



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TARCILA MARCELLE GUIMARÃES VIRTUOZO

**UM ESTUDO FOUCAULTIANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ANPED NORTE
(2016-2022)**

BELÉM-PA
2025

TARCILA MARCELLE GUIMARÃES VIRTUOZO

**UM ESTUDO FOUCAULTIANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ANPED NORTE
(2016-2022)**

Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências, da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para o Exame de Qualificação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria da Silva Araújo

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V813e Virtuozo, Tarcila Marcelle Guimarães.
UM ESTUDO FOUCAULTIANO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA ANPED NORTE (2016-2022) / Tarcila Marcelle
Guimarães Virtuozo, . — 2025.
238 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Sonia Maria da Silva Araújo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2025.

1. Educação Especial. 2. ANPED Norte. 3. Análise do
Discurso. 4. Arqueologia do Saber. 5. Inclusão. I. Título.

CDD 370

À minha mãe, Marcia Virtuozo dos Santos (*in memoriam*), que, por ter me dado a oportunidade de existir, por ter gostado muito de mim e ter me aceitado como sou, deu-me confiança para viver, deu-me asas para voar.

Não tive medo de ser ridícula, não tenho medo de morrer, porque fui amada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. A Ti, meu silêncio reverente e minha gratidão infinita. Em cada noite em claro, em cada crise de ansiedade, em cada renúncia e em cada esperança, senti Tua presença me sustentando. Mesmo quando eu duvidei de tudo, Tu estiveste comigo. Me deste força quando eu não via saída, e luz quando o caminho parecia escuro demais. Obrigada por não permitir que eu desistisse. Por colocar as pessoas certas no meu caminho. Por fazer florescer dentro de mim a fé que eu achava perdida. Essa conquista é também Tua, Senhor. Porque sem Ti, nada disso seria possível.

À minha mãe, Marcia Virtuozo (*in memoriam*). Você não está aqui fisicamente, mas está em tudo. Está na minha força, na minha garra, na minha persistência. Foi você quem me ensinou a amar o saber, a respeitar as pessoas, a ser íntegra no que faço. Foi você quem me disse que eu era capaz mesmo quando o mundo tentava me convencer do contrário. Mãe, eu fiz isso por mim, mas também por você. Porque sei que de onde você estiver, vai se orgulhar. Vai sorrir com o coração. Obrigada por ter feito de mim quem eu sou. Esse título é, para sempre, nosso.

À minha avó, Tarcila Lima. Obrigada por ser colo nos dias em que a saudade apertou, por zempre zelar por mim em suas orações, por cuidar de mim com aquele amor que só as avós sabem dar, por acreditar em mim mesmo sem entender tudo que eu fazia. Sua força silenciosa me sustentou mais do que a senhora imagina. Te amo com toda a ternura do mundo.

Ao meu marido, Luiz Guimarães (Leg). Você chegou como quem acalma o caos e transforma a vida em colo. Foi ao seu lado que recomecei quando achei que não teria forças. Você segurou minha mão quando meus olhos não conseguiam mais ler, quando minha mente já não organizava ideias, quando meu corpo só pedia descanso. Obrigada por acreditar em mim quando eu só queria desistir, por me lembrar todos os dias do meu valor, por dividir os pesos, os choros, os cafés e os sonhos. Esse trabalho é nosso também. E te ver ao meu lado, em cada etapa, me deu a certeza de que o amor é a maior invenção que temos. Te amo com gratidão e ternura.

À minha irmã de coração, Luanne de Oliveira. Não existem palavras que deem conta da grandiosidade da tua presença na minha vida durante esse processo. Você foi mais do que amiga, foi abrigo, conselheira, suporte técnico, emocional e espiritual, tudo junto e misturado. Estive ao meu lado nos dias em que eu quis sumir, nos momentos em que as palavras faltaram e nas vezes em que a força parecia ter ido embora. A cada conversa no meio do caos, a cada piada no momento exato, você me ajudou a respirar fundo e seguir. Obrigada por me lembrar constantemente quem eu sou, por segurar minha mão sem hesitar e por celebrar comigo cada pequena conquista como se fosse sua. Essa dissertação também tem sua assinatura, porque sem você, ela não teria sido possível.

À minha primeira e eterna mãe científica, Professora Lucélia. Sua presença na minha trajetória acadêmica é uma das maiores fortunas que a vida me deu. Desde os primeiros passos na graduação, a senhora acreditou em mim mesmo quando eu ainda não conseguia enxergar meu próprio valor e potencial. Foi quem me ensinou a confiar na força das minhas ideias, a me posicionar com coragem e a olhar para a Educação com rigor e afeto. A senhora é, para mim, uma verdadeira mãe acadêmica, inspiração viva de força, generosidade e compromisso. Ter seu nome entre os que compõem esta banca é uma honra daquelas que não se mede em palavras. Obrigada por ser farol quando tudo era neblina, por me estender a mão quando eu duvidei de mim e por seguir ao meu lado com tanta ternura e firmeza. Sua contribuição para este trabalho vai muito além do que está escrito. Está costurada em cada página.

Ao Professor Damião. Suas palavras foram como chaves que abriram portas para novos pensamentos. Sua leitura atenta, suas sugestões certeiras me fizeram revisitar ideias, ressignificar conceitos e caminhar com mais profundidade na complexidade que a filosofia exige. A forma como o senhor dialoga com Foucault, com sensibilidade e firmeza, me ensinou a olhar para os discursos com um rigor que só a filosofia é capaz de provocar. Obrigada por compartilhar sua sabedoria e por contribuir, com generosidade e precisão, para que este trabalho amadurecesse e ganhasse densidade. Mesmo em um breve contato, sua marca permanece.

À Professora Sônia, minha orientadora. Não é fácil encontrar palavras que estejam à altura do que a senhora representa para mim. Sua orientação foi muito além da orientação acadêmica: foi presença, foi cuidado, foi sustento em dias que pareciam desabar. Durante esses dois anos, enfrentei os maiores desafios da minha vida. Precisei cuidar da minha mãe, lutar com ela, e depois, aprender a seguir sem ela. E, em todos esses momentos, a senhora esteve comigo. Me ofereceu paciência quando eu precisei de tempo, me ofereceu escuta quando tudo parecia ruir, e me ofereceu confiança quando eu já não conseguia acreditar em mim mesma. Se hoje defendo este trabalho, é porque a senhora nunca soltou a minha mão. Juntas, escrevemos uma pesquisa viva, necessária, inédita. E sei que cada linha carrega o reflexo do seu compromisso ético, da sua dedicação inabalável e da sua humanidade rara. Obrigada por tudo. Por ser minha orientadora, mas também minha ponte, meu abrigo, minha referência.

À Juliana, que formatou minha dissertação. Você salvou minha sanidade! Obrigada pelo profissionalismo, paciência e precisão. O cuidado com os detalhes fez toda diferença.

À mim mesma. Agradeço a mim pela coragem de começar, pela insistência em continuar e, principalmente, pela ousadia de terminar. Por todas as vezes em que duvidei, mas fui assim mesmo. Pelas madrugadas mal dormidas, pelas leituras intermináveis e pelos cafés tomados como se fossem abraços.

Obrigada por ter enfrentado o Word quando ele travou (de novo), pelas páginas reescritas mil vezes, por suportar os próprios questionamentos e dar conta de ser pesquisadora mesmo nos dias em que tudo parecia desabar. Agradeço por ter entendido que ser acadêmica não exige perfeição, mas presença e que resistir com afeto também é método. Grata a mim, por não desistir de mim.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que foi fundamental para a realização deste mestrado. O apoio financeiro recebido ao longo desses dois anos permitiu que eu me dedicasse integralmente à pesquisa e à formação acadêmica, contribuindo de maneira decisiva para a concretização deste trabalho.

A todas as pessoas que fizeram parte da minha vida nessa jornada. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada ombro amigo foi essencial para que eu chegasse até aqui. Nenhuma conquista é feita sozinha. Esta também é de vocês.

*“Escrevo porque encontro nisso um modo
de existir.”
Clarice Lispector*

*Escrevo porque é assim que respiro.
Pesquiso porque é assim que escuto o
mundo – com olhos atentos, coração
aberto e mãos que traduzem silêncio em
memória.*

*Entre arquivos e ausências, encontro
rastros de histórias que ainda pedem para
existir.*

*“Onde há discurso, há poder. Onde há
pesquisa, há resistência.”
Inspirado em Michel Foucault*

*E onde há uma mulher que ousa escrever,
há o mundo sendo costurado com fios de
coragem.*

*Cada linha é meu modo de amar, de
lembrar, de lutar. Porque ninguém é
invisível quando alguém escreve com
verdade. E escrever, pra mim, é o meu
modo de estar inteira – no tempo, na
história e em mim.*

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os discursos produzidos no âmbito do Grupo de Trabalho 15 (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Regional Norte (ANPEd Norte), entre os anos de 2016 e 2022. As questões norteadoras do estudo foram: (1) O que dizem os discursos do GT15 da ANPEd Norte? (2) Que sentidos esses discursos assumem no contexto de sua historicidade? (3) O que torna esses discursos verdadeiros? O objetivo geral foi analisar, com base na Arqueologia do Saber de Michel Foucault, os discursos dos trabalhos apresentados no GT15 da ANPEd Norte, considerando suas condições de existência e regularidades enunciativas. Os objetivos específicos incluíram: identificar a ANPEd no contexto de sua institucionalidade; situar o GT15 e descrever suas publicações; e compreender o sentido discursivo dos enunciados dessas produções. A metodologia baseou-se na análise arqueológica foucaultiana, que permitiu descrever as formações discursivas e os regimes de verdade presentes nos discursos sobre Educação Especial. Os resultados evidenciam que a ANPEd legitima e regula saberes no campo da Educação Especial por meio do GT15, cuja produção regional está atravessada por práticas de normalização, raridade enunciativa e tensionamentos entre inclusão, política pública e formação docente. Constatou-se, ainda, que a historicidade dos discursos analisados revela tanto permanências quanto rupturas em relação às estratégias de visibilidade e legitimação da Educação Especial no contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação Especial; ANPEd Norte; Análise do Discurso; Arqueologia do Saber; Inclusão.

