteve-se atenta aos cinco pilares que norteiam o Programa: o arquitetônico, a comunicação, a informação, o didático e o pedagógico. No entanto, Santos (2017) observou que há uma hierarquia ao pensar e colocar em prática esses pilares, para ele

os recursos didáticos e pedagógicos as comunicações e informações estão passivamente atrelados a esta condição, ou seja, para que ocorra efetivamente a inclusão da pessoa com deficiência na escola é prioritariamente necessário organizar os espaços físicos e só assim, os outros recursos poderão ser desenvolvidos. (SANTOS, 2017, p. 84-85)

O que aponta uma forte característica referente à apresentação e implantação no ambiente escolar desse programa e como ocorre a dinâmica da organização da escola diante desses pilares, tendo como base as diretrizes do Programa Escola Acessível. Para o programa de fato se efetivar, foram necessários diversos estudos voltados para as necessidades especiais dos estudantes, e uma dessas necessidades foi a inclusão de um profissional que tivesse como função acompanhar e cuidar do estudante com deficiência física, motora ou mental.

Lima (2018) destaca em sua pesquisa a importância do trabalho do cuidador escolar na perspectiva inclusiva, e como é regulado e efetivado o desenvolvimento profissional do cuidador escolar, em seu texto ela discute sobre as políticas públicas relacionadas à Educação Especial, atenta para as nuances que possibilitam a chegada desses profissionais que atuam no

acompanhamento dos estudantes que apresentam deficiências, matriculados em salas regulares, sendo esta uma das estratégias adotadas pela Política de Acessibilidade.

Santos (2015, p. 6), dentro da modalidade de ensino de educação especial, deu relevo à incoerência existente “entre as propostas do campo da educação especial e da educação do surdo”. A autora observou que na legislação a modalidade identificada para o estudante surdo, que propicia o seu atendimento é a educação especial, no entanto, ela notou que na perspectiva da Educação Especial, a comunidade surda não é atendida em sua totalidade, provocando em sua tese uma discussão da necessidade de desenvolver uma modalidade própria para os estudantes surdos, tendo como espaço para sua pesquisa instituições públicas e privadas, tanto de atendimento específico para pessoas surdas como na rede de ensino, municipal e estadual na cidade de Salvador-Bahia.

Dentre as pesquisas analisadas, há 01 produção voltada para a judicialização da inclusão de estudantes com deficiência na educação básica. Nessa pesquisa Ribeiro Filho (2018) buscou fazer uma análise, identificando de qual forma o Poder Judiciário do Estado do Maranhão tem buscado atuar frente a processos judiciais relacionados aos questionamentos de garantia ao acesso a espaços escolares, com base no sistema educacional inclusivo. Chegando à compreensão de que muitos processos têm demorado para chegar ao julgamento definitivo, o que pode levar a prejuízos aos estudantes com algum tipo de necessidade especial, que precisa ser atendido em classes regulares.

No ambiente hospitalar é possível atender e acompanhar estudantes que, por motivos de enfermidade, não possam estar na escola. Atenta a essa investigação, Loiola (2013) buscou responder a questões relacionadas com o aspecto pedagógico do atendimento escolar no hospital sobre a implantação/existência de classes hospitalares, como também quais eram os profissionais direcionados para acompanhar e executar essa prática e a sua estruturação. Em sua pesquisa, a autora ressalta

que a hospitalização é um dos motivos de exclusão da vida escolar, e este artigo [Art. 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente] assegura que crianças e adolescentes devem ter todo o apoio possível para que não fiquem prejudicadas nem em seu tratamento médico, e nem em sua aprendizagem escolar (LOIOLA, 2013, p. 61, grifo nosso)

O referido artigo citado por Loiola (2013) do Estatuto da Criança e do Adolescente destaca que “o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990, Art.

58) o que reforça o inciso apresentado no artigo 53 que deve ser assegurado a criança e ao adolescente “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, Art. 53).

A pesquisa desenvolvida por Cruz (2012) buscou analisar as representações sociais dos estudantes com deficiência visual, assim como Galdino (2015), ambas analisaram os elementos sociais acerca da (ex)inclusão no espaço acadêmico dos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar que até pouco tempo, não era corrente a preocupação com a viabilização do ingresso de pessoas com deficiências no ensino superior, só mais recentemente os debates sobre inclusão vêm corroborando para mudanças nas práticas pedagógicas, culminando na melhoria da qualidade da educação. Desse modo, “a inclusão se destina a satisfazer às necessidades de cada aluno, tenha ele dificuldade ou não de aprendizagem, seja negro, tenha uma ou várias deficiências, pobre ou excluído do sistema educacional” (CRUZ, 2012, p. 49). O que reafirma que o processo de inclusão no espaço educacional se constitui em um princípio de democracia e participação social dos sujeitos.

Pereira (2017) aponta que

a atuação do Núcleo de Acessibilidade [INCLUIR-UFMA] produz muitas indagações e, sobretudo o interesse em compreender e instrumentalizar ações mais concretas de inclusão, capazes de contribuir para a constituição de processos educacionais que respeitem as especificidades de cada aluno cidadão, já que não estamos trabalhando sob uma perspectiva do favor ou do paternalismo, mas do direito constitucional à educação. (PEREIRA, 2017, p. 20-21).

Assim, em sua dissertação ela pôde relacionar com o contexto dos serviços de apoio que são ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade (INCLUIR) da própria Universidade, sendo este, parte da política institucional implantada para inclusão educacional e social da instituição.

No que se refere à compreensão sobre as barreiras atitudinais Ribeiro (2016, p. 17) identificou que os “comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, ‘embarreiram’ a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência no Ensino Superior”, tende a ir à contra mão do que é determinado enquanto política de inclusão na legislação, pois inúmeras são as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência que buscam a inserção no ensino superior.

Para Rodrigues (2013), o movimento inclusivo nas instituições de ensino superior levou à ampliação do ingresso de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino

superior, esse movimento se propôs “a coparticipação sociedade/indivíduo para a promoção da pessoa com deficiência, como também a oficialização do estado em assumir responsabilidades inclusivas” (RODRIGUES, 2013, p. 22).

Cardoso (2016) buscou em sua pesquisa identificar a forma de ingresso do estudante na instituição, as propostas pedagógicas adotadas para o acesso do estudante com deficiências físicas, motoras e/ou mentais no espaço de ensino superior, como também as condições de acessibilidade tanto pedagógica, como arquitetônica e de comunicação dentro da instituição de ensino.

Ao pensar na democratização do ensino, Quixaba (2011) descreve a análise da política para a educação especial nos três âmbitos federativos, assim como, buscou caracterizar o alunado com deficiência das escolas foco de sua pesquisa e avaliou a inclusão dos estudantes com algum tipo de deficiência em classes comuns da rede pública. A autora defende que

uma educação de qualidade exige investimento. Portanto, se as políticas públicas educacionais não oferecem as condições objetivas para que todos tenham possibilidades de entrar nos sistemas educacionais e neles permanecerem produtivamente, estarão reforçando a exclusão e transferindo a responsabilidade do fracasso para os (as) alunos (as). (QUIXABA, 2011, p. 31)

E acrescenta que têm ocorrido diversas conversas dentro da comunidade escolar a respeito do direito à educação como também à inclusão dos estudantes com deficiência em espaços educacionais, o que para ela tem levado aos partícipes do processo uma “consciência do seu papel social.” (QUIXABA, 2011, p. 33).

Ela remete à reflexão de que assegurar o acesso desses estudantes não é suficiente para garantir equidade na aprendizagem, o que torna necessário a efetivação de medidas que venham atentar para as particularidades da aprendizagem dos estudantes, para que estes sejam incluídos no espaço educacional. Para Lima (2012) a Política de Inclusão, desenvolvida através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no município de Campina Grande,

tem por objetivo qualificar os educadores, transformando o sistema educacional em sistema educacional inclusivo, garantindo o acesso, a participação e a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. (LIMA, 2012, p. 47)

É importante ressaltar o desafio percebido por Lima (2012), que é do município alcançar o atendimento de toda a rede municipal e não só nas creches e pré-escolas. Assim a

autora ressalta que “esse é o caminho de transformar a escola em espaço que proporcione a permanência e igualdade de oportunidades para essas crianças” (LIMA, 2012, p. 51).

Com base neste mesmo artigo, Santos (2014) fortalece o discurso de inclusão na infância e adolescência, pontuando a necessidade de uma política de democratização de acesso e de qualidade que venha atender a todos os indivíduos, em especial os pertencentes à classe minoritária. Com base nos dados coletados pela pesquisadora, ela observou que

o sistema escolar apresenta uma disposição a excluir estes adolescentes em conflito com a lei, contrariando os direitos adquiridos que defendem tão claramente a democratização do acesso à escola. Na realidade, o que se observa na dinâmica escolar é que muitas vezes tenta-se impor uma regra e uma ordem à atuação de cada adolescente, numa lógica excludente, pois estes jovens são vistos como “incapazes” de aprender e de conviver no ambiente escolar. (SANTOS, 2014, p. 121)

O que acaba expondo uma reflexão sobre a fragilidade que existe no conceito de que a educação é para todos ao pensar no espaço educativo se considerando a relação existente entre os partícipes da escola e as crianças e adolescentes intitulados como sujeitos indisciplinados e violentos. Neste mesmo entendimento, Galdino (2015) levou em consideração os aspectos sociais e educacionais e as políticas de inclusão, para Galdino (2015, p. 105)

a educação inclusiva vai se estabelecendo lentamente, vencendo aos poucos os diversos obstáculos penetrados na sociedade e se consolidando como um modelo de educação no qual todos tem acesso, independentemente de condições sociais, físicas, biológicas, psicológicas, culturais, etc.

A compreensão da autora corrobora a abordagem adotada nesta pesquisa, em que a concepção de educação inclusiva tem como base os aspectos políticos e sociais do sujeito, assim como afirma Crochik (2011).

Santana (2016) destacou em sua pesquisa que já é possível perceber a ‘virada de paradigma’ no que confere participação ativa de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A presença de documentos legais favorece a exigibilidade dos direitos, possibilitando melhor condição de vida em sociedade a esses sujeitos. Ela buscou suporte em Gomes e Oliveira (2012) para endossar sua fala ao refletir que

a ascensão de vozes, demandas e interesses daqueles que historicamente foram excluídos do processo da formulação das políticas públicas. Não basta, evidentemente, que sejamos todos cidadãos políticos ativos, é importante que sejamos todos também ativos na formulação das políticas públicas, pois são elas que impactam de forma mais concretas nas condições que levam à transformação ou à conservação social. (SANTANA *apud* GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Ao olhar para a história recente, observa-se uma crescente produção de documentos tanto internacionais como nacionais que norteiam as políticas públicas de inclusão social em diversos espaços na sociedade. Intensificando a discussão que vem sendo tratada, Ferreira (2012) aponta para a importância da educação enquanto política pública como um direito que deve atender a todas as pessoas. Ela defende, pois, que a educação inclusiva compreende vários segmentos sociais, entre eles, a pessoa com deficiência. Assim, em sua pesquisa buscou analisar o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência física, motora ou mental, destacando dois programas federais, que são: o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

Para Cruz (2016), “conhecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência” (p. 24) seja ela motora, física ou mental, no ensino superior tornou-se de grande importância, pois possibilitou entrelaçar os fatos entre diversos personagens partícipes deste processo, pois

romper com o paradigma construído na sociedade durante anos através dos preconceitos, menosprezo, exclusão, segregação, ao advento do processo de inclusão de todas as pessoas em situação de vulnerabilidade, não é algo fácil de ser exercido, realizado. A sociedade e as pessoas precisam de tempo para romper paradigmas, aceitar e conviver com as diferenças, construir e transformar os paradigmas de uma sociedade que necessita aprender a conviver com a diversidade. (CRUZ, 2016, p. 27)

No conjunto de 23 trabalhos, todos comungam da mesma percepção, que é assegurar a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, o acesso à educação, tendo como referência o paradigma da Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que a reflexão sobre o paradigma da educação inclusiva teve sua reverberação amplificada no espaço acadêmico com a chegada de pessoas com deficiência, negros, dentre outros grupos sociais em situação de vulnerabilidade. O desafio é romper com as visões hegemônicas e reunir forças para aprender a conviver, respeitar as diferenças e compreender que a educação como direito de todos, independentemente de sua situação, seja ela física, mental, social e/ou política.