ABSTRACT

This research investigates the discourses produced within the scope of Working Group 15 (GT15) of the Northern Regional section of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd Norte) between 2016 and 2022. The guiding questions were: (1) What do the discourses of GT15 of ANPEd Norte say? (2) What meanings do these discourses assume in the context of their historicity? (3) What renders these discourses true? The main objective was to analyze, based on Michel Foucault's Archaeology of Knowledge, the discourses of the works presented in GT15 of ANPEd Norte, considering their conditions of existence and enunciative regularities. The specific objectives were: to identify ANPEd within its institutional context; to situate GT15 and describe its publications; and to understand the discursive meaning of the statements within these productions. The methodology relied on Foucauldian archaeological analysis, which enabled the description of discursive formations and truth regimes within discourses on Special Education. The results indicate that ANPEd legitimizes and regulates knowledge in the field of Special Education through GT15, whose regional production is marked by practices of normalization, enunciative rarity, and tensions among inclusion, public policy, and teacher training. Moreover, the historicity of the analyzed discourses reveals both continuities and ruptures regarding the strategies of visibility and legitimation of Special Education in the Amazonian context.

Keywords: Special Education; ANPEd Norte; Discourse Analysis; Archaeology of Knowledge; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção de teses e dissertações sobre o GT15 da ANPEd (1998-2024).....	44
Quadro 2 – Análise detalhada	71
Quadro 3 – Ciência, saber e discurso.....	74
Quadro 4 – Objetos do discurso.....	75
Quadro 5 – Trabalhos publicados na 1ª ANPEd Norte – GT15 (Pará, 2016).....	84
Quadro 6 – Trabalhos publicados na 2ª ANPEd Norte, GT15 (Acre, 2018).....	84
Quadro 7 – Trabalhos publicados na 3ª ANPEd Norte, GT15 (Tocantins, 2021)	85
Quadro 8 – Trabalhos publicados na 4ª ANPEd Norte, GT15 (Amapá, 2022).....	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEC	Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Carlos
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAU/MEC	Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPENN	Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
Fepae	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
FGV/IESAE	Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação
Forpred	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GE	Grupos de Estudo
GT	Grupos de Trabalho
IA	Inteligência artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NAIA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAPIM	Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica
PcD	Pessoa com deficiência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNPG/EDU	Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação
Porto ICRE'19	<i>Porto International Conference on Research in Education</i>

PPG-ECO	Programa de Pós-Graduação em Economia
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Unisinós	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	22
2.1 A proposta institucional	23
2.2 A fase de elaboração do anteprojeto de estatuto	25
2.3 O Forpred e a avaliação dos programas	29
2.4 Grupos de Trabalho e a produção do conhecimento em Educação	36
3 A ANPED E O FORPRED NORTE.....	38
3.1 O Forpred Norte e a visibilidade regional	39
3.2 O Fórum de Editores e a comunicação científica	40
4 O GT15 DA ANPED	41
5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	45
6 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DE MICHEL FOUCAULT	64
6.1 A arqueologia do saber	67
6.2 O enunciado.....	70
6.3 O saber	75
6.4 O discurso	78
7 UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA FOUCAULTIANA DO GT15 DA ANPED NORTE	80
7.1 As reuniões regionais Norte da ANPEd	80
7.2 As publicações do GT15 da ANPEd Norte	86
7.3 A construção histórica da Educação Especial como modalidade no campo da educação.....	90
7.3.1 Instrumentos normativos para a implementação da política de educação inclusiva	94
7.3.2 Iniciativas e projetos de apoio ao avanço inclusivo dos sistemas educacionais	103
7.4 O que dizem os discursos do GT15 da ANPEd Norte?.....	111
7.4.1 Primeira Reunião Regional Norte da ANPEd (Pará, 2016)	112
7.4.2 Segunda Reunião Regional Norte da ANPEd (Acre, 2018)	134
7.4.3 Terceira Reunião Regional Norte da ANPEd (Tocantins, 2021).....	145
7.4.4 Quarta Reunião Regional Norte da ANPEd (Amapá, 2022).....	160
7.5 As unidades e as formas do discursos	182
7.6 Objetos e modalidades enunciativas.....	185

7.7 Conceitos e formações das estratégias.....	187
7.8 Raridade, exterioridade e acúmulo	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	212
ANEXOS.....	218
Anexo A – Ata da ANPEd	218
Anexo B – Resolução nº 01/2017 da ANPEd.....	231
Anexo C – Forpred Norte.....	236

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela área de Educação Especial surgiu das experiências acadêmicas que vivenciei. Meu primeiro contato com a área aconteceu em meados do ano de 2017, ocasião em que tive, no quarto semestre da faculdade, a disciplina Fundamentos da Educação Especial. Ela possibilitou que minha turma visitasse o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA), órgão da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) responsável por coordenar a política de acessibilidade na instituição.

O objetivo da visita centrou-se em conhecer instrumentos e metodologias utilizadas para acessibilizar materiais didáticos para alunos com deficiência matriculados na Universidade. Na ocasião, foram apresentados diversos recursos que viabilizam o acesso ao conhecimento para os alunos com deficiência. Posso afirmar, com convicção, que meu interesse pela Educação Especial nasceu naquele instante, visto que considerei tudo aquilo importante e necessário de ser estudado e debatido.

No ano seguinte, precisamente no início do ano, comecei a estagiar em uma escola particular no município de Marabá, na qual acompanhava dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal experiência despertou meu interesse pela temática inclusão escolar. A partir disso, comecei a estudar mais acerca do assunto. Em decorrência disso, escrevi e tive aprovação em trabalhos que foram apresentados em eventos nacionais e internacionais.

Ainda em 2018, atuei como voluntária no projeto “Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica”, pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM). Essa experiência favoreceu meu aprofundamento em estudos a respeito de metodologias de inclusão, na teoria e na prática, e ainda conhecer melhor a respeito das deficiências existentes, da acessibilização e adaptação de material didático para esse público.

Nesse contexto, tive acesso ao cuidado na construção de cada material acessibilizado, além de aprender sobre a importância dos testes que antecedem a finalização do material. Os testes objetivam identificar falhas e verificar se o aluno, que usará o material, aprova o modelo para, por conseguinte, finalizá-lo. Esse momento ímpar do trabalho voluntário transformou meu modo de ver e lidar com situações específicas. Decerto, essa foi uma experiência enriquecedora, que influenciou, significativamente, as minhas escolhas no curso e como futura profissional da educação que poderá trabalhar com o público-alvo da Educação Especial.

Na sequência, fui agraciada com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), entre 2018-2019, com o projeto: “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”.

Nessa senda, vivenciei outros desafios e novos aprendizados, como ter ciência das legislações que regem as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e das Leis nacionais, estaduais e municipais. Nesse projeto, apreendi como a conjuntura política e os movimentos sociais influenciam as mudanças dos marcos legais que incidem sobre os direitos das pessoas com deficiência (PcD) em todos os níveis e modalidades.

Mediante o exposto, é válido que meu interesse pela área já era uma realidade, portanto, ao longo do curso, busquei conhecer, com mais afinco, a Educação Especial. Para tanto, no início de 2019, tive a oportunidade de realizar um curso de cunho extensionista de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecido pelo NAIA, com carga horária de 180 horas. O curso oferecia nível básico, intermediário e avançado, possibilitando, assim, contato com várias pessoas com surdez. Com algumas, construí laços de amizade, o que permitiu ter cada vez mais consciência da imprescindibilidade de dominar Libras, sobretudo, quando se almeja um mundo mais inclusivo, humano e igualitário.

Todas essas vivências foram bastante significativas para minha vida pessoal e acadêmica. Em vista disso, participei, ativamente, de eventos da área, como o 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Carlos (CBEE), no estado de São Paulo; o 5º Congresso Paraense de Educação Especial, o *Porto International Conference on Research in Education* (Porto ICRE'19); o Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar; o V Seminário de Iniciação Científica; e o III Simpósio de Produção Científica, apresentando trabalhos científicos.

Outra experiência marcante, nessa seara, foi ministrar oficinas para estudantes da UNIFESSPA na área da Educação Inclusiva, como “Recursos pedagógicos com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Produções de materiais didático-pedagógicos acessíveis”; publicar, juntamente com outros estudantes, um capítulo de livro, denominado “Laboratório interdisciplinar de inovação no Ensino Inclusivo: utilização e desenvolvimento de recursos e tecnologias assistivas pedagógicas em escolas da Educação Básica”, que contribuiu para o meu amadurecimento como acadêmica e fortaleceu o desejo de desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa área. O TCC viabilizou, ainda, publicar mais um capítulo de livro, denominado “Educação inclusiva em Marabá-Pará: avaliações de professores do ensino comum sobre o contexto de práticas”.

Perante todo o conhecimento adquirido por intermédio dessas vivências, senti que

minha responsabilidade como educadora e formadora se multiplicou. Isso porque fui cercada de tantas expectativas na profissão, de tal modo que me empenhei em dar continuidade aos estudos dentro da Educação Especial, expandindo meu raio de busca em uma nova perspectiva teórica e local, resgatando sua essência, importância, desafios e afins em pesquisas de Pós-Graduação na região Norte do Brasil.

É necessário elucidar que a Educação Especial, de seus primórdios até os dias atuais, atravessa processos de transformações, em que são notados reflexivos avanços, ou seja, o resultado de anos de luta, tanto das pessoas com deficiência quanto dos profissionais da educação, os quais se mantiveram em busca de uma formação mais igualitária e acessível.

Tendo isso em vista, percebe-se que, na Educação brasileira, a Educação Especial ganhou bastante espaço em debates escolares, sociais e científicos. Em relação a esses últimos, vale enfatizar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a qual, desde 1972, efetua seu exercício de maneira comprometida e decisiva nas lutas pelo desenvolvimento e pela universalização da rede educacional no Brasil.

No decorrer de sua trajetória, a ANPEd constituiu e concebeu uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse caminho, favoreceu a investigação e a formação pós-graduada em Educação ao promover o debate entre pesquisadores.

No contexto da região amazônica, caracterizada por sua diversidade cultural e geográfica, defronta-se com desafios característicos no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em virtude das especificidades culturais, políticas, educacionais e socioeconômicas da região.

Considerando que há determinada carência de protagonismo no que tange à Educação Especial na Amazônia, ante levantamentos feitos neste estudo, propõe-se analisar as produções do GT15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Norte, da primeira à quarta edição (2016 a 2022), com o objetivo de compreender de que forma a Educação Especial é tratada e discutida nesse contexto específico.

A opção pelo estudo de produção do GT15 da ANPEd Norte, como objeto central desta pesquisa, fundamenta-se no reconhecimento de sua influência e significância como espaço de debates e propagação de estudos na área educacional da região, onde se fazem presentes os sete estados: Amazonas, Pará, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Tocantins. A análise das produções que provém dessa associação consente constatar tendências, descobrir lacunas e desafios enfrentados pelos profissionais e pesquisadores da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Amazônia.

Tendo por base o referencial teórico-metodológico da análise arqueológica de Foucault,

esta pesquisa, em última instância, acaba por descrever as práticas discursivas que perfazem a produção acadêmica da pós-graduação no campo da Educação Especial na região. Dessa feita, a abordagem foucaultiana promove o entendimento de que maneira as relações discursivas se apresentam na construção do conhecimento na ANPEd Norte e como algumas formas de saber são beneficiadas em detrimento de outras.

Para que a análise dos discursos sobre Educação Especial no GT15 da ANPEd Norte seja possível, é necessário explicitar os principais conceitos que sustentam esta pesquisa. Ainda que este trabalho adote uma perspectiva foucaultiana, compreendendo os conceitos como instáveis e historicamente produzidos, faz-se importante apresentar as categorias que estruturam o campo discursivo investigado.

Assim, os conceitos de [Educação Especial](#), [Educação Inclusiva](#), [Inclusão Escolar](#) e [colonialidade sobre pessoas com deficiência](#) serão aqui definidos a partir de suas formulações legais, acadêmicas e críticas, de modo a situar o leitor quanto aos sentidos que circulam em torno dessas ideias e como elas se articulam com o referencial adotado nesta investigação.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino prevista na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2008), caracterizada pela oferta de serviços e recursos de apoio pedagógico especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do ponto de vista analítico-crítico, entende-se que a Educação Especial opera em um campo de tensões, onde coexistem discursos médico-patológicos, pedagógicos e inclusivos (MENDES, 2006; MANTOAN, 2003), o que a torna um espaço privilegiado para a observação de regimes de verdade que definem quem pode aprender, de que forma, com quais apoios e sob quais condições.

Sob uma perspectiva foucaultiana, a Educação Especial pode ser analisada como um dispositivo que atua tanto como mecanismo de cuidado quanto de controle, operando classificações e normatizações que atravessam corpos e subjetividades escolares (FOUCAULT, 1995). A problematização dessa modalidade não visa negar sua existência, mas revelar como suas práticas e saberes constroem verdades sobre o que é ensinar e aprender na diferença.

Ao lado da Educação Especial, o conceito de Educação Inclusiva emerge como resposta às demandas por equidade. A Educação Inclusiva é uma proposta político-pedagógica que busca garantir a presença, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com ênfase nos grupos historicamente excluídos, sobretudo pessoas com deficiência. Amparada por normativas internacionais (ONU, 2006; UNESCO, 1994) e nacionais (BRASIL, 2015), a Educação Inclusiva defende a escola comum como espaço universal e equitativo. Contudo, a ideia de inclusão pode,

paradoxalmente, reproduzir exclusões ao operar dentro de estruturas escolares ainda centradas em padrões de normalidade. Como adverte Veiga-Neto (2001), o discurso inclusivo pode funcionar como “um novo normalizador”, na medida em que define os modos adequados de ser incluído. Neste sentido, a análise foucaultiana permite tensionar o discurso da inclusão como regime de verdade.

Inclusão Escolar refere-se à materialização da Educação Inclusiva no cotidiano da escola, especialmente no que se refere à presença de alunos com deficiência em turmas comuns. Envolve práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas que assegurem o acesso, a participação e o aprendizado de todos.

Embora frequentemente usada como sinônimo de Educação Inclusiva, a Inclusão Escolar carrega um sentido mais operacional, centrado nas dinâmicas institucionais. É aqui que emergem tensões entre discursos pedagógicos e administrativos, revelando contradições entre a política e a prática (OLIVEIRA; PRIETO, 2011).

A análise arqueológica permite observar como esses discursos são organizados, quais palavras ganham força (“adaptação”, “potencial”, “limite”, “atendimento”) e como funcionam como dispositivos de subjetivação e controle. Assim, não se trata apenas de quem está ou não na escola, mas de como está, sob quais condições e a que custo.

A colonialidade, segundo Quijano (2005) e aprofundada por autores como Mignolo (2007) e Noguera (2021), refere-se à persistência de padrões de dominação, saber e poder originados no colonialismo europeu, que continuam a operar mesmo após a independência formal dos países latino-americanos. No campo da deficiência, essa colonialidade se expressa na imposição de epistemologias normativas que deslegitimam saberes, corpos e experiências não hegemônicas.

A categoria “colonialidade sobre pessoas com deficiência” permite, portanto, questionar a centralidade da racionalidade moderna, eurocentrada e capacitista, que regula quem pode ser considerado sujeito de conhecimento, de direitos e de educação. Essa leitura dialoga com autores do campo dos estudos decoloniais e da deficiência, como Erevelles (2011) e se articula com a análise foucaultiana ao deslocar o olhar da deficiência como falta para a deficiência como produção discursiva dentro de regimes coloniais de poder-saber.

Dessa forma, a inclusão e a Educação Especial são compreendidas não apenas como práticas escolares, mas como arenas de disputa epistemológica e política, onde se decide quem deve ser educado, por quem, e a partir de quais normas.

Esses conceitos não são tomados como dados estáveis ou neutros, mas como produtos discursivos em constante disputa. A leitura aqui apresentada se ancora em um olhar analítico crítico, sustentado por Michel Foucault, e busca compreender como tais categorias funcionam

dentro dos discursos presentes nos anais do GT15 da ANPED Norte, evidenciando tanto seus usos quanto seus silenciamentos.

A escolha pela perspectiva arqueológica foucaultiana para a análise dos discursos sobre a Educação Especial no GT15 da ANPED Norte se sustenta no caráter fragmentado, conflituoso e historicamente situado da própria área da Educação Especial. Trata-se de um campo marcado por disputas epistemológicas e tensionamentos contínuos entre saberes médico-clínicos, pedagógicos, psicológicos, jurídicos e sociopolíticos, que se confrontam em arenas acadêmicas e políticas, como os Grupos de Trabalho da ANPED.

Nesse cenário de dissenso epistemológico (RIZZINI, 2002), Foucault oferece instrumentos analíticos que deslocam o foco das identidades fixas e da busca por essências — típicas de análises estruturais — e possibilitam observar as condições históricas de emergência dos discursos, seus jogos de poder e suas estratégias de visibilidade e silenciamento. A arqueologia do saber não pretende compreender a "verdade" sobre a Educação Especial, mas sim mapear os enunciados que produzem e legitimam determinados regimes de verdade, conforme o próprio autor destaca: “Trata-se de apreender o discurso em sua materialidade de acontecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 34).

Ao aplicar esse referencial, é possível investigar como certos discursos se instituem como científicos, como se organizam em séries e regularidades, e quais rupturas tornam visível o dissenso dentro da produção de saber da Educação Especial. Tal abordagem se mostra especialmente adequada para uma análise de eventos como os GTs da ANPED, onde se cruzam múltiplas vozes, tensionamentos e formas de subjetivação profissional e acadêmica.

A partir do referencial foucaultiano, compreendo que os discursos sobre Educação Especial, Inclusão e deficiência não são neutros nem universais, mas historicamente produzidos em jogos de poder-saber. Posiciono-me, portanto, por uma análise crítica desses discursos, reconhecendo que mesmo as práticas consideradas inclusivas podem funcionar como dispositivos de normatização.

Ao tensionar esses discursos, não proponho o abandono das políticas de Educação Especial ou da luta pela inclusão, mas sim o aprofundamento do debate sobre suas contradições internas e seus efeitos subjetivadores. É nesse espaço de dissenso que a arqueologia do saber se torna ferramenta potente, permitindo visibilizar aquilo que os discursos tentam apagar: a multiplicidade, o ruído, o não dito, o incômodo.

Tem-se em vista que a compreensão desses fatores se faz essencial, tanto para a criação de novas práticas e políticas, que sejam, de fato, contextualizadas na Educação Especial da região Norte, quanto para o desenvolvimento daquelas já existentes.

Para além do exposto, este estudo pretende, ainda, contribuir com o debate acadêmico acerca do fato de a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ser inclusiva no contexto socioeconômico, tanto com pesquisa da Educação Especial quanto com os pesquisadores, uma vez que é imprescindível a promoção de uma Educação Especial acessível e de qualidade, assim como a oportunidade de os pesquisadores da região terem suas pesquisas socializadas e publicadas nos anais da ANPEd Norte.

Nesse contexto, a análise do discurso, de acordo com Foucault (1972), propõe uma ótica reflexiva e crítica no tocante aos mecanismos de conhecimento e poder que perpassam a construção, a escrita e a publicação dos trabalhos do GT15. Sendo assim, trata-se de descobrir as relações de poder e as práticas de normalização que influenciam a produção acadêmica nesse campo, que é tão necessário e específico.

Faz-se indispensável considerar as condutas políticas, culturais e socioeconômicas que influenciam as pesquisas desenvolvidas no cerne da Educação Especial e as práticas educacionais quando se aborda a Educação Especial na região Norte do Brasil. Por meio da análise foucaultiana, levantamos os seguintes questionamentos que problematizam a investigação:

- a. O que dizem os discursos do GT 15 da ANPEd Norte?
- b. Que sentidos esses discursos assumem no contexto de sua historicidade?
- c. O que torna esses discursos verdadeiros?