Assim, tendo como base Crochik *et al.* (2009, p. 57) “a educação deve ir além da adaptação, e a discussão e a prática da educação inclusiva podem contribuir para isso na medida em que combatem a discriminação”. Seguindo essa linha de raciocínio, este estudo enaltece a necessidade de políticas que possibilitem o acesso e a permanência em instituições de educação básica e superior, para as pessoas com deficiência, como também, a todos e todas que em seus percursos tiveram negados direitos fundamentais, entendidos como os direitos que mediam a superação das desigualdades e promovem justiça entre desiguais.

4.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao realizar a leitura e a análise dos trabalhos mapeados na íntegra, foi possível observar que os estudos sobre educação inclusiva são anteriores ao século XXI. No entanto, ainda é perceptível a necessidade de aprofundar e ampliar os estudos neste campo de conhecimento, como também analisar os resultados e trazer para a discussão as lacunas ainda existentes na pesquisa de políticas educacionais inclusivas.

Diante da leitura dos trabalhos, notou-se que o contexto abordado pelos pesquisadores aponta para uma recorrente discussão sobre os atuais desdobramentos das políticas educacionais voltadas para a inclusão, ainda que haja registros longevos que apontem a exclusão dos diferentes, a predominância do discurso inclusivo, com base no Paradigma da Educação Inclusiva, data do século XX.

Crochik (2015) apontou que o movimento com base na Educação Inclusiva nos anos 1990 ganhou espaço e vem crescendo até os dias atuais; porém, em artigo publicado em 2008, o pesquisador apresenta que “conceitos e princípios para se pensar a educação inclusiva” (p. 134) tem um forte embasamento na escola de Frankfurt, nos estudos realizados por Theodor Adorno, isso porque os elementos teóricos apontados por esses autores “auxilia a pensar o objeto por nós delimitado para estudo, o da educação inclusiva e, no interior desta, o do preconceito que pode recair sobre os alunos em *situação de inclusão* nas escolas regulares.” (CROCHIK, 2015, p. 608).

Diversas foram as informações observadas, obtidas e apontadas pelos pesquisadores; para eles a exclusão, a demora em implementar políticas inclusivas, a falta de recursos financeiros e profissionais, como também o preconceito que ainda impera na sociedade brasileira, infelizmente de uma forma ainda mais gritante no atual governo federal, que realiza cortes na educação e na ciência, tem contribuído para a lentidão para garantir uma educação equitativa. É importante destacar também a persistência do governo federal em retirar direitos já obtidos pelas chamadas minorias, notadamente as pessoas com deficiência, imigrantes, negros, pobres, mulheres, homossexuais, entre tantos outros grupos que têm sofrido com a ausência de políticas de Estado que suplantem as desigualdades e promovam a equidade.

Como parte e expressão desses embates que dão contornos ao campo, Ribeiro Filho (2018, p. 83) explorou as disputas no âmbito da justiça e identificou em sua pesquisa que há “um número considerável de decisões proferidas, tanto no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, quanto na seara do Supremo Tribunal Federal”. No entanto, o que o

chamou bastante atenção foi o tempo que levou cada ajuizamento das ações, conforme é discorrido no trecho a seguir:

Percebe-se, portanto, que, nada obstante o Poder Judiciário tenha aplicado, de forma correta, as disposições legislativas ao caso concreto, diante da omissão do Poder Executivo daquele município, a duração da tramitação processual desperta certa preocupação, tanto mais porque, entre o ajuizamento da ação (cidade Araiões/MA) e a sessão de julgamento do Tribunal de Justiça, operou-se um prazo de quase 5 (cinco) anos. (RIBEIRO FILHO, 2018, p. 87)

O mesmo ocorreu em outras situações, apesar de, em todos os casos, a Justiça ter assegurado o Mandado de Segurança com brevidade. Contudo a demora dos julgamentos reproduz práticas históricas de violação dos direitos e induz a prejuízos tanto na vida escolar do estudante deficiente, quanto na vida social como um todo.

Em sua dissertação, Lima (2018, p. 173) chegou à conclusão que os cuidadores escolares “exercem uma importante função social no acompanhamento das crianças com deficiência na escola brasileira”, no entanto, ela aponta que não há reconhecimento da categoria perante a classe trabalhadora educacional e pontua não haver definição das atribuições da função e destaca a ausência de diretrizes formativas, bem como a regulamentação trabalhista para o cargo, e por fim conclui “que a categoria dos cuidadores escolares é uma categoria desvalorizada do ponto de vista do seu reconhecimento profissional nas políticas públicas educacionais em vigência na atualidade” (LIMA, 2018, p. 173).

Loiola (2013, 101) traz como resultado de sua pesquisa

a análise dos dados aponta para a inexistência de um atendimento educacional a crianças e adolescentes hospitalizados nos moldes da legislação aplicada, não tendo, com efeito, se quer relato de que as GREs tenham recebido informações sobre as Leis que garantem o direito a Educação Hospitalar. Os dados indicam, ainda, que as GREs não oferecem formação sobre a educação Hospitalar aos seus professores e que há uma confusão conceitual quando parte dos entrevistados diz que há professores atuando em hospitais do Recife e Região Metropolitana ou quando relatam a existência de atendimento domiciliar hospitalar com estudantes com TDAH e Tetraplegia. Por fim, os dados sustentam a inexistência de classes hospitalares em Recife e RMR e estampam o desconhecimento sobre a distinção entre classe hospitalar e atendimento domiciliar hospitalar, entre doença/enfermidade e deficiências dos estudantes atendidos, e brinquedoteca hospitalar e classe hospitalar propriamente dita.

O que se percebe é que em se tratando da lei que determina o atendimento dos estudantes que estão nos hospitais em detrimento de alguma enfermidade, não há o cumprimento pelas Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.

Santos (2014) chegou à compreensão que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade eram criados apenas pela mãe, a classe econômica a que pertencem é menos favorecida, já fizeram uso de drogas ilícitas e estavam cumprindo essa medida, em sua maior parte por cometer crimes contra o patrimônio; no que concerne à educação, o histórico deles é marcado por repetências e evasões. A autora ainda acrescenta um dado importante, com base na concepção dos adolescentes sobre a escola

os sujeitos da pesquisa revelaram uma concepção paradoxal, ora a percebendo como possibilidades de sociabilidade, encontros e mudança de vida, ora como local de indiferença a si e como campo de preconceitos e discriminações. É como se estes jovens incorporassem o discurso social de que a escola é importante para a vida, para a construção de saberes que podem levar a mudança do sujeito, mas quando lá se encontram não conseguem vivenciar esta preleção, sentindo ao contrário reverberações dos tipos de violências que encontram no contexto escolar, sobretudo a simbólica. (SANTOS, 2014, p. 157)

Tais dados revelam que esse público também é alvo das propostas da educação inclusiva, eles fazem parte de um grupo minoritário que precisa ser incluído no espaço educativo, com isso é imprescindível que a lei garanta o acesso deste público à educação.

Para Santos (2015), que trata em sua pesquisa da educação do surdo como modalidade da educação básica, as modalidades como: Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, proporciona um atendimento específico as minorias culturais, sendo que, estas precisam de uma atenção diferenciada no processo de escolarização, pautado na cultura desses sujeitos, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo e um projeto ideológico, dentro das necessidades políticas da comunidade em que a modalidade é assistida, partindo dessa compreensão, ela entende que

reconhecer a modalidade Educação do Surdo é reconhecer a existência da cultura surda, é valorizar o modo de ser surdo, é promover espaço para que um grupo cultural se fortaleça e se desenvolva. É oferecer às crianças surdas a possibilidade de aprender de forma significativa e prazerosa, é permitir que elas construam identidades saudáveis, é prepará-las para a vida intercultural. Ao reconhecer a modalidade Educação do Surdo, o Sistema Educacional estará possibilitando que o campo da Educação do Surdo se desenvolva, não precisando mais se adaptar à “modalidade” Educação Especial. (SANTOS, 2015, p. 104)

A autora chega à conclusão que a comunidade surda pertence a um grupo cultural minoritário, com as suas particularidades, tanto pedagógicas, como linguísticas e políticas, atendo a finalidade do reconhecimento de uma modalidade própria para a educação dos surdos.

Quixaba (2011) percebeu que os estudantes com deficiência têm a compreensão da importância do espaço escolar na aquisição de aprendizagens, relacionaram também a ida à escola como um espaço que lhes possibilitam o acesso ao trabalho bem como a conquista da autonomia, no entanto, eles apontaram diversos problemas tanto estruturais como de funcionamento. Assim, como resultado, ela reflete sobre as políticas educacionais com práticas inclusivas para pessoas com deficiência, que estas tendem a incluir ou a excluir. Para ela, as políticas educacionais

incluem quando possibilitam o acesso obrigatório e gratuito nos diversos níveis de ensino; quando permitem a autonomia às escolas para elaborarem seus projetos políticos-pedagógicos para contemplar a comunidade escolar, quando se preocupam com o tempo de permanência do(a) aluno(a) na escola e quando valorizam os(as) profissionais da educação.

[...] excluem quando não possibilitam as condições necessárias de acessibilidade, tais como: arquitetônica de comunicação, educação e informação; quando ignoram a diversidade nos espaços sociais e educacionais; e quando o Estado gestor se exime de assumir a educação dos(as) alunos(as) com deficiência, transferindo-a para outros setores da sociedade e tornando a questão ainda mais complexa. (QUIXABA, 2011, p. 138-139)

Assim, a autora chega à conclusão de que a política municipal voltada para a educação especial encontra bastante dificuldade na oferta e garantia dessa modalidade, que a torne efetiva e eficaz.

Na pesquisa sobre as crianças com deficiência em creches e pré-escolas da Paraíba, Lima (2012) chegou ao resultado que a Política de Inclusão que foi desenvolvida pela Secretaria de Educação de Campina Grande, com foco na Educação, estar pautada apenas no Atendimento Educacional Especializado – AEE. No seu estudo, ficou evidente a falta de articulação entre as professoras do AEE e as professoras da Sala Regular – SR. A autora constatou que

Embora a política de inclusão esteja sendo desenvolvida nas Creches e Pré-escolas através do AEE, as professoras da SR revelaram desconhecer a proposta desse atendimento, configurando que a política foi implementada, mas não foi apresentada à comunidade escolar em toda a sua estrutura. (LIMA, 2012, p. 108)

O que denota a ausência de um trabalho coletivo capaz de envolver tanto as professoras do AEE quanto as professoras da SR, resultando muitas vezes um cotidiano de sala de aula marcado por situações de exclusão, devido à falta de envolvimento e comprometimento da gestão local.

Para Santos (2017), ao pesquisar sobre o Programa Escola Acessível, ele pôde perceber que a comunidade escolar facilmente identificava o fator arquitetônico, a respeito das outras quatro dimensões a comunidade não percebia o fator de contribuição desse programa para as atividades didático-pedagógicas, comunicação e informação.

É preocupante perceber que tanto as repercussões quanto a percepção do Programa Escola Acessível não vêm sendo assimiladas como uma política pública educacional que tem por objetivo a promoção de um revolucionário modelo de escola acessível. (SANTOS, 2017, p. 168)

Isso porque, o Programa Escola Acessível, como uma política educacional de inclusão, não consegue atingir o seu objetivo desejado e, por fim, acaba perdendo força pela falta de informação ao/do público que está na escola pública.