Nessa senda, para Ferreira (2002), os pesquisadores são movidos pela curiosidade de imergir no conhecimento produzido e construído para, logo em seguida, investigar o que ainda não foi feito, debruçar-se inteiramente em pesquisas de difícil acesso e adquirir um saber significativo e transmiti-lo para a sociedade, tendo uma perspectiva metodológica, posto que modo, a ciência e tudo que a engloba.

Nesse sentido, o **objetivo geral** deste estudo é analisar, com base na “Arqueologia do Saber” de Michel Foucault, os discursos dos trabalhos do GT15 publicados pela ANPEd Norte, apresentados nas reuniões regionais, ocorridas de 2016 a 2022. Para o alcance de tal intento, os **objetivos específicos** são:

- i. Identificar a ANPEd no contexto de sua institucionalidade;
- ii. Situar o GT 15 e descrever suas publicações; e
- iii. Compreender o sentido discursivo dos enunciados dessas publicações.

Metodologicamente, operou-se a análise dos discursos dos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED Norte com base na “Arqueologia do Saber” de Michel Foucault. Basicamente, a partir dos conceitos-chave da Arqueologia se processa a descrição e a análise dos trabalhos publicados nas reuniões ocorridas de 2016 a 2022.

O texto está composto de sete seções, dentre elas, esta introdução (seção 1). Na seção 2, são explorados a história, a estrutura e o funcionamento da ANPED). Detalha-se a criação da ANPED e seu desenvolvimento ao longo do tempo, desde as primeiras propostas pela CAPES, passando pela elaboração de seu estatuto, até a estruturação de seus Grupos de Trabalho (GT) e do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred). Também se destaca o papel fundamental da ANPED na promoção de debates sobre políticas educacionais e na articulação de programas de pesquisa entre diferentes regiões do país. O texto também explica como as reuniões nacionais e regionais, assim como os GT, servem como espaços de intercâmbio e fortalecimento da pesquisa educacional, apoiando o desenvolvimento acadêmico de professores, estudantes e pesquisadores da área. Além disso, abordam-se as funções do estatuto da ANPED na organização interna e na governança democrática, reforçando a importância de princípios de justiça social e equidade na Educação.

A seção 3 aborda o nascimento e a consolidação do Fórum Norte de Pós-Graduação em Educação (Forpred Norte), destacando seu desmembramento do Fórum Norte-Nordeste, formalizado em 2014. A criação do Forpred Norte foi motivada pela necessidade de autonomia e de um espaço específico para se discutir os desafios educacionais e as demandas próprias da região amazônica. Esse movimento permitiu uma estrutura de governança descentralizada da ANPED e reforçou a identidade acadêmica e política das universidades nortistas.

A seção descreve a organização da primeira reunião do Forpred Norte, que consolidou a independência da região em debates sobre a pós-graduação e a pesquisa em Educação, além de abordar a criação de um Fórum de Editores, fundamental para a comunicação científica e para dar visibilidade à produção acadêmica regional. Ao longo do texto, enfatiza-se que o Forpred Norte atende a questões administrativas, mas também atua como um espaço de resistência e autonomia, promovendo a representatividade e o fortalecimento das instituições de ensino do Norte nas discussões nacionais sobre políticas educacionais.

A seção 4 examina a trajetória do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) da ANPED, destacando sua evolução e importância no contexto da Educação inclusiva no Brasil. Descreve-se o processo de criação do GT15, inicialmente estabelecido como um grupo de estudos em 1989, sob a liderança da professora Elcie Masini, e posteriormente oficializado como GT em 1991, durante a 14ª Reunião Anual da ANPED.

Ressalta-se haver divergências entre os autores sobre a data exata da criação do GT, com alguns defendendo que o grupo foi estabelecido em 1983-1984, refletindo diferentes interpretações sobre a fundação institucional de grupos de pesquisa.

Trata-se, ainda, do papel central do GT15 na promoção de debates e pesquisas sobre Educação Especial, abrangendo políticas de formação de professores, inclusão e metodologias de ensino voltadas para pessoas com deficiência. O GT15 é descrito como um espaço que busca consolidar a Educação Especial como campo de estudo legítimo e relevante, promovendo discussões sobre acessibilidade, participação de pesquisadores com deficiência, e inclusão em múltiplos níveis.

Na seção 5, são apresentadas as bibliografias levantadas sobre o tema de pesquisa, formalmente denominada de revisão bibliográfica. Nessa revisão, descrevem-se as produções acadêmicas cujo objeto de pesquisa é o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15), com o intento de contextualizar e compreender os principais estudos e abordagens no campo da Educação Especial e Inclusiva. O levantamento revela a escassez de dissertações e teses dedicadas ao tema na ANPEd Norte, apesar de haver estudos na ANPEd Nacional.

Na seção 6, explora-se, teoricamente, a arqueologia de Michel Foucault. Os conceitos básicos da proposta do autor são tratados, em particular: arqueologia, enunciado, saber e discurso. Por sua vez, na seção 7, inicia-se a análise das produções do GT15 da ANPEd Norte com base na arqueologia foucaultiana. São apresentados e analisados os discursos produzidos no GT e divulgados nas quatro reuniões realizadas de 2016 a 2022.

2 A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma organização sem fins lucrativos que reúne Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, além de professores, estudantes e pesquisadores associados a esses programas.

A entidade tem como objetivo fomentar o progresso da ciência, da educação e da cultura, pautada por princípios como participação democrática, liberdade e justiça social. Entre suas metas, destacam-se:

- Fortalecer e impulsionar o crescimento do ensino de Pós-graduação e da pesquisa em Educação, contribuindo para a sua consolidação e aprimoramento, além de incentivar novas experiências no campo;
- Estimular a pesquisa educacional e seus temas relacionados; e
- Fomentar a participação das comunidades acadêmica e científica na elaboração e na execução de políticas educacionais no país, com especial ênfase na Pós-graduação.

A ANPEd tem desempenhado um papel basilar e se engajado nas principais demandas pela ampliação e pelo avanço da Educação no Brasil. Durante sua trajetória, a Associação se destacou ao consolidar uma prática acadêmica e científica relevante, contribuindo, significativamente, para incentivar a pesquisa e robustecer a formação de Pós-graduação em Educação. Além disso, promove o diálogo entre seus pesquisadores e oferece suporte aos Programas de Pós-graduação.

É relevante elucidar que as reuniões nacionais e regionais da entidade tornaram-se um espaço contínuo de diálogo e aprimoramento para docentes, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Ao longo do tempo, a ANPEd se firmou, tanto no Brasil quanto internacionalmente, como um importante fórum para a discussão de questões científicas e políticas relacionadas à Educação, além de ser referência na produção e na disseminação do conhecimento científico nessa área (ANPEd, 2010).

As bases da criação da ANPEd estão alicerçadas em uma proposta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), formulada em 1976, com o propósito de estabelecer um sistema de autorregulação para as políticas de Pós-graduação em Educação. Essa iniciativa resultou de encontros entre coordenadores dos Programas de Pós-

graduação em Educação e na formação de um grupo de trabalho na região do Grande Rio, que foi encarregado de desenvolver um estatuto preliminar.

Entretanto, o avanço da proposta foi interrompido até 1978, ano em que o processo de institucionalização da ANPEd foi retomado. Nessa fase, críticas surgiram por parte de um grupo que questionava a dependência da Associação no tocante às diretrizes oficiais de Pós-graduação, defendendo a necessidade de mais autonomia e de um papel mais crítico no cenário educacional (Carvalho, 2001).

Na ótica do autor, ao descrever o processo de criação da ANPEd, é possível identificar quatro fases marcantes: primeiro, a proposta inicial elaborada pela CAPES; segundo, a reunião dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, realizada em agosto de 1976; terceiro, a formulação dos estatutos da ANPEd em 1977; e, por fim, o encontro nacional que reuniu representantes desses programas, ocorrido em março de 1978.

2.1 A proposta institucional

No transcurso do desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (PNPG/EDU), conduzido pela CAPES entre 1976 e 1977, surgiram as primeiras propostas referentes à criação da Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, com foco na integração dos cursos.

Dentre as diretrizes do PNPG/EDU, duas se destacavam em relação à futura ANPEd: a primeira referia-se à promoção de relações colaborativas entre os cursos, incentivando o intercâmbio e a cooperação mútua; a segunda, à valorização de princípios de autorregulação e transformação contínua como ferramentas para o aprimoramento dos cursos. O objetivo era:

[...] manter entre os diferentes cursos uma relação de reciprocidade que facilite uma interfertilização e uma coparticipação responsável; reconhecer a importância de princípios auto-reguladores e auto-modificadores e seu poder para uma progressão integradora dos desempenhos dos cursos (Carvalho, 2001, p. 134).

Tais princípios destacavam a necessidade de fortalecer a comunicação e a colaboração entre os programas e os profissionais da área, que seriam facilitadas por meio de uma associação nacional. O modelo proposto pela assessoria da CAPES para a ANPEd seguia a estrutura de organizações já estabelecidas, como a Associação Nacional de Centros de Pós-graduação em Economia (ANPEC). Em 1976, reconhecida por sua relevância e pelo processo integrado de

seleção para Programas de Pós-graduação em Economia, a ANPEC foi apresentada como um modelo a ser seguido pela área de educação.

A primeira reunião que visava à criação de uma associação para os cursos de Pós-graduação em Educação ocorreu nos dias 19 e 20 de agosto de 1976, na PUC-Rio, organizada pela CAPES através da coordenação dos Programas de Pós-graduação da área. Conforme descrito no ofício de convocação, o objetivo desse encontro era fortalecer a área da Educação no contexto das demais ciências, mediante a criação de uma associação nacional de cursos de Pós-graduação. Além disso, a reunião tinha a intenção de discutir finalidades, regulamentos e a possibilidade de um processo comum de seleção de alunos para os programas.

Entre os presentes, estavam coordenadores de várias instituições, como Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Fundação Getulio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV/ IESAE).

Também participaram dessa reunião o então diretor da CAPES, professor Darcy Closs, a coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPG/EDU), Marilú F. Medeiros, o assessor Edward Kapinus, além de outros professores convidados, de acordo com Carvalho (2001).

Em conformidade com as anotações feitas durante os dois dias de reunião, é factível identificar alguns pontos importantes. Inicialmente, apresentou-se uma explicação acerca da estrutura, dos objetivos e do funcionamento do modelo da ANPEC, evidenciando seus mecanismos de autorregulação e adaptação.

O diretor da CAPES na época ressaltou diversos aspectos fundamentais, como o papel dos coordenadores da Programa de Pós-graduação em Economia (PPG-ECO) nas decisões sobre a distribuição de bolsas entre os programas, a indicação de candidatos para bolsas no exterior e a avaliação crítica de cada programa, considerando seu impacto na área científica. Além disso, o diretor evidenciou a importância de unificar esses programas, iniciativa que permitiria a distribuição de bolsas conforme a demanda e a autossustentação das reuniões da ANPEC por meio de recursos institucionais. Finalmente, o professor Darcy Closs sugeriu que cada PPG-EDU adotasse linhas de pesquisa específicas.

No transcurso da reunião, os coordenadores discutiram as linhas de pesquisa desenvolvidas em cada Programa, a consolidação dos recursos humanos dedicados ao ensino e à pesquisa, com ênfase em políticas de contratação futura, e a viabilidade de trazer professores visitantes do exterior. Além disso, abordaram a integração dos recursos bibliográficos em bibliotecas e, de maneira mais ampla, o desenvolvimento de alternativas de Pós-graduação *lato sensu*, com base nos programas existentes.

Como resultado dessa reunião inicial, formou-se um grupo de trabalho composto pelos coordenadores do PPG/EDU do Grande Rio: Lyra Paixão (UFRJ), Célia Frazão Soares Linhares (UFF), Sérgio Fernandes (FGV/IESAE) e José Carmelo Carvalho (PUC-Rio), com o objetivo de redigir um projeto para o estatuto da futura Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação. Esse grupo teve a colaboração de Vera Candau, que havia feito uma análise prévia do estatuto da ANPEC.

A reunião também focou em questões operacionais de projetos da CAPES e do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação (DAU/MEC), delegando a elaboração do estatuto a esse grupo de trabalho. Entre os representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, não houve uma postura clara no tocante à criação da ANPED, inspirada no modelo da ANPEC, exceto por observações pontuais quanto às diferenças entre os Programas de Economia e Educação e às variações nas áreas e métodos de pesquisa educacional. Ainda assim, não surgiram críticas significativas à proposta.

2.2 A fase de elaboração do anteprojeto de estatuto

Os quatro coordenadores dos cursos de Mestrado em Educação do Grande Rio se reuniram em várias instituições de forma alternada, realizando cinco encontros entre setembro de 1976 e março de 1977. O objetivo desse grupo de trabalho era desenvolver um anteprojeto de estatuto para a ANPED, baseando-se no estatuto e na ficha de inscrição da ANPEC. Até esse momento, a criação da Associação era uma iniciativa do governo, decorrente de um processo de institucionalização do sistema de regulação da política de pós-graduação.

Visando estabelecer um distanciamento do governo à época, os professores envolvidos com a proposta decidiram abandonar o vínculo oficial com a política de pós-graduação. Isso aconteceu após reuniões ocorridas entre os dias 14 e 16 de março de 1978 na FGV/RJ. Os professores, representantes de programas, após analisarem o anteprojeto de estatuto da Associação, optaram por se manter independentes. Assim, a criação da ANPED foi adiada, o que só foi ocorrido em maio do mesmo ano, em Curitiba, no Seminário sobre a Produção

Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração docente, com o apoio da CAPES, ocasião em que seu Estatuto foi aprovado.

A primeira diretoria ficou sob a responsabilidade do professor Jacques Velloso e a sua primeira reunião ocorrerá em agosto do mesmo ano. Os primeiros Grupos de Trabalho são criados em 1981, com a aprovação do novo estatuto, e instalados formalmente em 1982, na 5ª Reunião Anual, quando ocorreu a primeira reunião dos Grupos de Trabalho. Em 2012, o estatuto foi revisado e um novo aprovado.

O estatuto da ANPED é indissociável da estruturação e do funcionamento da Associação, de tal modo que certifica sua legitimidade, transparência e eficácia na promoção de objetivos acadêmicos e científicos. Dentre as principais razões para a importância desse estatuto, destacam-se:

- i. **Definição de diretrizes e objetivos:** estabelece os objetivos fundamentais da ANPED, como o fortalecimento do ensino de Pós-Graduação em Educação e o incentivo à pesquisa educacional. Tais diretrizes garantem que a Associação atue de maneira alinhada aos princípios de democracia e justiça social. Conforme consta nos documentos da ANPED (2018), seu objetivo é “fortalecer o ensino de pós-graduação e a pesquisa em educação, promovendo sua consolidação e aprimoramento”;
- ii. **Organização e funcionamento interno:** é primordial para regulamentar o funcionamento da Associação, como a eleição de dirigentes, a organização de reuniões, a criação de grupos de trabalho, entre outros aspectos administrativos. Isso permite uma governança clara e participativa, essencial para o desenvolvimento da ANPED como uma entidade científica representativa;
- iii. **Representatividade e participação:** um estatuto bem definido garante que a ANPED promova a participação ativa de seus membros – professores, pesquisadores e estudantes – na formulação de políticas educacionais e científicas. O documento contribui para a criação de um espaço democrático, cujas decisões são tomadas de maneira colegiada;
- iv. **Estabelecimento da estrutura jurídica:** formaliza a ANPED como uma entidade de direito, com regras claras para sua operação. Ele define a forma como a Associação deve ser administrada, como os membros são admitidos, suas responsabilidades e direitos e como se dá o processo de eleição para cargos diretivos. Dessa maneira, o estatuto garante que a ANPED tenha uma base legal

sólida para suas atividades e atue de forma legítima e transparente. Segundo as regras que regem entidades desse tipo, “o estatuto permite que a associação mantenha sua estrutura organizacional em conformidade com as exigências legais e sociais” (ANPEd, 2012);

- v. **Promoção da governança democrática:** assegura que as decisões da ANPEd sejam tomadas democraticamente, promovendo a participação ativa de seus membros. Ele estabelece os mecanismos para a realização de assembleias, cujas políticas e direções da Associação são discutidas e votadas. Isso é vital para que a Associação atue em consonância com os interesses de seus membros, e não de forma arbitrária ou centralizada. Como ressaltado por Lüdke (2001), a ANPEd “assume uma postura de compromisso com os princípios da participação democrática e da liberdade científica”;
- vi. **Garantia de continuidade institucional:** permite que a ANPEd mantenha sua continuidade ao longo do tempo, mesmo com mudanças de diretoria. O estatuto funciona como um documento regulador que orienta as direções futuras e preserva a identidade e a missão da Associação. Desse modo, a ANPEd consegue garantir que sua atuação seja perene, mesmo em contextos de mudanças políticas ou sociais no cenário educacional;
- vii. **Definição de critérios de filiação e participação:** estabelece quem pode ser membro da Associação, quais são os direitos e deveres desses membros e como eles podem participar, ativamente, das atividades da ANPEd, como os grupos de trabalho e as reuniões científicas. Além disso, o documento regula a filiação de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que fortalece a cooperação acadêmica e o desenvolvimento de redes de pesquisa na área de Educação;
- viii. **Suporte para a elaboração de políticas educacionais:** como uma Associação reúne os principais pesquisadores e Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, a ANPEd tem influência considerável na formulação de políticas públicas educacionais. O estatuto orienta a maneira como ela deve se posicionar em relação a essas políticas, certificando que suas ações estejam fundamentadas em princípios acadêmicos e científicos sólidos, além de promover a justiça social e a equidade no acesso à Educação. De acordo com suas diretrizes, a ANPEd (2018) “atua como uma voz coletiva na formulação e no monitoramento das políticas educacionais no Brasil”;
- ix. **Alinhamento com princípios éticos e de justiça social:** também determina

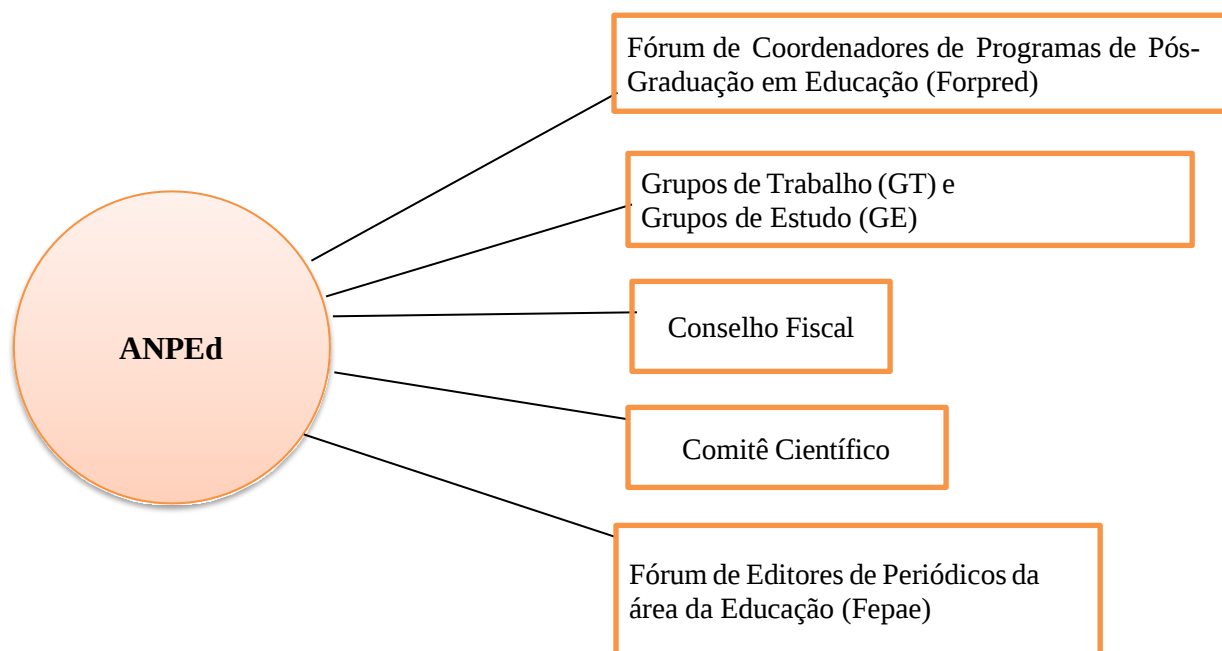
que as ações da ANPED devem estar alinhadas aos princípios de justiça social e ética. Aspecto especialmente relevante em um contexto de desigualdade educacional no Brasil. Mediante seu estatuto, a Associação se compromete com a promoção de uma educação mais equitativa e acessível, refletindo seu papel social na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Adicionalmente, o estatuto da ANPED também contribui para consolidar a identidade da Associação no cenário acadêmico-científico, promovendo sua legitimidade junto a outras entidades de ensino superior e pesquisa. O documento serve como base para a representatividade da ANPED em fóruns nacionais e internacionais, instituindo diretrizes que asseguram sua participação ativa em debates sobre políticas públicas educacionais e científicas. O estatuto da ANPED permite, ainda, mais previsibilidade no planejamento de ações e eventos científicos, como as reuniões anuais da Associação, as quais são momentos indispensáveis de intercâmbio e debate entre professores, estudantes e pesquisadores. A estrutura clara, fornecida pelo estatuto, viabiliza que essas atividades sigam um cronograma adequado e os processos de deliberação e organização sejam feitos de maneira participativa e transparente. Nesse sentido, Cunha e Almeida (1997, p. 15) assevera que “as reuniões da ANPED, organizadas com base em seu estatuto, tornaram-se espaços essenciais para o debate qualificado e a construção de redes de pesquisa colaborativas”.