Cardoso (2016) concluiu que a inclusão de alunos com deficiência nesse espaço de ensino não se concretiza apenas com o acesso, pois, apesar do avanço nesse campo, ainda há o desafio de responder as demandas individuais dos estudantes com deficiência. Para a pesquisadora,

a inclusão não tem o objetivo de fazer desaparecer a diferença, mas permitir que a pessoa com deficiência faça parte de uma comunidade capaz de primar pela individualidade, considerando que todos têm os mesmos direitos, no IFS observamos a necessidade de transformações nos espaços internos e externos, nos equipamentos, nos mobiliários, na forma como os docentes devem lidar e respeitar o aluno deficiente¹. (CARDOSO, 2016, p. 95-96)

Sendo assim, garantir aos estudantes com deficiência o ensino e formação profissional é, sem dúvidas, um desenvolvimento e reconhecimento da importância de políticas de inclusão, no entanto, isso não garante a esses estudantes a permanência e o acesso ao mercado de trabalho.

Pimenta (2017), em sua pesquisa de doutorado, relata sobre o acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior, nesta, constatou existir algumas intervenções docentes, embora ainda sejam de forma retraída e isolada, são ações que tem permitido a permanência dos estudantes no ensino superior. Neste sentido, a pesquisa possibilitou a compreensão da celeridade em tornar as ações preconizadas pelas políticas públicas de inclusão já existentes, mais eficazes e com maior efetividade.

Ao se tratar das políticas de cotas, Freire (2016) chegou à conclusão da importância do sistema de cotas como uma ação afirmativa em que inclui estudantes que sem essa política

¹ Terminologia utilizada pelo próprio autor.

difícilmente almejavam uma vaga no ensino superior público, no entanto, os dados apontaram que a forma como essa política é vista no espaço acadêmico ainda se configura como uma política segregacionista. Para o autor, “o sistema de cotas é muito mais que uma ação afirmativa, é um modo de possibilitar uma maior representatividade para grupos que historicamente foram marginalizados pela sociedade” (FREIRE, 2016, p. 101) e acrescenta que

nos relatos tanto dos alunos cotistas como dos professores que participaram dos grupos de trabalho, foi informado que as cotas sociais têm um caráter mais legítimo que as cotas raciais. Tal fato pode ser visto na própria estruturação do sistema de cotas, que prioriza a questão social em detrimento da questão racial. (FREIRE, 2016, p. 102)

Com isso, observa-se que a política de cotas sociais ganha maior espaço e destaque, se relacionada com a política de cotas raciais. Desse modo, segundo dados da pesquisa, há uma maior inclusão de estudantes de baixa renda, o que por si só não garante a inclusão de negros na universidade.

Para Ferreira (2012), a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pensando na construção de políticas inclusivas para pessoas com deficiência, já é uma realidade e é um avanço, no entanto, ressoa ainda tímido, precisando ser ampliado, discutidos pelos pares e consolidado como uma política educacional inclusiva para própria instituição de ensino superior.

Martins (2012), cuja pesquisa também retrata a política de cotas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA chegou à conclusão de que houve crescimento considerável na matrícula por cotas de alunos com deficiência a partir do ano de 2010, conforme dados levantados na pesquisa, esse aumento ocorreu após a inserção do REUNI na UFMA. Para a autora, “esta pesquisa, configura-se, portanto, no testemunho de uma mudança radical no entendimento dos direitos do aluno com deficiência na universidade, através de propostas inovadoras das ações afirmativas e, sobretudo, do programa REUNI.” (MARTINS, 2016, p. 82). O que demonstra a mudança na reconfiguração do ensino superior nesta instituição.

Ao tratar das políticas institucionais de acessibilidade no ensino superior, Pereira (2017) diagnosticou a existência de barreiras que são verdadeiros entraves para a participação plena dos estudantes com algum tipo de deficiência na universidade, no entanto, os serviços disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFMA, têm se constituído como um recurso fundamental para assegurar que os estudantes permaneçam na educação superior, conforme relata a autora.

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo tem ensejado maior envolvimento da comunidade universitária na garantia de condições adequadas à inclusão, ao expressar que a responsabilidade não compete apenas a um órgão ou um grupo de professores que trabalham mais diretamente com a educação especial, mas de todo conjunto de sujeitos que participam do cotidiano acadêmico. (PEREIRA, 2017, p. 187)

A autora observou haver o fortalecimento da política de inclusão para os estudantes com deficiência que estão na universidade (UFMA), por conta das diversas ações que são mediadas pelo Núcleo de Acessibilidade da própria universidade.

Para Galdino (2015) as políticas de expansão e acesso às universidades têm contribuído para o forte desenvolvimento do número de estudantes no ensino superior. Segundo dados obtidos pela autora, houve um aumento de 571% de acesso dos estudantes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

As políticas de expansão e acesso à educação superior, assim como as políticas de ação afirmativas elaboradas pelo Governo Federal, principalmente a partir da década de 2000 ampliaram a oportunidade de acesso à educação superior, inserindo-se nesse contexto, as pessoas com deficiência. (GALDINO, 2015, p. 107)

O que reflete no número de estudantes com deficiência matriculados na instituição nos últimos anos. Uma justificativa encontrada pela autora aponta que a UFPB tem como base, as políticas de acessibilidade e de permanência, que, para os estudantes com deficiência, representa um avanço na superação da exclusão.

Cruz (2012) traz como resultado de sua pesquisa a representação social de uma inclusão excludente no interior da universidade, isso porque, segundo o discurso dos estudantes com deficiência, falta material pedagógico adaptado e existem diversas barreiras arquitetônicas e atitudinais; eles ainda acrescentam que a realidade está muito distante da proposta real de inclusão. Diante dessa realidade, a autora propõe a reflexão dos valores da instituição de ensino, na busca de reconstruir práticas que sejam de fato inclusivas dentro do espaço acadêmico.

Ribeiro (2016) aborda o resultado de sua pesquisa sobre barreiras atitudinais no ensino superior e afirma que essas barreiras estão presentes na integração entre discentes, com ou sem deficiência. Outro ponto observado pela autora foi no setor pedagógico, pois no ambiente de sala de aula existe um pseudotratamento igualitário entre os professores e os estudantes. Para autora, essas barreiras têm origem nos discursos produzidos pelo paradigma da integração educacional e pelo modelo médico que se tem da deficiência.

Na tese sobre políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com deficiência no ensino superior, Santana (2016) identificou que houve mudanças na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o propósito de romper as barreiras, sejam elas físicas, sociais, metodológicas, didáticas, pedagógicas ou de comunicação, o que tenha auxiliado a superar os desafios encontrados pelos estudantes com deficiência, favorecendo a inclusão e garantindo o acesso e a permanência desses alunos, com o ensino de qualidade.

Rodrigues (2013) constatou que o movimento inclusivo dentro da universidade não propiciou mudanças significativas no sentido de pensar no acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior, pois os dados coletados por ela demonstram que essas pessoas enfrentam dificuldades ao decorrer da graduação, dependendo da solidariedade de outros como também dificuldades com a tecnologia, além do esforço individual a mais, se comparado aos outros estudantes.

Para Santos (2012a) o processo de incluir, de fato, o estudante com deficiência física no ensino superior (Cidade Universitária prof. José Aloísio de Campos – UFS) ainda precisa melhorar em muitos aspectos, pois segundo sua investigação e análise existem diversas barreiras que dificultam o acesso igualitário da educação na instituição, por deficientes físicos. Entre eles, o acesso aos prédios, banheiros que não tem a adaptação para pessoa com deficiência, pisos danificados, entre outros aspectos.

Cruz (2016) também voltou seu olhar para o campo das políticas educacionais inclusivas na Universidade Federal de Sergipe – UFS, com sua pesquisa ela pôde concluir, que o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH / UFS – Campus São Cristóvão) – Departamento de Psicologia deu início ao processo de inclusão da disciplina no campo da temática de inclusão, porém é no Departamento de Educação que se dá início ao processo de formação dos profissionais de educação, numa perspectiva inclusiva, que irão atuar nas instituições escolares das redes públicas e privadas do Estado de Sergipe.

No que tange as condições que são oferecidas aos estudantes com deficiência que participam do processo seletivo vestibular, Santos (2012b) chegou à constatação de que das 10 instituições de ensino superior participantes da pesquisa, nenhuma tinha uma reserva de vagas destinadas para candidatos com deficiência, no entanto, 06 dessas instituições oferecem uma Banca Especial dentro do processo seletivo para o acesso à graduação. Ela investigou também os editais e, dos 18 editais analisados, em apenas 02 foram identificadas de forma objetiva, informações aos candidatos a respeito dos serviços e recursos ofertados pela instituição de ensino.

Silva (2012) em sua pesquisa identificou de qual forma as barreiras atitudinais, encontradas nos discursos de produções científicas (dissertações) estão sendo disseminadas e concluiu que esses discursos atingem as pessoas com deficiência e influenciam a sociedade de forma (des)percebida, um exemplo é o fato desses trabalhos não terem uma linha ou área de pesquisa própria que atenda o campo da educação inclusiva. Ela observou também que o discurso apresentado nessas produções contribui para o fortalecimento de barreiras atitudinais, que no processo histórico e cultural local, prejudicou a construção de uma identidade tanto social como individual da pessoa que possui algum tipo de deficiência, tais como: fronteiriço, anormal moral, atraso pedagógico, entre outras designações.

Diante dos resultados apresentados, verificou algumas lacunas e/ou possibilidades dentro do campo de pesquisa das políticas educacionais inclusivas, sendo mais recorrente a percepção dos pesquisadores que, apesar da implantação de políticas educacionais inclusivas, não se tem garantido o acesso e a permanência de todos os estudantes, sem distinção dos espaços educacionais e/ou acadêmicos, como destaca Freire (2016, p. 104):

O sistema de cotas promove a existência da diferença dentro da universidade, porém a existência das cotas não nos dá a garantia de que ela promoverá a diversidade, pois a presença de negros e pobres dentro do espaço acadêmico não garante que estes sejam, em termos culturais, emocionais e físicos, respeitados e incluídos como os demais alunos.

A pesquisa de Cardoso (2016) corrobora a pesquisa de Freire, principalmente ao expressar que, “apesar da garantia da oferta de formação profissional para pessoas com deficiência representar um avanço, certamente apenas ter formação não é condição suficiente para que essas pessoas tenham acesso, com êxito, ao mundo do trabalho.” (CARDOSO, 2016, p. 101).

Um ponto a ser levantado é a forma como a construção do processo de políticas inclusivas tem se efetivado. Para Ferreira (2012, p. 94), “apesar de ser uma realidade, tem ocorrido ainda de forma lenta e gradual, num processo discreto e incipiente para que se consolide efetivamente e com plenitude inclusão das pessoas com deficiência”. Para Ribeiro Filho (2018, p. 111) “há um conflito de interesses presente na própria estrutura estatal, já que suas engrenagens parecem trilhar rota de colisão”.

Outras pesquisas já apontam para a “ressignificação das práticas inclusivas na escola e em sala de aula” (QUIXABA, 2011, p. 142), como também a possibilidade de que “futuras pesquisas possam dar continuidade as questões que envolvam a categoria dos cuidadores escolares” (LIMA, 2018, p. 173). Também se destaca que ainda há muito a ser feito para que

sejam cumpridas as “exigências de um modelo educacional que alcance os objetivos do Programa Escola Acessível” (SANTOS, 2017, p. 168).

Santos (2014) e Rodrigues (2013) indicam que os sujeitos excluídos, enquanto “não saírem da invisibilidade [...] a inclusão não se legitimará no plano da concretude” (SANTOS, 2014, p. 159), reafirmando o que foi dito por Santos (2014), Rodrigues (2013) diz que, diante das lacunas encontradas, a “inclusão improvisada que culmina em um *apartheid* simbólico no espaço acadêmico, que se constitui pela luta solitária dos sujeitos para serem incluídos no superestimado ensino superior” (RODRIGUES, 2013, p. 109-110), tem se tornado a rotina dos sujeitos que necessitam do amparo das políticas inclusivas, em uma tarefa árdua e que muitas vezes desistem e/ou são excluídos do processo.