Imperioso destacar que ele é essencial na proteção dos interesses de seus membros, servindo como um instrumento que assegura a defesa de políticas de valorização da educação, da pesquisa e da ciência no Brasil. Ele funciona como um “contrato social” entre a Associação e seus membros, asseverando que suas atividades sejam realizadas de acordo com os princípios de equidade, transparência e compromisso com a melhoria da educação no país. Isso reforça o papel da ANPED como uma entidade central na promoção da pesquisa e no desenvolvimento de políticas públicas educacionais de alta qualidade.

A ANPED é constituída por associados individuais (docentes e estudantes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e demais pesquisadores da área) e por associados institucionais (Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) e estruturada conforme as seguintes instâncias permanentes (Figura 1):

Figura 1 – Estrutura de funcionamento da ANPEd



Fonte: Elaborado pela autora a partir do *site* da ANPEd (2024).

2.3 O Forpred e a avaliação dos programas

O Forpred é uma instância inestimável para efetivar a articulação entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e a ANPEd, permitindo uma governança mais democrática e participativa. O regimento estabelece eleições para coordenações regionais e nacionais, criando um sistema de representatividade importante para que as diversas vozes da educação estejam contempladas. No entanto, essa estrutura enfrenta desafios quanto à equidade de participação. Programas localizados em regiões com menor densidade de instituições de Ensino Superior, ou que enfrentam crises financeiras, podem ter dificuldade em participar ativamente, o que põe em risco a representatividade e a pluralidade do Fórum.

O estatuto concede ao Forpred e à ANPEd um papel central no acompanhamento e na proposição de políticas públicas para a Pós-graduação em Educação. Perante as recentes mudanças nas políticas de fomento, avaliação e financiamento da Pós-graduação no Brasil, o fortalecimento da voz da ANPEd é cada vez mais urgente. A Associação pode ser um canal legítimo de pressão sobre as agências governamentais, como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de atuar na defesa da autonomia universitária e da valorização da educação pública.

O modelo de governança descentralizada é um avanço na promoção da inclusão de diferentes regiões do Brasil, mas o critério de adimplência pode excluir instituições que

enfrentam dificuldades financeiras, maiormente, em tempos de crise. Isso cria uma barreira para a participação plena, em especial, de instituições públicas que sofrem com cortes orçamentários. A ANPEd e o Forpred deveriam considerar políticas que garantam a inclusão dessas instituições, talvez criando exceções para Programas com comprovada dificuldade financeira.

A estrutura do regimento visa promover a integração entre os Programas de Pós-Graduação em Educação de todo o país, incentivando o intercâmbio de experiências e o fortalecimento da pesquisa colaborativa. Essa proposta é basilar, sobretudo, em um cenário educacional que carece de recursos equitativos entre regiões, conforme se observa no contexto brasileiro. As coordenações regionais têm um papel importante ao representar suas realidades locais, em contrapartida, o desafio é garantir que essas discussões regionais alcancem as esferas nacionais com impacto significativo.

A articulação proposta pelo regimento entre as diferentes regiões é um ponto forte, todavia as reuniões bienais podem não ser suficientes para lidar com as mudanças rápidas e emergenciais que ocorrem no campo da Educação, como as decorrentes de crises econômicas ou políticas educacionais. Seria interessante que o fórum adotasse mecanismos de comunicação mais dinâmicos e frequentes, utilizando plataformas digitais que viabilizem a discussão contínua entre os coordenadores, além das reuniões presenciais.

Uma das principais funções do Forpred, conforme estabelecido no art. 2º do estatuto, é acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da Pós-Graduação em Educação. Esse papel é fundamental, visto que as políticas públicas na área da Educação, sobretudo no que concerne ao financiamento e à avaliação, têm sido alvo de discussões intensas nos últimos anos. A crescente precarização do Ensino Superior público, devido aos cortes orçamentários e à falta de recursos para pesquisa, exige uma atuação proativa do Forpred para garantir que as demandas da Pós-Graduação em Educação sejam consideradas em decisões políticas.

A atuação do Forpred no monitoramento e na proposição de políticas educacionais é vital, contudo sua influência depende da forma como suas deliberações são integradas às instâncias governamentais, como o Ministério da Educação e a CAPES. A capacidade do Forpred de transformar discussões em ações concretas é um desafio. O fórum deve fortalecer suas estratégias de articulação política, viabilizando um diálogo contínuo com representantes do governo e da sociedade civil para influenciar a formulação de políticas públicas.

Ao regulamentar sua atuação por meio desse regimento, o Forpred institui um marco de governança acadêmica. Contudo, para se manter relevante e à frente das mudanças, o fórum precisará adaptar suas regras e deliberações às novas realidades da Educação. Questões como a internacionalização dos programas, a integração da Pós-graduação com o mercado de trabalho

e o impacto das políticas de austeridade sobre a produção científica exigem respostas mais rápidas e adequadas.

O regimento oferece uma base sólida para a organização interna do Forpred, todavia deve ser encarado como um documento dinâmico que requer atualizações frequentes para atender às demandas da Pós-graduação. A criação de mecanismos mais ágeis para a revisão do regimento e a adoção de uma postura mais aberta às inovações tecnológicas e acadêmicas seriam estratégias essenciais para a relevância contínua do fórum.

O Regimento Geral do Forpred é uma peça-chave na estrutura organizacional da ANPEd, promovendo a articulação entre os Programas de Pós-Graduação e garantindo um espaço de discussão e formulação de políticas para o campo da educação. No entanto, para que esse regimento seja realmente efetivo e inclusivo, é necessário que a ANPEd e o Forpred façam ajustes contínuos para a participação de todos os programas, independentemente de suas limitações financeiras, e que o fórum adote uma postura proativa no tocante às mudanças tecnológicas e políticas que afetam a Educação.

A questão da avaliação dos Programas de Pós-Graduação é um dos pontos centrais do estatuto da ANPEd, sob a responsabilidade do Forpred. O fórum acompanha as políticas de avaliação, sugerindo diretrizes que garantam a qualidade da educação. Entretanto, o sistema de avaliação, utilizado pelas agências, costumeiramente, centralizado e padronizado, pode não refletir as diferentes realidades regionais e institucionais dos Programas.

Nessa seara, o estatuto poderia prever, ainda, discussões mais aprofundadas no que tange à flexibilização dos critérios de avaliação da Pós-graduação para que esses sejam mais sensíveis às especificidades regionais e às condições de cada programa. A ANPEd poderia se posicionar de maneira mais incisiva no debate sobre a descentralização da avaliação, de tal modo que os programas localizados em regiões mais vulneráveis não sejam prejudicados por critérios que favorecem programas com maior infraestrutura e acesso a recursos financeiros.

O estatuto da ANPEd representa um avanço significativo na organização e na governança da Pós-Graduação em Educação no Brasil, mas enfrenta desafios contemporâneos que precisam ser abordados. A atualização do estatuto para incluir mais flexibilidade financeira, adaptação às tecnologias educacionais e uma articulação mais direta com as políticas públicas são passos indissociáveis para que a ANPEd continue a ser uma entidade relevante e representativa. Somente desse modo, a Associação poderá responder, adequadamente, às demandas de um sistema educacional em constante mudança, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva para todos.

O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação foi instituído em 1992 como uma instância permanente que reúne os Programas de Pós-graduação associados à ANPED. Sua função principal é promover a defesa e o fortalecimento do campo educacional, além de manter uma comunicação direta entre os programas e a diretoria da ANPED.

O Forpred dispõe de uma coordenação nacional composta por uma coordenação principal e uma vice-coordenação, eleitas por um mandato de dois anos. Existem, ainda, coordenações regionais, representando as cinco grandes regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste).

As reuniões nacionais do Forpred ocorrem a cada dois anos, antecedendo a reunião nacional da ANPED, enquanto os fóruns regionais se reúnem anualmente. Reuniões extraordinárias podem ser convocadas tanto pela coordenação nacional quanto pelas regionais, desde que devidamente justificadas e com pautas específicas, como consta no regimento Forpred aprovado em Assembleia Geral (Anexo A), segundo o qual:

Os encontros do Forpred têm por objetivo principal discutir e propor diretrizes para a pós-graduação em educação no Brasil, reunindo coordenadores de programas e outras lideranças do campo para tratar de temas relevantes, definir políticas e encaminhar ações que impactem a formação de pesquisadores e a qualidade dos programas de pós-graduação (Saviani, 2013, p. 57).

A Resolução nº 01/2017 da ANPED, que aprova o Regimento Geral do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, mantém consigo diversas reflexões importantes e críticas sobre a organização e o funcionamento da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Algumas reflexões críticas do documento:

- i. **Formalização e articulação entre os programas:** a formalização do Forpred em um regimento demonstra a importância de haver uma instância organizada e legítima para promover a articulação entre os Programas de Pós-Graduação em Educação. Sua existência favorece o debate sobre políticas públicas, financiamento e avaliação dos cursos, garantindo uma comunicação eficaz entre as instituições;
- ii. **Democratização e representatividade:** o regimento prevê eleições para as coordenações nacionais e regionais, com um sistema claro e democrático de escolha de representantes. Essa estrutura assegura que as decisões sejam tomadas de forma participativa, respeitando a diversidade regional. No entanto, há desafios em garantir que todas as vozes sejam igualmente ouvidas, sobretudo, em um país com disparidades regionais significativas;

- iii. **Autonomia institucional e descentralização:** as coordenações regionais do Forpred permitem uma descentralização das decisões, promovendo uma gestão mais próxima das realidades locais. Isso apoia que as especificidades de cada região do Brasil sejam levadas em conta, tanto nas políticas de pós-graduação quanto nas avaliações institucionais. Essa divisão de responsabilidades visa fortalecer a autonomia das instituições de ensino;
- iv. **Relevância para a melhoria da pós-graduação:** o fórum se destaca como um espaço de debate e proposição de melhorias contínuas na qualidade da Pós-Graduação em Educação, conforme destacado no art. 2º do regimento. Isso significa que o Forpred atua como um instrumento essencial para a evolução das políticas educacionais, ao estimular intercâmbios entre programas e debater políticas de fomento, o que impacta, positivamente, a formação de futuros pesquisadores e educadores;
- v. **Desafios de participação e efetividade:** apesar de suas virtudes, o funcionamento do Forpred pode enfrentar dificuldades. A exigência de adimplência para participação no fórum pode limitar a representação de instituições com dificuldades financeiras, comprometendo a pluralidade. Além disso, a realização de reuniões bienais ou extraordinárias pode não ser suficiente para dar conta de todas as demandas de uma área em constante transformação, exigindo flexibilidade e adaptação rápida às mudanças; e
- vi. **Inovações e abertura para especialistas externos:** um ponto inovador é a possibilidade de o fórum convidar especialistas e representantes de áreas externas à ANPEd para enriquecer os debates (art. 10, § 3º). Tal abertura contribui para a inserção de novas ideias e soluções práticas que respondam às demandas emergentes da educação, como tecnologias educacionais ou novas metodologias de ensino.

Para uma reflexão mais aprofundada do Regimento Geral do Forpred, aprovado pela Resolução nº 01/2017 da ANPEd, é essencial considerar o impacto dessa normativa no fortalecimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil, suas potencialidades e desafios.

O regimento do Forpred promove um modelo de governança colegiada, com ênfase na participação democrática. Ao organizar eleições bienais para coordenadores nacionais e regionais, como descrito no art. 5º, ele assegura que as decisões tomadas reflitam as vozes das instituições que compõem o fórum. Tal aspecto cria um senso de responsabilidade compartilhada entre as diversas regiões do país, o que ajuda a viabilizar que as demandas locais

sejam consideradas na formulação de políticas de Pós-Graduação. O processo eleitoral descrito promove transparência e legitimidade, características fundamentais para a confiança mútua entre os programas.

Não obstante esse modelo seja democrático, ele pode ser visto como limitado em relação à frequência de reuniões e à representatividade de algumas regiões menos favorecidas, que podem não ter a mesma estrutura ou recursos para uma participação efetiva. Em regiões com maior concentração de universidades, a influência nas decisões pode ser desproporcional em comparação com áreas mais periféricas, nas quais há menos Programas de Pós-Graduação.

A articulação entre programas de diferentes regiões é um dos principais objetivos do Forpred. O regimento destaca, no art. 2º, a relevância de promover o intercâmbio de ações entre as diversas instituições de Ensino Superior, visando ao aprimoramento das pesquisas em Educação. Esse intercâmbio é fundamental para que o conhecimento produzido em diferentes contextos regionais seja compartilhado e potencializado, evitando a fragmentação da área e contribuindo para um desenvolvimento mais equitativo da pós-graduação.

Essa articulação, no entanto, enfrenta desafios práticos. Instituições com menos recursos ou em regiões mais distantes podem não conseguir aproveitar, plenamente, os benefícios desse intercâmbio devido às limitações financeiras ou logísticas. Ademais, a dependência de políticas públicas de fomento e os cortes no financiamento podem afetar, diretamente, a eficácia dessa colaboração entre programas.

Um dos papéis mais estratégicos do Forpred, conforme descrito no art. 2º, é acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da pós-graduação. Dado o cenário recente de cortes no orçamento da Educação e redução dos recursos para a Ciência e Tecnologia no Brasil, esse acompanhamento se torna indispensável para a sobrevivência e a qualidade dos Programas de Pós-Graduação.

Apesar de o Forpred ter esse papel propositivo, a efetividade de suas ações depende de sua capacidade de dialogar com agências governamentais, como a CAPES e o CNPq. Um dos grandes desafios do fórum é transformar as deliberações e debates internos em ações concretas que influenciem as políticas públicas. Para isso, é necessário um esforço constante de articulação política, o que nem sempre é fácil, considerando a instabilidade no cenário político e educacional brasileiro.

O regimento do Forpred, como todo documento regulatório, tem uma natureza prescritiva e normativa, aspecto indissociável para manter sua organização interna. Todavia, para continuar relevante, o fórum precisará se adaptar às rápidas mudanças que ocorrem no cenário educacional e tecnológico. As discussões sobre a digitalização da educação, as novas

metodologias pedagógicas e o impacto das tecnologias emergentes na pesquisa educacional são questões que, cada vez mais, exigirão atenção.

O regimento não menciona, diretamente, essas questões emergentes, o que pode ser um indicativo da necessidade de uma atualização futura. À medida que a educação se transforma com o avanço da tecnologia, o Forpred precisará garantir que suas normativas e deliberações estejam em sintonia com os novos desafios da Pós-graduação.

Essas reflexões críticas sobre o Regimento Geral do Forpred ressaltam a singularidade dessa instância como um espaço de articulação e governança dentro da ANPEd, mas também indicam áreas que podem ser aprimoradas para fortalecer a inclusão, a representatividade e a adaptação às mudanças do cenário educacional. Nessa senda, enquanto o Regimento Geral do Forpred busca consolidar uma instância importante de articulação entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, ainda há aspectos que merecem atenção, mormente, no que diz à eficácia das deliberações.

O regimento do Forpred confere ao fórum o importante papel de acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da Pós-graduação em Educação (art. 2º, IV). Esse ponto destaca o papel crítico que o fórum pode desempenhar ao influenciar as políticas públicas. Em um momento em que o financiamento da Educação Superior está sob constante ameaça, o Forpred se posiciona como uma instância de defesa e proposição.

Contudo, é preciso questionar até que ponto as deliberações do fórum têm impacto real nas políticas de governo. Uma das principais críticas que se pode fazer é que, ainda que o fórum discuta amplamente questões de financiamento e fomento, a implementação dessas propostas depende de um diálogo efetivo com as agências reguladoras, como a CAPES e o CNPq, e com o Ministério da Educação (MEC). O regimento poderia ser mais claro no que tange às estratégias que o fórum deve adotar para garantir que suas propostas sejam consideradas pelas instâncias decisórias, como a criação de comissões de articulação política ou a participação ativa em conselhos consultivos governamentais.

O regimento prevê que, em caso de vacância ou impossibilidade de cumprimento do mandato por parte do coordenador, o vice-coordenador assumirá o cargo (art. 6º). Essa postura assegura a continuidade das ações do fórum. Mesmo assim, a formação de novos líderes acadêmicos, capazes de assumir essas responsabilidades, é um desafio constante em qualquer instância de governança.

Em virtude disso, a ANPEd e o Forpred poderiam investir mais na preparação de futuros líderes por meio de programas de desenvolvimento de lideranças acadêmicas. Esses programas poderiam incluir mentorias, *workshops* e formação em governança educacional para os

coordenadores de Programas de Pós-Graduação. Isso garantiria que a sucessão nas coordenações ocorresse de forma tranquila e que os novos líderes estivessem mais bem preparados para lidar com as complexidades da gestão acadêmica e da articulação política.

O critério de adimplência, estabelecido pelo regimento para a participação nas reuniões do fórum, pode ser interpretado como uma forma de manter a saúde financeira da ANPED e o comprometimento dos programas com suas obrigações. Mesmo assim, é válido reiterar que essa exigência também pode gerar exclusão de programas que enfrentam dificuldades financeiras, muitas vezes, por razões que estão fora de seu controle, como os cortes de verbas governamentais.

Esse critério levanta uma questão sobre a equidade dentro do fórum: Programas de Pós-Graduação localizados em regiões mais periféricas ou em universidades que enfrentam crises financeiras podem ser excluídos das discussões, perdendo a oportunidade de contribuir com suas perspectivas e realidades. A ANPED e o Forpred poderiam repensar esse critério, criando exceções ou mecanismos de apoio para Programas que, apesar de adimplentes, enfrentam dificuldades temporárias.

2.4 Grupos de Trabalho e a produção do conhecimento em educação

Os primeiros Grupos de Trabalho da ANPED foram organizados no início da década de 1980, com o intuito de reunir especialistas para debater questões específicas da Educação em áreas como História da Educação, política educacional e formação de professores. Esses grupos consentiram a sistematização de discussões, promovendo intercâmbio acadêmico e contribuindo para a produção científica.

Desde sua criação, a ANPED tem desempenhado um papel central na promoção de espaços para o desenvolvimento acadêmico e a troca de saberes entre pesquisadores, além de contribuir para a formulação de políticas públicas educacionais. Os Grupos de Trabalho surgiram como uma das principais ferramentas da Associação para organizar e promover debates em áreas especializadas da educação.

Os Grupos de Trabalho e Grupos de Estudo da ANPED atuam como espaços de integração e troca de saberes entre pesquisadores na área da Educação, organizando-se em campos de conhecimento especializados. Essas instâncias acedem a disseminação e a discussão de pesquisas realizadas por membros da Associação, promovendo uma articulação mais profunda em temas específicos.