Observa-se que houve avanços no campo das políticas educacionais inclusivas desde a educação básica até a pós-graduação, no entanto os estudos demonstraram que ainda é necessário haver diálogos e mudanças, principalmente na compreensão do termo inclusão, a fim de que sejam fomentadas as implementações nos espaços educacionais e que haja implantação de políticas inclusivas, capazes de proporcionar aos grupos de minorias sociais e políticas, não só o acesso ao espaço educacional/acadêmico, mas a sua permanência com dignidade, respeito às diferenças e qualidade equitativa no processo educativo inclusivo.

Assim, percebe-se uma relação com a reflexão apontada por Crochick *et al.* (2009, p. 42) quando ele aborda sobre a pseudoformação e destaca duas vertentes “formação do indivíduo para o mercado de trabalho” e a concepção de “mercadoria” por “dar a impressão de que estão incluídas por estarem atualizadas” (2009, p. 42). Assim, realizar um estudo sobre os dispositivos empregados para a política de inclusão na educação básica, profissional e superior, permite compreender a formação dos sujeitos nesses espaços educacionais, atentando-se se realmente há ou não inclusão. Para Patto (2000), pensando no contexto social que se apresentava ao final do século XX e início do século XXI, o autor aponta que

é sabido que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau – os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade –, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação de aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos degraus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau. (PATTO, 2000, p. 194)

Com um olhar mais atual, Crochik (2015) identifica em suas pesquisas a situação de como ainda é vista a educação inclusiva no território brasileiro, para ele

poder ter direito à educação é um avanço social; entretanto se esta ainda é de qualidade duvidosa, cabe criticá-la para que seja efetivamente voltada à vida e não apenas à adaptação relativamente às miseráveis condições existentes: se a escola exclui ao incluir, está respondendo a um fenômeno mais amplo; mas, se ela também inclui os que antes não poderiam nela estar presentes, amplia a possibilidade de identificação entre alunos diferenciados entre si, e, assim, também a identificação com o mais frágil que permite a educação escolar ir além da adaptação social; a escola também pode permitir ir além da vida imediata: por mais que se diga, aliás corretamente, que parte importante da educação escolar esteja voltada à adequação ao mundo do trabalho, ainda que isso seja anacrônico, parece não ser menos verdadeira a possibilidade do ‘muro escolar’ dificultar a adesão imediata, devido a esses mesmos ‘muros’. (CROCHIK, 2015, p. 617)

A inclusão, como afirmam Patto (2000) e Crochik (2015), tem o papel de justamente derrubar os ‘muros’, apontados por Crochik (2015). Sendo assim, pensar a inclusão na educação como uma política pública significa reafirmar a pauta das ações coordenadas do Estado para assegurar a educação como direito social inalienável em todos os níveis e modalidades. Para isso é necessário confrontar a exclusão e ultrapassar os ‘muros’ da desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tematizou a educação inclusiva e teve como objetivo geral caracterizar e analisar teses e dissertações defendidas no período 2010-2018 que pautaram as políticas inclusivas, produzidas nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste, identificando as tendências teórico-metodológicas predominantes e as contribuições para o campo de estudo em políticas inclusivas.

A pesquisa, associada aos estudos de revisão do tipo Estado da Arte, foi direcionada pela seguinte questão: Quais são as características e tendências das produções acadêmicas (teses e dissertações) apresentadas em programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste que trataram das políticas inclusivas no período 2010-2018 e que contribuições trouxeram ao campo? Com base nesta questão central, outras questões foram levantadas com o intuito de esclarecer o percurso investigativo, sendo elas: Quais pesquisas estavam relacionadas às políticas inclusivas? Quais tendências foram identificadas nas produções a partir das análises dos resultados? Houve confronto de ideias após a análise das produções em políticas educacionais inclusivas? Com base no mapeamento das teses e dissertações chegamos a um total de 12 instituições com Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste, implantados no período correspondente a 1973 a 2010.

Foram catalogadas 195 produções das 12 instituições selecionadas, as quais foram classificadas e analisadas quanto às suas características gerais, a exemplo de temas, período de defesa, orientadores, instituições. Esse conjunto de trabalhos foi analisado em relação a tópicos específicos, tais como título: resumo, palavras chaves e, em alguns casos, introdução, conclusões ou partes isoladas dos capítulos. Essa leitura subsidiou a classificação das produções em 10 eixos: Formação docente; Profissionalização para o mundo do trabalho; Educação especial, inclusão e escola inclusiva; Comunicação, linguagem e ensino; Currículo, didática, práticas pedagógicas e avaliação; Diversidade e estudos culturais; Movimentos sociais e educação popular; Políticas educacionais inclusivas; Tecnologias na educação inclusiva; Teoria, memória e história da educação especial. Frente a esses agrupamentos, os trabalhos classificados no Eixo 08 – Políticas educacionais inclusivas – foram selecionados para a leitura na íntegra, totalizando 23 produções que receberam esse tratamento. Todas as produções desse agrupamento conversam sobre a compreensão conceitual do campo da Educação Inclusiva, e põem em relevo recortes temáticos variados, tais como: deficiência, negros, pobres, indígenas, mulheres, imigrantes, homossexuais, entre outros grupos historicamente excluídos.

Em relação ao conjunto das produções mapeadas, entre os vários aspectos situados no corpo dessa dissertação, chamou atenção o número de professores orientadores, num total de 85 docentes, 61% deles orientou apenas um trabalho dentro da temática de políticas educacionais inclusivas. Outro fato relevante é o quantitativo de professores orientadores que estiveram na linha de frente da UFRN, nessa instituição percebeu-se que 06 docentes orientaram 32 trabalhos, vinculando-se ao maior contingente de produções orientadas nesta temática no período de 2010 a 2018.

Com a caracterização dos resumos nas produções mapeadas, diversos aspectos foram focalizados, dentre eles a abordagem metodológica. Foi obtido o seguinte resultado: 149 produções foram identificadas com a abordagem empírica, 21 produções adequam-se ao tipo de pesquisa histórica, apenas 01 produção insere-se no tipo de pesquisa teórica, e as demais 23 produções não foram possíveis identificar dentro corpo textual do resumo. Desse modo, as informações iniciais, obtidas com base na leitura dos resumos, direcionaram para um número elevado de pesquisas do tipo empírica, se comparado aos demais resultados, o que implica afirmar ser um tipo de pesquisa em que o conhecimento busca ser construído e consolidado através da interação no cotidiano dos pesquisados e pela diversidade de experiências proporcionadas por meio desse tipo de pesquisa.

Quanto aos trabalhos lidos na íntegra, no âmbito do Eixo 08 – Políticas Educacionais Inclusivas – foram contabilizadas 23 produções, sendo 03 teses e 20 dissertações. Buscando valorizar os enfoques específicos desse conjunto, três novos agrupamentos temáticos foram compostos. O primeiro grupo, classificado com a temática de Ações Afirmativas, em que estão inseridas pesquisas desenvolvidas em torno da temática de cotas, acessibilidade e permanência; o segundo grupo com a temática da Modalidade de Ensino, que estão inseridos trabalhos com foco na Educação Especial, que envolve estudantes com deficiência, judicialização e profissionais escolares; e por último, o terceiro grupo, com a temática da Inclusão, em que são abordadas as pesquisas referentes a Educação Inclusiva na educação básica e superior de estudantes com deficiência, como também produções que referenciam as Classes Hospitalares e os Adolescentes em semiliberdade. A temática Inclusão supera o número de pesquisas voltadas para as temáticas de Ações Afirmativas e Modalidade de Ensino (Educação Especial), pois ela apresenta um número considerável de estudos neste campo do conhecimento.

A análise dos três grupos temáticos permitiu verificar que a implantação de políticas afirmativas foi e vem sendo um importante vetor de promoção do acesso e permanência nas instituições de educação básica e ensino superior, para as pessoas com deficiência, como

também todas aquelas que, ao longo da história do Brasil, não tiveram o direito à educação de forma plena. Apesar dos pequenos avanços, os estudos indicaram a permanência de algumas dificuldades, como, por exemplo: as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e relacionais. As pesquisas apontam para a possibilidade de uma análise mais profunda dessas políticas, mas também abrem possibilidades para o entendimento das correlações de força em disputa na sociedade. As pesquisas e as dinâmicas políticas recentes apontam que os desafios para a promoção da educação pública, laica e orientada pelos pressupostos da teoria crítica seguem no horizonte de muitos atores sociais, mas o recrudescimento dos projetos societários de matriz liberal e ultraliberal são ameaças reais não só à educação inclusiva, mas à vida.

A luta e a resistência são os recursos que dispomos para enfrentar esse cenário. Com um olhar mais aguçado, nota-se a constituição do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva como um campo que apresenta disputa e luta (BOURDIEU, 2004). Mas, ambos carregam suas particularidades, percebidas nos apontamentos realizados pelos autores das pesquisas aqui apresentadas. Sob essa ótica, Crochik (2013, p. 12) compreende que o processo de inclusão deve ocorrer com a incorporação de minorias antes segregadas ou marginalizadas, pois para o autor,

a realização da educação inclusiva implica que todas as crianças e todos os jovens estejam estudando em escolas e classes regulares; os seus objetivos, contudo, deveriam se voltar para a formação do indivíduo e não somente ou predominantemente para sua adaptação. (CROCHIK, 2013, p. 27)

A constituição do campo da Educação Inclusiva se apresenta nesse movimento como parte dos esforços para dar visibilidade à crítica social, aos processos históricos de mudança e às estratégias de resistência ativa na trincheira do fazer científico. Como visto, a problematização da educação especial é parte dos desafios do campo da educação inclusiva, dada a presença e influência das abordagens clínicas, as quais, de algum modo, têm contribuído para dar força aos vieses excludentes. Os estudos que assumiram essa visão excludente tenderam a privilegiar a relação entre deficiência e integração no ensino regular, indicando forte preocupação com as características física, motora e intelectual dos estudantes que, por pressuposto, precisam de acompanhamentos e cuidados de especialistas.

Já os trabalhos identificados com as características abordadas na educação inclusiva, apresentaram pontos importantes para a compreensão de uma sociedade inclusiva, apesar de perceber que os passos ainda são lentos, mas as produções demonstraram que esse paradigma tem ganhado espaço nas discussões educacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Dartilene Pires de. **A Identificação das Altas Habilidades/Superdotação nas Práticas Docentes dos Professores de duas Escolas Públicas de Salvador**. UNEB - Salvador. 2014. Dissertação. 192 f.:II

ANJOS, Hildete Pereira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno Oliveira. As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, p. 101-115, jan./jun. 2017. ISSN: 2447-4223.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FERREIRA, W.; FÁVERO, D.; IREALAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0106151457.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa – Teoria do Medalhão**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar 1994. v. II.

ASSIS, Raquel Martins de; OLIVEIRA, Cristina Rodrigues de; LOURENÇO, Erika. A criança anormal e as propostas de Educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 6, abr., 2020.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra Produção acadêmica em Política Educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-2010). *In*: SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, p. 63-91.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro – RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989, 318p.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**; Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 002/2001b**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 de nov. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 948, de 07 de janeiro de 2008**. Dispõe da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 01 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 01/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **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/113146.htm. Acesso em: 16 de nov. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2019.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo – SP: FTD, 2007. 864p.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. f. 166, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CROCHIK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana Oliveira. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 123-132, abr- jun., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5mFyymwj3wsM5K7Sq4VBTd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: maio 2020.

CROCHIK, José Leon. Preconceito e Inclusão. WebMosaica. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**. v. 3, n. 1, jan-jun, 2011.

CROCHIK, José Leon *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói- RJ, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015. Dossiê temático. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: maio 2020.

CRUZ, Cândida Luísa Pinto. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: Múltiplos olhares.**, 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **UNESCO**, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 01/12/2019.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadores). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ : Vozes,

2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Expressão Popular. 2016 [1975]

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado e. **Entre a inclusão e a diversidade**: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. (Org.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antonia Almeida. n. 5 – Pesquisas em Políticas Educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 13, fev. 2019. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64425/37765>>. Acesso em: 16 ago. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64425>.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em: junho 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2000.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LOIOLA, Fernanda Cristina Feitosa. **Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Published by Pedagogia ao pé da letra. *In: Educação, Educação Especial*. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf> Acesso em: abr. 2021.

MARTINS, Viviane da Silva Braga. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: Questões para reflexão**. 111 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, p. 387-405. set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

MENDES, Valdelaine da Rosa. A produção acadêmica sobre políticas afirmativas no Brasil nas investigações em política educacional. *In: SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Org.). Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, p. 177-199.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.

NOBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a história da educação? *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II: Séc. XIX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da Arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo - SP: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: Percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. f. 217, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma instituição de educação superior**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. 2002. p. 209-222. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C. P. (Org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209 – 221.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira Educacional**. 2005, n.30, p.70-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>. Acesso em: jan. 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO FILHO, Jorge Luís. **A efetivação do sistema educacional inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão quanto ao direito à educação para pessoas com deficiência**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SANFELICE, José Luis; SIQUELLI Sônia Aparecida. (Org.) **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?** 2015. 117 f. Tese (Doutorado de Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Andreza Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. 2012. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Katariny Maria Leal. **Assim caminha a educação inclusiva: concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua inclusão escolar**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SANTOS, Maviael Leonardo Almeida dos. **Política de inclusão escolar: uma análise do Programa Escola Acessível**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Antonia Almeida. **A pesquisa em políticas educacionais e sua evolução nos programas de Pós-Graduação no Brasil – Síntese de um percurso coletivo**. Guarulhos: Olhares, v. 3, n. 2, p. 34-46, nov. 2015. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/426/156>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. (Org.). **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, Antonia Almeida. Políticas públicas como espaço disciplinar: contribuições da pós-graduação em educação da Região Nordeste do Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro v. 16, n. 46, p. 86-110, 2019.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação**

(PPGE/UFPE). f. 597, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOARES, Magda Becker Soares. **Alfabetização no Brasil**: estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEX, 1989.

SOARES, Magda Becker Soares; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento). 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: ago. 2019.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. **Um estudo sobre a atuação representativa nos conselhos dos direitos da pessoa com deficiência**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/521/1/Tese%20Lucimere.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 10, p. 91-98, jan.-dez SILVA. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>. Acesso em: mar. 2021.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C. P. (Org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Dispõe do Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Elaborada na Conferência Mundial em Educação Especial. Salamanca, Espanha - 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE TIRADENTES (UNIT). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://ppg.unit.br/pped>. Acesso em: nov./2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA (UNEB). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://portal.uneb.br/ppgeduc/>. Acesso em: set./2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <http://www.uece.br/ppge/>. Acesso em: set./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>. Acesso em: set./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>. Acesso em: out./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://cedu.ufal.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao>. Acesso em: set./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://www.ufpe.br/ppgedu>. Acesso em: out./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PIAUÍ (UFPI). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://www.ufpi.br/ppged>. Acesso em: out./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <http://www.ppged.ufrn.br/>. Acesso em: nov./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=136>. Acesso em: nov./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: <https://www.ppge.ufc.br/>. Acesso em: out./2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados disponíveis em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=894. Acesso em: out./2019.

VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 8. ed. Rio de Janeiro, 2003.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr, 2014.

APÊNDICE A - Quantidade de resumos com base no procedimento de coleta de dados

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE
Análise Bibliográfica	01
Análise Bibliográfica, Análise Documental	03
Análise Bibliográfica, Análise Documental, Análise de Campo, Entrevista (coletiva), Observação	01
Análise Bibliográfica, Análise Documental, Diário de Campo, Entrevista Semi-estruturada, Observação (direta)	01
Análise Bibliográfica, Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Filmagem, Observação	01
Análise Bibliográfica, Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Observação não participante	01
Análise Bibliográfica, Análise Documental, Questionário (aberto)	01
Análise Bibliográfica, Entrevista, Observação	02
Análise de Currículo, Levantamento Teórico	01
Análise do Conteúdo, Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Intervenções, Observação direta, Sessões de Estudo e Planejamento Curricular	01
Análise do Conteúdo, Entrevista narrativa, Filmagem	01
Análise do Conteúdo, Entrevista Semi-estruturada	04
Análise do Conteúdo, Entrevista Semi-estruturada (individuais e coletivas), Sessões de estudos	01
Análise do Conteúdo, Entrevista Semi-estruturada, Questionário	01
Análise do Conteúdo, Observação não participante, Questionário (aberto e fechado)	01
Análise do Conteúdo, Questionário	03
Análise do Discurso	02
Análise Documental	02
Análise Documental, Encontros Reflexivos, Entrevista Semi-estruturada, Observação, Portfólio Reflexivo, Questionário	01
Análise Documental, Análise Iconográfica, Entrevista	01
Análise Documental, Diário de Campo, Entrevista Semi-estruturada, Observação participante	02

Análise Documental, Diário de Campo, Entrevista Semi-estruturada, Observação, Questionário	01
Análise Documental, Entrevista	02
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada	11
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada e Entrevista associativa, Observação (livre e dirigida)	01
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Grupo Focal, Observação	01
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Observação	07
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Observação (assistemática e sistemática), Revisão Bibliográfica	01
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Observação, Visitas Exploratórias	01
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Questionário	04
Análise Documental, Entrevista Semi-estruturada, Sessão Reflexiva de autoscopia, Observação com Diário de Campo	01
Análise Documental, Entrevista, Fotografia, Observação	01
Análise Documental, Entrevista, Observação	06
Análise Documental, Entrevista, Observação, Questionário	02
Análise Documental, Entrevista, Questionário	02
Análise Documental, Grupo Focal, Questionário (aberto)	01
Análise Documental, Observação, Questionário Semiestruturado	01
Análise Documental, Questionário, Visitas	01
Aplicação de Escala de Avaliação, Entrevista Semi-estruturada, Observações	01
Depoimento Oral, Entrevista Semi-estruturada, Levantamento de Literatura, Pesquisa de Campo	01
Diário de Campo, Entrevista individual e coletiva, Observação, Oficina, Roda de conversa	01
Diário de Campo, Entrevista Semiestruturada, Observação	01
Diário de Campo, Entrevista Semiestruturadas, Fotografia, Vídeogravação, Observação	02
Diário de Campo, Entrevista, Observação, Questionário	01

Diário de Campo, Entrevista, Videogravação	01
Diário de campo, Relatório, Questionário, Videogravação	01
Entrevista	07
Entrevista individual semiestruturada, Grupo focal, Observação não participativa	01
Entrevista Semiestruturada	15
Entrevista Semiestruturada, Estudo exploratório, técnica de associação livre de palavra (TALP)	01
Entrevista Semiestruturada, Filmagem	01
Entrevista Semiestruturada, Formulário, Observação, Registro Fotográfico	01
Entrevista Semiestruturada, Formulário, Registro fotográfico	01
Entrevista Semiestruturada, Grupo dialogal, Narrativas escritas, Processo Formativo	01
Entrevista Semiestruturada, Intervenções Pedagógicas, Observação sistemática ou planejadas, Sondagem sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento	01
Entrevista Semiestruturada, Investigação, Observação, Questionário	01
Entrevista Semiestruturada, Jogos, Mediações pedagógicas, Observação	01
Entrevista Semiestruturada, Observação	14
Entrevista Semiestruturada, Observação, Questionário	03
Entrevista Semiestruturada, Questionário	04
Entrevista, Círculos Reflexivos, Observação	01
Entrevista, Filmagem, Fotografia, Observação	01
Entrevista, Fontes escritas, iconográficas	01
Entrevista, Intervenção, Observação	01
Entrevista, Observação	09
Entrevista, Observação, Questionário	02
Entrevista, Observação, Videogravação	01
Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)	01
Filmagem, Gravação, Jogos Matemáticos	01
Filmagem, Observação	01
Fórum de Discussão, Observação, Questionário on-line	01

Grupo Focal, Observação participante, Questionário on-line	01
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven Escala Especial; TCFI - Teste de Criatividade Figural Infantil; Teste de Inteligência Geral Não Verbal - TIG-NV; Escala de Autoconceito infanto-juvenil - EAC-IJ; Escala de Motivação - EMA; Questionários	01
Observação	01
Oficina	01
Questionário	02
Teste de associação livre	01
Não consta descrição	30

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

APÊNDICE B - Relação de Orientadores por trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2010-2018)

IES	ORIENTADORES	DISSERTAÇÃO	TESE
UFAL	Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra	01	00
	Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes	03	00
	Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba	01	00
	Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski	01	00
UFBA	Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda	03	06
	Profa. Dra. Susana Couto Pimentel	02	00
	Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	02	00
	Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla	01	00
	Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira	01	00
	Profa. Dra. Alessandra Santana Soares Barros	01	00
	Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho	02	00
	Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello	01	00
	Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias	00	01
	Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas	04	02
Prof. Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez	00	01	
UNEB	Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior	01	00

	Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito	01	00
	Profa. Dra. Luciene Maria da Silva	04	02
UECE	Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega Therrien	03	00
	Profa. Dra. Rita Cássia Barbosa Paiva Magalhães	07	02
	Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima	01	00
	Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira	01	00
UFC	Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa	01	00
	Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira	02	01
	Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi	01	00
	Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão	01	00
	Prof. Dr. José Geraldo Vasconcelos	01	00
	Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo	03	01
	Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral	01	00
	Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes	02	00
	Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos	01	00
	Profa. Dra. Maristela Lage Alencar	00	01
	Profa. Dra. Tânia Vicente Viana	02	00
	Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão	01	00
UFMA	Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini	03	00
	Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva	05	00
	Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	08	00
	Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva	05	00
	Profa. Dra. Maria Nubia Barbosa Bonfim	01	00
UFPB	Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Avieiro	01	00
	Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena	01	00
	Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão	01	00
	Profa. Dra. Ana Dorziart Barbosa de Mélo	03	00
	Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes	01	00
	Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo	01	00
	Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	03	00
Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide	01	00	

	Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira	01	00
UFPE	Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti	01	00
	Profa. Dra. Maria Isabel Patrício Carvalho Pedrosa	01	00
	Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado	00	01
	Profa. Dra. Lícia de Souza Leão Maia	00	01
	Profa. Dra. Clarissa Martins de Araujo	01	01
	Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza	01	00
	Prof. Dr. Francisco José de Lima	01	00
	Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade	01	00
	Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes	01	01
	UFPI	Profa. Dra. Maria Vilani Cosme Carvalho	02
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro		01	00
Profa. Dra. Ana Valeria Marques Fortes Lustosa		08	00
UFRN	Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira Melo	07	00
	Prof. Dr. Iran Abreu Mendes	01	01
	Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves	06	00
	Prof. Dr. José Pereira de Melo	01	00
	Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes	02	00
	Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	00	01
	Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade	00	01
	Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins	05	04
	Profa. Dra. Marly Amarilha	00	01
	Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva	07	00
UFS	Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza	04	02
	Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi	02	00
	Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza	05	00
	Profa. Dra. Maria Inez Oliveira Araujo	01	00
	Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos	02	00
	Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão	01	00
	Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda	00	01
	Profa. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete	01	00

	Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	01	00
	Prof. Dr. Henrique Nou Schneider	01	00
UNIT	Prof. Dr. Éverton Gonçalves de Ávila	01	00
	Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra	01	00
	Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti	01	00
	Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto	01	00
	Profa. Dra. Simone Silveira Amorim	00	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

APÊNDICE C - Linhas de Pesquisa por Instituição de Ensino Superior – IES, com suas respectivas ementas (2020)

IES	LINHAS DE PESQUISA	EMENTA	TOTAL POR IES
UFAL / Maceió – AL	História e Política da Educação	Estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem como suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas; os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste; políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; Educação de Jovens e Adultos.	06
	Educação e Linguagem	Estudo da linguagem em suas múltiplas dimensões, em contextos educativos diversos e em diferentes níveis de escolarização, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem fundados em quatro pontos essenciais: a) Linguagem oral; b) Linguagem escrita; c) Leitura, compreensão e interpretação de textos; d) Conhecimentos linguísticos.	
	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	Estudo dos fundamentos e desenvolvimento de metodologia sobre o uso das TIC na formação de educadores, nos diversos espaços de aprendizagem, com suporte em ambientes virtuais, como o apoio à formação presencial, à distância online e semi-presencial. Utilização de ambientes de aprendizagem voltados à construção de um conhecimento autônomo, numa abordagem transdisciplinar, dentro de novos paradigmas educacionais.	
	Educação e Inclusão de Pessoas com	Estudo dos processos educacionais (ensino e aprendizagem) e da inclusão de pessoas com deficiência e/ou em sofrimento psíquico a partir da	

	Deficiência ou Sofrimento Psíquico	perspectiva de diferentes abordagens teóricas, com ênfase em metodologias de intervenção. Discussão e intervenção na formação de professores para atuarem no contexto da Educação Inclusiva, assim como em ambientes não escolares.	
	Educação em Ciências e Matemática	Estudo do processo da formação docente para o ensino de ciências e matemática no contexto da educação básica e superior. Recursos e práticas didáticas pedagógicas no ensino de ciências e matemática.	
	Educação, Culturas e Currículos	A linha de pesquisa se constitui desde a articulação de investigações nos campos das produções e representações culturais, currículo, dos processos educacionais formais/não formais e da relação entre filosofia e educação, buscando uma prática interdisciplinar. Investiga as teorias-práticas e político-culturais articuladas aos multifacetados contextos e cenários das aprendizagens (infâncias, juventudes e adultos) e das diferenças, em seus desdobramentos político-semânticos, metacognitivos e epistemológicos. Abrange questões relacionadas às dimensões ético-estético-políticas das diferentes redes educativas, dos processos de subjetivação, da afirmação da diferença e dos complexos desafios, impactos e movimentos de criação e de resistência aos processos de diferenciação vivenciados na sociedade contemporânea.	
UFBA / Salvador – BA	Currículo e (In)Formação	Relações entre currículo, formação docente, conhecimento, cultura e comunicação, nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos, institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte.	05
	Educação, Cultura Corporal e Lazer	Estudo de questões significativas da práxis pedagógica, formação de professores e políticas públicas em torno de múltiplas temáticas da educação. Corpo/cultura; etnias; mídia/memória/imagem; esporte/lazer, infância/juventude como temas transversais de pesquisa e a história como referência.	
	Educação e Diversidade	Estuda a Educação, suas relações e contradições no contexto sociocultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades especiais, arte e ludicidade.	
	Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica	Respeitando a diversidade teórico-metodológica, congrega os campos da Filosofia, das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação em ações de ensino, pesquisa e extensão para promoção da práxis pedagógica.	
	Política e Gestão da Educação	Desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos sobre política - incluindo as políticas públicas - planejamento, gestão, financiamento e avaliação da educação básica e	

		superior dos sistemas de ensino presencial e a distância, tanto no nível dos sistemas quanto no nível das instituições de ensino.	
UNEB / Salvador – BA	Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural	Aprofunda questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios e seus impactos sobre as atividades e práticas educativas. Estuda os processos civilizatórios vinculados a formação do povo brasileiro, na negação de uma relação unívoca da escola e visão eurocêntrica de mundo. Trabalha a dimensão da memória como elemento constitutivo / construtor de identidades múltiplas, plurais e, no respeito a alteridade, busca a construção de uma ética de convivência, constituída tanto no interior da escola como fora dela.	04
	Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador	Estuda questões epistemológicas e teórico-metodológicas, historicamente situadas, com ênfase na formação do educador na contemporaneidade. Discute modos de organização dos distintos níveis e modalidades de ensino e suas interfaces com a profissão docente. Trata essas questões, na perspectiva de estudos nos campos da memória, histórias de vida, experiências, (inter)subjetividades, afetos, representações sociais, diversidades, práticas culturais de oralidade, leitura e escrita, bem como das infâncias, juventudes e adultez. Analisa a formação do educador implicado, investigativo e questionador de sua práxis educativas, na condição de sujeito que ressignifica o saber e o conhecimento, ancorados em epistemologias da formação do educador, articulando-as aos desafios políticos, sociais, culturais, éticos que emergem na contemporaneidade.	
	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável	Estuda a relação Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável como constructo teórico e como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais tendo como base o entendimento da importância das representações e herança sociocultural das comunidades que respaldam as ações de investigação presentes no observatório de educação de jovens e adultos, na educação profissional, nos movimentos sociais, educação ambiental, no turismo de base comunitária e suas territorialidades. Discute a formação dos profissionais que atuam na gestão da educação, do território e do lugar. Trabalha na estruturação de aportes epistemológicos com base nos estudos de indicadores educacionais e das medidas de regulação do sistema educacional de forma a analisar criticamente os fundamentos da Política Educacional tendo em vista a gestão social dos territórios e a sustentabilidade econômica, social e ambiental.	
	Educação,	Compreende o Currículo como um processo originado	

	Currículo e Processos Tecnológicos	nas diferentes formas de gerar e socializar conhecimento numa relação fundamental com a Epistemologia, implicados os seus efeitos e desdobramentos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais; bem como, os Processos Tecnológicos enquanto processos criativos e transformativos de base material e imaterial, oriundos da condição humana nos termos da Tecnogênese. Nesta medida, assume a Educação como discurso (laço) não científico (démarche), como base na transmissão do saber, com pragmáticas específicas, dinâmicas, modos elaborativos próprios e literalidades. Tais processos são geradores de produção de sentidos que implicam a relação fundamental e indispensável entre a Epistemologia e a Estética, bem como a Subjetividade e a Linguagem.	
UECE / Fortaleza – CE	Formação, Didática e Trabalho Docente	<p>Núcleo 1 (Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas) - A Pedagogia e a Didática, as práticas e os saberes na formação para o trabalho docente como possibilidade de práxis, a partir dos desafios e contradições que se evidenciam na sala de aula e na sociedade.</p> <p>Núcleo 2 (Formação de Professores de Ciências e Matemática) - Formação docente inicial e continuada para o ensino de Física e de Matemática, com abordagem de aspectos didáticos, metodológicos e históricos. Ensino e Pesquisa, na universidade e em integração com a Educação Básica.</p> <p>Núcleo 3 (Arte, Memória e Formação) - Desenvolve pesquisas que versam acerca da Arte, Educação Estética, Ensino de Artes, História da Arte ou sobre História e Memória da Educação e Biografias de Educadoras(es), nas suas interfaces com Educação e Formação Docente.</p>	04
	Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação	<p>Núcleo 1 (Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação) - Investiga o desenvolvimento profissional como processo que envolve a constituição do sujeito, sua subjetividade, com ênfase na formação do professor, na sua aprendizagem como adulto, na identidade e na prática docente em diferentes níveis, modalidades e contextos, articulando-os ao currículo, à cultura (institucional, educacional e social), à pesquisa como princípio formativo, à aprendizagem da docência e às inovações pedagógicas.</p> <p>Núcleo 2 (Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde) - Investiga a formação, a docência, a história da profissão, a pesquisa em educação e saúde, o processo de ensino e de aprendizagem e as práticas educativas de saúde.</p> <p>Núcleo 3 (Aprendizagem e Subjetividade no Percorso</p>	

		de Formação e Prática Docente) - Enfoca o processo de desenvolvimento docente em relação a como os professores vivenciam seus percursos de formação inicial e continuada, visando articular esses elementos com aspectos da dinâmica emocional e funcionamento cognitivo dos professores que interferem em sua forma de exercer a docência, tais como a saúde mental, a identidade e o desenvolvimento da subjetividade.	
	Formação e Políticas Educacionais	Núcleo 1 (Política e Gestão Educacional) - Estudos e pesquisas sobre política e gestão educacional, gestão escolar e avaliação de larga escala, articulados à formação docente, com ênfase na educação básica. Núcleo 2 (Tecnologias Digitais em Educação) - Estudos e pesquisas sobre a formação de professores com e para o uso de tecnologias digitais e educação a distância, considerando as políticas educacionais contemporâneas. Núcleo 3 (Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais) - Planejamento e avaliação de sistemas educacionais. Teorias, práticas e instrumentos constitutivos do processo da formação e atuação docente.	
	Marxismo e Formação do Educador	Núcleo 1 (Marxismo como Ontologia do Ser Social) - Trabalho, educação e formação humana; pressupostos onto-históricos da educação emancipatória. Núcleo 2 (Formação do Professor no Contexto do Capitalismo Contemporâneo) - Trabalho, educação e reprodução do capital; o processo de mercantilização do ensino e seus desdobramentos sobre a formação docente.	
UFC / Fortaleza – CE	Educação, Currículo e Ensino	Estuda os aspectos filosóficos, históricos, sócio-antropológicos, organizacionais e metodológicos do currículo, do ensino e formação docente no âmbito das ciências humanas, exatas e da natureza, incluindo a análise do processo de implantação e utilização de novas tecnologias na educação.	09
	Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola	Estudo das diferentes formas de educação que se relacionam com os movimentos sociais, em particular com a Educação Popular de inspiração freireana. Envolve estudos que mediam a fronteira da educação formal e novas epistemologias emergentes, bem como temas próprios à contemporaneidade, tais como: Educação do Campo; Educação Ambiental; Novos Paradigmas Educativos; Educação e Espiritualidade; Educação e Cultura de Paz; Arte e Educação; Educação, Africanidade e Afrodescendência; Jovens na Escola, Família e Sociedade no Campo e na Cidade; Etnia, Cultura, Subjetividade e Gênero. A linha ainda oferece subsídios importantes para os debates contemporâneos que envolvem os estudos	

	interculturais, colonialidade/descolonialidade, diálogos acerca dos novos paradigmas epistemológicos e suas influências nos processos educativos. A linha subdivide-se em três eixos: Sociopoética, cultura e relações étnico raciais; Educação ambiental, juventude, arte e espiritualidade; Educação de jovens e adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas (EJA)
História e Memória da Educação	A Linha trabalha a história da educação, da pedagogia, das instituições, das reformas escolares, da formação de professores(as), bem como biografias docentes, ideias, práticas educativas e políticas educacionais. A delimitação temporal e espacial desses estudos vai do passado recente à recuperação histórica dos processos de intervenção governamental e experiências sociais, no campo educacional de um modo geral, no Brasil e no Ceará, apoiado em arquivos públicos e privados, documentos oficiais, fontes jornalísticas e iconográficas, bem como fontes orais. Junto a essa dimensão histórica a Linha trabalha ainda, atualmente, as Práticas Culturais Digitais, a Filosofia da História e questões sobre Ética e Educação. A linha coordena a coleção ‘Diálogos Intempestivos’, nas Edições UFC, que compreende mais de uma centena de títulos científicos publicados e ainda publica em livros e em periódicos diversos na área da Educação.
Trabalho e Educação	Estuda as questões relativas as transformações operadas no mundo do trabalho face a reestruturação produtiva e suas implicações para a formação do trabalhador. Tem aberto a possibilidade de estudos e pesquisas com base no aprofundamento da ontologia marxiana, na contribuição de Gramsci e de Luckács e o dialogo com intelectuais marxistas contemporâneos que analisam a crise educacional inserida na crise mais geral da sociabilidade capitalista. É uma área de grande interesse de profissionais da área de Economia, Sociologia e Educação, oriundos de diversas instituições públicas cearenses, atraídos pela importância da discussão teórica e horizonte investigativo que propicia. A linha desenvolve projetos de pesquisa sobre a política educacional vigente, a análise da reforma do Ensino Médio na sua relação com a Política de Formação Profissional e análise da reestruturação do ensino superior. A linha tem promovido a realização de encontros Estaduais envolvendo renomados pesquisadores regionais e nacionais na área de educação, atraindo ampla participação de profissionais da educação e de estudantes universitários do estado.
Desenvolvimento,	Esta linha de pesquisa, constituída de 5 eixos, tem

	Linguagem e Educação da Criança	como foco as várias linguagens, práticas educativas e discursos concernentes à educação da infância em espaços coletivos, à educação inclusiva e especial, aos letramentos sociais e acadêmicos, à filosofia, à arte e à corporeidade, bem como à ludicidade, à interculturalidade e às relações etnorraciais. Nesse sentido, as pesquisas nela empreendidas focalizam prioritariamente as crianças e suas infâncias, mas também amplia seu foco para outras fases e manifestações sociais da vida humana e outros sujeitos, em relação aos quais são estudados a diversidade humana e social, a formação leitora e escritora e práticas formativas variadas (tanto em espaços escolares como não-escolares), assim como manifestações culturais e imposições deocoloniais latentes e/ou manifestas em várias linguagens e práticas educacionais.	
	Avaliação Educacional	Esta linha de pesquisa envolve uma preocupação com os fundamentos e práticas de avaliação, que se articulam com três áreas temáticas: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação de Instituições escolares e Avaliação de Políticas públicas. Investiga o desenvolvimento e/ou criação de modelos em avaliação e instrumentos de medidas para uso em sala de aula, em projetos e em sistemas educacionais, comportando projetos de investigação sobre os procedimentos de avaliação do ensino fundamental e médio, programas especiais de avaliação institucional, objetivando, em particular, contribuir para a definição e ampliação de instrumentos capazes de avaliar o desempenho das instituições de ensino superior; ocupa-se ainda, com a concepção de estratégias de acompanhamento de políticas sociais de espectro mais amplo.	
	Filosofia e Sociologia da Educação	Esta linha têm por objetivo discutir temas relacionados à educação, sobretudo à educação brasileira, a partir de uma variada gama de perspectivas teóricas no âmbito da filosofia e da sociologia. Nesse sentido, a linha se subdivide nos seguintes eixos temáticos: ‘Economia Política, Sociabilidade e Educação’ – Este eixo tem o Materialismo Histórico como enfoque fundamental, a Dialética como referencial epistemológico e metodológico, e a Economia Política Crítica como conteúdo analítico unificador dos diversos aspectos da realidade social plural e complexa com a qual se articula o sub-complexo educativo. Conta com o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional, o LABOR. O Labor mantém uma revista eletrônica (www.revistalabor.ufc.br), e coordena uma coleção editorial de livros e coletâneas nas Edições UFC. O Eixo ‘Filosofias da Diferença, Antropologia e	

		<p>Educação’, promove estudos e pesquisas acerca das implicações da educação tanto com as novas formas de governabilidade e regulamentação biopolítica dos indivíduos e coletividades quanto com as novas expressões de resistência às mesmas, a partir do pensamento da diferença e do aporte sócio-antropológico. O Eixo de Pesquisas de ‘Filosofia, Política e Educação’ traz temáticas que se relacionam ao Marxismo, às correntes neo-marxistas, à filosofia política e à educação. O Grupo mantém um encontro anual aberto que já se tornou referência regional na área de Filosofia da Educação.</p>	
	<p>Educação, Estética e Sociedade</p>	<p>Pretende aprofundar a investigação do trabalho como fundamento ontológico do processo de reprodução social (Marx, Lukács), permitindo o tratamento do complexo educacional numa perspectiva histórica, de forma a recuperar as conexões ontológicas entre a sociedade capitalista e a proposta de educação emancipadora. A linha assume como marca investigativa a análise radical e contextualizada dos fenômenos sócio-pedagógicos, ancorada na crítica marxista. A linha mantém relação com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, da Universidade Estadual do Ceará. A linha edita a revista eletrônica Arma da Crítica. A linha organiza-se em dois eixos: ‘Educação, formação docente e sociedade’, que objetiva contribuir por meio da reflexão teórica para a luta dos trabalhadores com vistas à superação do capitalismo e à construção do socialismo, enfatizando o lugar da educação e da política no contexto da luta de classes. O segundo é o Eixo ‘Trabalho, estética e formação’ que trata da dimensão ontológico-histórica da educação, articulada à crise do capital. Objetiva, ainda, investigar a política educacional determinada pelos Instrumentos Internacionais da Educação, adotando a análise sobre a formação docente na perspectiva da crítica marxista à pós-modernidade.</p>	
	<p>História e Educação Comparada</p>	<p>A abertura desta linha se deve à adoção de uma abordagem nova de História da Educação, em perspectiva sócio-histórica e internacional. Pretende aprofundar algumas temáticas afetas à História da Educação Brasileira, tendo em vista o estabelecimento de vínculos mais estreitos com as Histórias nacionais de educação de vários outros países, de quem temos recebido forte influência ou com quem reconhecemos ligações históricas e culturais; seja por meio da circulação de ideias pedagógicas, seja dos modelos políticos de organização dos sistemas escolares nacionais. A LHEC envolve abordagem multidisciplinar e dimensão internacional, organizada</p>	

		<p>em dois eixos de investigação: 1) Instituições, Ciências e Práticas educativas; 2) Família, Sexualidade e Educação; 3) Novas Tecnologias e Educação a Distância. O primeiro eixo enfatiza estudos internacionais, através do estabelecimento de vínculos mais estreitos com as histórias nacionais de educação de vários outros países. O segundo eixo está orientado para uma perspectiva psicossocial, genealógica, cultural, internacional e contemporânea. Apoiar-se em novas tendências de constituição metodológica da História da Educação, sob a influência da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia. Justifica-se pela necessidade estratégica de suprir uma lacuna na formação específica de docentes para atender aos desafios da crise da escola e das novas demandas do contexto educacional atual, onde a relação família-escola aparece como desafio essencial.</p>	
UFMA / São Luís – MA	<p>História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana</p>	<p>No campo da história da educação, inclui a história das instituições escolares e dos sujeitos sociais da educação, a cultura material e escolar, o livro, a leitura e os espaços de sociabilidade, por meio do resgate da memória, biografias e autobiografias. No campo das Políticas Educacionais, por meio de diferentes abordagens teórico-metodológicas, investiga as relações entre educação e sociedade, destacando o papel do Estado, das instituições escolares e dos sujeitos sociais na formulação, implementação, e avaliação de políticas educacionais, numa interação/conexão com o mundo do trabalho no espaço/tempo. Analisa as reformas educativas e seus condicionantes, a gestão e organização de sistemas educacionais e de instituições educativas.</p>	05
	<p>Estado e Gestão Educacional</p>	<p>Não consta no site da IES</p>	
	<p>Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas</p>	<p>Não consta no site da IES</p>	
	<p>Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente</p>	<p>Esta linha adota as instituições educativas como objeto de análise, enquanto espaços de formação do cidadão e recriação de conhecimentos e de realização de práticas educativas. Destaca a escola como unidade de processos e relações diversas, por vezes, contraditórias, construídas nas experiências cotidianas, nas quais interagem as dimensões pedagógica, organizacional, sócio histórica e político-cultural. Nesta linha de pesquisa, destacam-se também, como objeto de estudo, os saberes escolares e a formação do educador, elementos relevantes para a compreensão do processo de formação escolar. Os saberes escolares serão</p>	

		<p>analisados a partir de categorias teóricas, tais como: ideologia, trabalho, cultura, poder e controle social, currículo oficial e currículo real, desvelando interesses e critérios presentes na seleção e organização dos conteúdos escolares. A formação do educador é analisada numa articulação com a história de constituição das instituições formadoras e da profissão docente. O trabalho docente é compreendido numa dimensão sociohistórica e sendo tratado, nesta linha, em suas condições subjetivas, objetivas e em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, entende-se que esta linha de pesquisa contribui para a intensificação da produção teórica, permitindo a leitura crítica de realidades específicas, marcadas por condições econômicas, políticas, culturais e sociais adversas. No contexto regional, a relevância torna-se bem maior, considerando o confronto das intenções das políticas educacionais com as experiências da população e os resultados educacionais.</p>	
	Diversidade, Cultura e Inclusão Social	Não consta no site da IES	
UFPB / João Pessoa - PB	Educação Popular	Processos de educação popular nas políticas sociais e nos movimentos sociais, com ênfase na educação de jovens e adultos, saúde, economia solidária e extensão universitária.	05
	História da Educação	Sujeitos, instituições, legislação e impressos nas histórias e memórias da educação brasileira nos níveis primário, secundário e superior, nos períodos imperial e republicano, tendo como lócus as experiências educacionais nordestinas e paraibanas.	
	Políticas Educacionais	Perspectivas de análise sobre Educação, Estado e Sociedade. Políticas e práticas educativas e escolares. Políticas de gestão, financiamento, participação e controle social na educação. Políticas curriculares, de formação e valorização de professores/as, e de avaliação da educação.	
	Processos de Ensino-Aprendizagem	Fundamentos, metodologias e processos de ensino e aprendizagem voltados para a produção do saber didático, na formação e atuação de professoras/es e educadoras/es, em práticas escolares e não escolares, no desenvolvimento curricular e em experiências de formação humana para a diversidade no marco de diferentes modalidades e níveis de educação.	
	Estudos Culturais da Educação	Processos culturais, pedagógicos e Comunicacionais: fundamentos e interfaces. Identidade (s), diferença (s), desigualdade (s): (des)construções de gênero, sexualidade, classe social, raça/etnia, idade/geração e deficiências. Pedagogias culturais, espaço público e democracia. Cultura (s) Digital (is) e Tecnologias de	

		aprendizagem. Discursos e imagens visuais.	
UFPE / Recife – PE	Educação e Espiritualidade	A linha de pesquisa promove estudos, investigações e orientações sobre a educação do ser humano em sua acepção ampla, o que inclui todas as suas possíveis dimensões e modos de ser (consigo mesmo, com outros, com a sociedade), tendo em vista promover o esclarecimento progressivo da ideia de espiritualidade, especialmente naquilo que essa compreensão implica para a formação humana na atualidade.	06
	Educação e Linguagem	O grupo desenvolve pesquisas em torno das seguintes temáticas: 1) Representações dos aprendizes sobre os objetos de conhecimento vinculados à língua portuguesa; 2) Representações e práticas dos docentes acerca do ensino e da avaliação em diferentes eixos de ensino da área curricular de língua portuguesa / literatura; 3) Efeitos de diferentes estratégias didáticas na aprendizagem de língua portuguesa / literatura; 4) Formação inicial e continuada do professor de língua portuguesa / literatura; 5) Práticas de alfabetização e letramento; 6) Propostas curriculares, livros didáticos e outros recursos didáticos destinados ao ensino da língua portuguesa / literatura e sua apropriação pelos docentes; 7) Letramento e tecnologias da informação e comunicação; 8) História das práticas de leitura e de produção textual vividas pelos docentes e suas relações com o ensino de língua portuguesa; 9) Avaliação educacional e da aprendizagem na área de língua portuguesa / literatura; 10) Ensino e aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética na educação infantil; 11) Aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil e ensino fundamental e processos de apropriação da leitura e escrita de estudantes com deficiência.	
	Formação de Professores e Prática Pedagógica	Investiga a formação de professores e a prática pedagógica em diferentes espaços educacionais e níveis e modalidades de ensino, na perspectiva da cultura, da profissionalização e dos saberes docentes, do currículo, e das representações sociais.	
	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	Compreende estudos que buscam apreender a atuação do Estado e das distintas esferas governamentais no setor da educação e suas repercussões no planejamento e na gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos.	
	Teoria e História da Educação	As pesquisas da linha têm como referência as teorias da Educação e da História da Educação que visam a ampliar os limites da compreensão tradicional da Ciência, possibilitando maior aproximação entre a investigação e seu objeto. Abrange estudos teóricos e empíricos relacionados a temáticas e aspectos da	

UFPI / Teresina – PI		História da Educação.	
	Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	Busca promover estudos avançados em educação sobre problemáticas relacionadas à emergência de subjetividades coletivas, grupos sociais e identidades subalternizadas. Destacam-se questões voltadas à compreensão do lugar da escola, da educação não formal e da educação popular nas sociedades contemporâneas.	
	Formação de professores e práticas da docência	A linha de pesquisa investiga a formação, a profissionalização, a cultura, o trabalho docente, as práticas educativas nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, contemplando a infância, a adolescência, os jovens e adultos em diferentes contextos socioculturais, o caráter político-ideológico e as diferentes bases e concepções epistemológicas das políticas de formação inicial e continuada de professores e suas relações com o trabalho. Desenvolve estudos sobre as práticas da docência, (educativa, pedagógica e docente), contemplando os saberes e o desenvolvimento profissional docente, bem como os processos teóricos e metodológicos organizativos dessas práticas, em especial o currículo, o planejamento, a gestão, e a avaliação da aprendizagem e institucional, por expressarem o projeto educativo realizados nos espaços de formação da educação básica e do ensino superior. A linha se compromete em propor e supervisionar o estudo nessas temáticas a partir de bases teóricas e metodológicas significativas e pertinentes aos objetos e objetivos dos projetos de pesquisa que lhe forem propostos.	05
	História da Educação	Esta linha tem como foco a análise da educação em perspectiva historiográfica. Investiga processos educacionais, cultura escolar, sujeitos, espaços educativos, cultura material escolar, instituições escolares, profissão e formação docente, práticas educativas em diferentes contextos históricos, bem como a historiografia da educação.	
Formação Humana e Processos Educativos	Volta-se para estudos fundamentados na concepção de que o homem é ser sócio-histórico que se humaniza na relação dialética com a realidade objetiva e a educação é prática social que cria condições desse processo de humanização se realizar na medida em que colabora com a emancipação das pessoas. Seguindo essa lógica de pensamento, as pesquisas desenvolvidas nessa linha objetivarão investigar as múltiplas e mútuas particularidades que constituem e explicam o tornar-se educador e educando numa perspectiva crítica e emancipadora, bem como, as múltiplas e mútuas particularidades que medeiam o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a transformação		

		da realidade social. Assim, a proposta dessa linha é colaborar na produção de conhecimentos sobre as condições objetivas e subjetivas de existência humana que favoreçam a formação e transformação de profissionais da educação e de educandos pela mediação dos processos educativos.	
	Políticas Educacionais e Gestão da Educação	Contempla estudos relacionados às ações do Estado e da sociedade no campo educacional, investigando o processo de formulação, implementação e avaliação das referidas políticas nos níveis municipal, estadual e federal, inclusive as efetivadas em colaboração intergovernamental. A Linha investiga as políticas para a educação básica e superior, envolvendo temas como: níveis e modalidades da educação no Brasil; gestão de sistemas e unidades escolares; avaliação em larga escala; planos, programas e projetos; política de valorização dos profissionais da educação (formação, remuneração e condições de trabalho); financiamento da educação e ações da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados ao direito à educação.	
	Educação, Diversidade, Diferença e Inclusão	Apresenta natureza polissêmica em função das categorias, temas e fenômenos investigados, focalizando questões identitárias e de subjetividades de grupos marginalizados e subrepresentados. Interessa-se por problemáticas que envolvam inclusão, formação e práticas educativas em distintos contextos de diferentes sujeitos de direitos da educação especial, corpo, geração (crianças, adolescentes e jovens), gênero, raça/etnia, comunidades tradicionais e povos do campo, num diálogo com as experiências dos movimentos sociais.	
	Educação e Inclusão em Contextos Educacionais	Investiga, no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais.	
UFRN / Natal – RN	Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas	Estudos e pesquisas que problematizam a construção das ciências e sua relação com os processos formativos e as práticas sociais, nas abordagens da matemática, das ciências naturais, das linguagens, de Paulo Freire e da complexidade.	07
	Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento	Estudos e pesquisas em leitura, literatura, dispositivos midiáticos e informacionais, das linguagens, do corpo e da cultura de movimento na educação.	
	Educação, Representações e Formação Docente	Pesquisa sobre o docente, o estudante, suas práticas, os processos formativos, inicial e continuado de formação e desenvolvimento sócio profissional. Privilegia as abordagens teórico-metodológicas que tomam como eixo a profissionalização docente, a comunicação, os	

	processos psicossociais e socioculturais da aquisição e produção de conhecimentos em contextos educacionais, na educação básica e no ensino superior. Centra-se em três eixos: a) processos de aprendizagem e formação da docência; b) os sistemas socioculturais, socialização e educação na escola contemporânea; c) identidade e representações sociais na educação.	
Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos	Aborda temáticas referentes aos fundamentos históricos, filosóficos e sociopolíticos da educação. Privilegia práticas educativas em suas diversas manifestações escolares e não escolares.	
Educação, Política e Práxis Pedagógica	Desenvolve estudos e pesquisas numa perspectiva crítica e contextualizada, sobre as políticas de educação básica e superior, contemplando os eixos: educação e trabalho; gestão e financiamento; políticas de formação de professores e gestores.	
Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas	Cultura e Educação; processos de construção de conhecimentos e saberes em diferentes contextos; práticas pedagógicas e curriculares para a educação de crianças, jovens e adultos; processos de formação inicial e continuada de profissionais da educação.	
UFS / São Cristóvão – SE		
Educação Científica e Tecnológica	Não consta no site da IES	
Educação e Comunicação	Estudos que problematizam e investigam as relações entre educação e os processos comunicacionais, levando em conta as linguagens oral, escrita, analógica e digital nas práticas educativas, nas modalidades presencial e a distância.	
Educação e Diversidade	Estudos, sob aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos, culturais, comunicacionais e pedagógicos da diferença e da diversidade na educação contemporânea e suas relações com os processos educacionais, considerando as questões étnicas, diversidade de gênero e sexual e pessoas com deficiência em contextos escolares e não escolares.	09
Planejamento e Avaliação Educacional	Estudos da política, da gestão, do planejamento e da avaliação da educação formal e não formal, tais como políticas públicas, planos, programas e projetos educacionais; avaliação educacional e institucional.	
Formação de Educadores	Estudos acerca de saberes conceituais e práticos de educadores, que atuam em espaços formais e informais de educação. Investigações sobre currículo, didática e práticas pedagógicas na contemporaneidade, em diferentes contextos socioculturais, na formação inicial e continuada. Estudos da política, da gestão, do planejamento e da avaliação da educação formal e não formal.	
Formação de Educadores:	Não consta no site da IES	

	Saberes e Competências		
	História, Sociedade e Pensamento Educacional	Investigações historiográficas sobre educação, educação comparada, modalidades de ensino, instituições, processos de ensino, intelectuais, profissão docente, disciplinas, livros didáticos, materiais impressos, representações, discursos, sistemas e outros aspectos da cultura escolar e não-escolar. Além disso, estuda arquivos, museus e formas de organização e preservação de fontes educacionais.	
	História da Educação	Investigações historiográficas sobre educação, educação comparada, modalidades de ensino, instituições, processos de ensino, intelectuais, profissão docente, disciplinas, livros didáticos, materiais impressos, representações, discursos, sistemas e outros aspectos da cultura escolar e não-escolar. Além disso, estuda arquivos, museus e formas de organização e preservação de fontes educacionais.	
	Educação, Conhecimento e Cultura	Estudos relativos aos aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos da educação. Estudos socioculturais da escola e dos sistemas escolares, do processo educativo e de seus agentes, experiências escolares e não escolares, formais e não formais em educação. Relações entre a educação, sociedade, culturas, ideologias, instituições políticas, sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência.	
UNIT / Aracaju – SE	Educação e Comunicação	Estuda a relação entre Educação e comunicação a partir dos processos midiáticos, enfocando as políticas de comunicação e Educação, as diversas possibilidades de construção do conhecimento mediadas pelas linguagens, tecnologias de informação e comunicação e suas implicações nas práticas pedagógicas e na Educação a Distância.	02
	Educação e Formação Docente	Articula pesquisas no campo da Educação, produzindo conhecimento/ inovação nos contextos sociais, filosóficos, políticos, econômicos e históricos relacionados com o desenvolvimento do comportamento humano com destaque para as discussões sobre as práticas docentes e os processos de aprendizagem. Analisa os sujeitos da escola e instituições em interação com a sociedade.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES)

APÊNDICE D - Autores citados entre dois a quatro trabalhos, segundo a natureza de referência epistemológica (%)

AUTORES CITADOS	QUANTIDADE DE RESUMOS	%
BAPTISTA, Cláudio Roberto	04	17,39
BOBBIO, Norberto	04	17,39
CAIADO, Kátia Regina Moreno	04	17,39
COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	04	17,39
CURY, Roberto Jamil	04	17,39
DOURADO, Luiz Fernandes	04	17,39
FOUCAULT, Michel	04	17,39
GENTILLI, Pablo	04	17,39
JODELET, Denise	04	17,39
MAZZONI, Alberto Angel	04	17,39
MELO, Francisco Ricardo Lins de	04	17,39
MOREIRA, Laura Ceretta	04	17,39
OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira	04	17,39
OMOTE, Sadao	04	17,39
ROCHA, Telma Brito	04	17,39
SAWAIA, Bader	04	17,39
VALDÉS, Maria Teresa Moreno	04	17,39
BRANDÃO, Carlos da Fonseca	03	13,04
CROCHIK, José Leon	03	13,04
DEMO, Pedro	03	13,04
DORZIAT, Ana	03	13,04
FERREIRA, Maria Elisa Caputo	03	13,04
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso	03	13,04
FONTES, Rejane de Souza	03	13,04
FRIGOTTO, Gaudêncio	03	13,04
KANT, Immanuel	03	13,04
KUENZER, Acácia Zeneida	03	13,04
LEDA, Denise Bessa	03	13,04
LOBO, Lilia Ferreira	03	13,04
MITTCLER, Peter	03	13,04

PELLEGRINI, Cleonice Machado	03	13,04
RISTOFF, Dilmo	03	13,04
ROSSETO, Elisabeth	03	13,04
SACRISTÁN, José Gimeno	03	13,04
SILVA, Oto Marques	03	13,04
ADORNO, Theodor W.	02	8,69
ARRUDA, Ana Lúcia Borba de	02	8,69
BOLONHINI JUNIOR, Roberto	02	8,69
CASTANHO, Denise Molon	02	8,69
CATANI, Afrânio Mendes	02	8,69
CHAVES, Vera Lúcia Jacob	02	8,69
COLL, César	02	8,69
DELORS, Jacques	02	8,69
DIAS SOBRINHO, José	02	8,69
DINIZ, Débora	02	8,69
DUARTE, Emerson Rodrigues	02	8,69
DUARTE, Newton	02	8,69
FALEIROS, Vicente de Paula	02	8,69
FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque	02	8,69
FERNANDES, Florestan	02	8,69
FERREIRA, Maria Cecília Carapeto	02	8,69
GHIRALDELLI Jr., Paulo	02	8,69
GOMES, Joaquim Benedito Barbos	02	8,69
LEHER, Roberto	02	8,69
MACHADO, Rosângela	02	8,69
MAGALHÃES, Antonio M.	02	8,69
MENDONÇA, Ana Waleska P. C.	02	8,69
MENEZES, Ebenezer Takuno de	02	8,69
MINTO, Lalo Watanabe	02	8,69
MOEHLECKE, Sabrina	02	8,69
MONTAÑO, Carlos	02	8,69
OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio	02	8,69

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes	02	8,69
OLIVEN, Arabela Campos	02	8,69
PATTO, Maria Helena Souza	02	8,69
PERINI, Thelma Tris	02	8,69
PIOVESAN, Flávia	02	8,69
PUPO, Deise Talarico	02	8,69
QUEIROZ, Delcele Mascarenhas	02	8,69
RIBAS, João Baptista Cintra	02	8,69
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	02	8,69
SANTANA, Crislayne Lima	02	8,69
SANTOS, Mônica Pereira dos	02	8,69
SASAZAWA, Fabiana Harumi	02	8,69
SGUISSARDI, Valdemar	02	8,69
SILVA, Saulo César da	02	8,69
SILVA, Sidney Reinaldo	02	8,69
SILVEIRA, Júlia Gonçalves da	02	8,69
SOUZA, Celina	02	8,69
SOUZA, Lucineide Moraes de	02	8,69
TOMASINI, Maria Elisabete Archer	02	8,69
VYGOTSKI, Levy S.	02	8,69

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis nas teses e dissertações disponíveis nas Instituições de Ensino Superior (IES)