Entre os primeiros GT, destacaram-se aqueles voltados para áreas como História da Educação, Didática, Educação Popular e Trabalho e Educação. Esses grupos formaram a base de discussões aprofundadas na ANPED, com foco em temas emergentes e na construção de uma rede de pesquisa educacional no Brasil.

Os primeiros GT da ANPED foram criados em 1981 durante a 4ª Reunião Anual da Associação. Eles surgiram como uma estratégia para organizar debates especializados em diversas áreas da Educação, permitindo que as pesquisas e as discussões avançassem de maneira sistemática. Entre os primeiros Grupos, destacam-se o GT de História da Educação, que consolidou o estudo da Educação brasileira sob uma perspectiva histórica, e o GT de Política Educacional, voltado para o debate sobre as políticas públicas educacionais e suas implicações para o ensino no país.

Nesse contexto, Fávero (2010, p. 136) reitera que “os grupos de trabalho da ANPED foram criados pela Assembleia Geral da Associação realizada em Belo Horizonte, em março de 1981, sendo organizados por temas, a fim de reunir pesquisadores interessados em debater seus estudos com outros colegas dessa Associação”.

3 A ANPED E O FORPRED NORTE

A ANPEd Norte nasceu da separação do Fórum Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Educação, ocorrida em 2014, após debates iniciados em 2013. Em 11 de junho de 2014, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade Estadual do Pará (UEPA), coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte se reuniram para discutir a organização e os desafios da Pós-graduação na região. No decorrer desse encontro, analisaram a reestruturação da ANPEd, a expansão dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente no Norte e Nordeste, e os desafios relacionados ao contexto amazônico. Decidiram, então, iniciar o processo de criação de um Fórum exclusivo para a região Norte, formalizando essa intenção por meio de uma carta.

Os coordenadores Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), Olgaíses Cabral Maués e Sônia Araújo [Universidade Federal do Pará (UFPA)], Tânia Brasileiro e Maria Lilia Colares [Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)], Raimundo Nonato Falabelo (UFPA/Cametá), Jocyléia Santana dos Santos [Universidade Federal do Tocantins (UFT)] e Antônio Carlos Maciel [Universidade Federal de Rondônia (UNIR)] avaliaram que o crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Norte nos últimos anos, com a criação de novos programas na UFOPA, na UFPA – Campus Cametá, na UNIR, na Universidade Federal do Acre (UFAC), na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na UFT, indicava a necessidade de um fórum autônomo. Ele permitiria o fortalecimento da identidade regional e o intercâmbio de experiências e redes de pesquisa, orientadas por uma agenda comum focada na educação amazônica.

Os coordenadores também destacaram que o desenvolvimento dos Programas na região Norte demandava mais autonomia para adequar-se às novas configurações geográficas. Apesar dos laços históricos e culturais entre o Norte e o Nordeste, entenderam que, no novo cenário, o desdobramento seria o melhor caminho para ambas as regiões. Contudo, enfatizaram a relevância de preservar as parcerias e as colaborações construídas ao longo do tempo entre as duas regiões.

Dessa maneira, em 2014, durante o XXII Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), o desmembramento foi oficializado e o Fórum Norte de Pós-Graduação em Educação (FORPRED Norte) foi instituído formalmente. A professora Olgaíses Cabral Maués [Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)] foi escolhida para coordenar o Fórum, tendo a professora Arminda Mourão (PPGED/UFAM) como vice-

coordenadora. O PPGED da UFPA ofereceu-se para sediar o evento do Fórum, o que foi aceito por unanimidade.

Em 2015, na 37ª Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a professora Arminda Mourão assumiu a coordenação do Forpred Norte, com a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGE/UEPA) como vice-coordenadora. A partir de então, iniciou-se a organização da I Reunião Científica Regional Norte da ANPED, conforme ata (Anexo B).

Realizada em 4 de dezembro de 2014, voltada para a criação do Forpred Norte e a elaboração de seu regimento, a reunião foi um marco importante para a região Norte e, de forma mais ampla, para a ANPED. O encontro, que ocorreu na UERJ, reflete um esforço colaborativo entre diversas universidades nortistas, com o objetivo de criar uma identidade acadêmica própria e fortalecer a autonomia da região no campo da Pós-Graduação em Educação. Esse documento não é apenas um registro formal, visto que representa um espaço de articulação e resistência em resposta aos desafios específicos da Amazônia e à centralização das políticas nacionais.

3.1 O Forpred Norte e a visibilidade regional

A criação do Forpred Norte reflete um movimento de autonomia política e acadêmica das universidades da região Norte, em virtude da busca por mais protagonismo e espaço para discutir suas realidades e demandas específicas. Em vez de serem meramente subordinadas a um fórum mais amplo, como o Norte-Nordeste, as instituições nortistas afirmam sua identidade acadêmica e ampliam sua capacidade de deliberação. Esse processo não é apenas técnico, posto que implica uma reafirmação de seu lugar em um cenário nacional historicamente centralizado.

A escolha de uma comissão diversa para a redação do regimento (com representantes da UEPA, UFOPA, UFAC e UFAM) destaca a intenção de construir um espaço plural, que respeite as diferentes realidades locais. Tal decisão revela o compromisso com a constituição de uma estrutura de governança descentralizada, fundamental para uma região vasta e marcada por particularidades sociais e culturais.

A presença de representantes de várias universidades – UFPA, UFOPA, UEPA, UNIR, UFAC, UFT e UFRR – demonstra um esforço de articulação e fortalecimento das instituições na região. A pauta da reunião inclui pontos essenciais como a elaboração do regimento, a organização de eventos regionais e a criação de um Fórum de Editores, além de discussões

quanto à integração ao portal da ANPEd. Essas ações indicam uma estratégia para consolidar um espaço contínuo de debate e ação coletiva.

A intenção de realizar o encontro em Belém, com a presença de líderes acadêmicos da ANPEd e da CAPES, evidencia a intenção de legitimar o Fórum e ampliar sua inserção nas discussões nacionais. A participação de representantes dessas instituições sinaliza um esforço articulado para integrar as demandas regionais às políticas públicas de avaliação e regulação da pós-graduação.

3.2 O Fórum de Editores e a comunicação científica

A criação do Fórum de Editores reflete a preocupação com a produção e a divulgação científica na região. Esse movimento indica a valorização dos periódicos locais e o reconhecimento da necessidade de construir uma rede mais articulada de comunicação científica, inestimável para dar visibilidade às pesquisas voltadas para as questões amazônicas.

Ao analisar a ata (Anexo B), evidencia-se que o Forpred Norte e a ANPEd são um espaço de gestão administrativa e um local de resistência intelectual e política. Em uma região que, historicamente, enfrentou marginalização, o fortalecimento de fóruns regionais potencializa que as instituições construam uma identidade própria e influenciem as decisões e as políticas educacionais em nível nacional.

Em síntese, a ata de 4 de dezembro de 2014 simboliza o início da formalização do Forpred Norte, indo além de um simples registro de decisões. Na verdade, ele representa um espaço de autonomia, de resistência política e de valorização das especificidades regionais. Ao se consolidar, o Forpred Norte fortalece as universidades da região e coopera para uma visão mais democrática e descentralizada da produção de conhecimento em Educação no Brasil, promovendo mais inclusão e representatividade.

4 O GT15 DA ANPED

O GT de Educação Especial teve uma trajetória singular, cujo princípio se deu como um grupo de estudos em 1989, sob a coordenação da professora Elcie Masini, da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo do grupo centrou-se na discussão das questões da Educação Especial e na necessidade de formar uma comunidade acadêmica dedicada ao tema.

A formalização do GT15 ocorreu em 1991 durante a 14ª Reunião Anual da ANPED, ocasião em que foi aprovado por unanimidade pela assembleia. A criação do GT foi motivada pela carência de um espaço específico para discutir a formação de professores, políticas inclusivas e metodologias voltadas para pessoas com deficiência. Há autores que asseveram que o GT15 foi criado em 1983, como Pletsch (2009, p. 66) que afirma que “o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15) da ANPED foi criado no VI Encontro Nacional da ANPED em 1983, com a proposta de consolidar a área como campo de pesquisa acadêmica e influenciar a formulação de políticas públicas”.

Na perspectiva de Glat (2007, p. 81), o GT15 também foi criado em 1983, em um momento importante tanto para a ANPED quanto para a educação em geral, ou seja, “o GT15 da ANPED, criado durante o VI Encontro Nacional da ANPED em 1983, consolidou-se como um espaço importante para a discussão de políticas e práticas voltadas para a Educação Especial, marcando uma nova fase de inclusão educacional no Brasil”.

Ainda assim, alguns autores, como Fonseca (1990), ousam discordar afirmando que ocorreu no ano de 1984. Salienta o autor que “a criação do GT15 da ANPED ocorreu em 1984, como resposta à necessidade de debater questões da educação especial e promover a inclusão de alunos com deficiência nas discussões acadêmicas e políticas educacionais” (Fonseca, 1990, p. 45). Na mesma direção, Mantoan (1997, p. 104) afirma que o GT15 foi mesmo criado em 1984, representando “um marco no avanço da Educação Especial no Brasil, incentivando o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e o papel da escola na integração de alunos com deficiência”.

Nessa direção, há certa sequência de autores que insistem nessa assertiva, como Carvalho (1998, p. 55) ao asseverar que “o GT15, formalmente instituído na ANPED em 1984, teve como objetivo principal trazer a Educação Especial para o centro das discussões acadêmicas, ampliando a pesquisa sobre as formas de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.”

Nesse contexto, Kassar (2011, p. 135) reforça que “em 1984, a criação do GT15 refletiu o reconhecimento da Educação Especial como área de estudo relevante para a ANPED,

promovendo uma série de encontros que discutiram desde políticas públicas até as práticas pedagógicas para a inclusão escolar. No entanto, bem antes de Kassar (2011), Omote (2004, p. 67) já assegurava que “o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15) da ANPEd foi oficializado em 1984, com a proposta de debater as novas direções da Educação Especial, alinhadas à filosofia da inclusão”.

Decerto, a criação do Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15) da ANPEd suscita um debate interessante sobre a construção da memória acadêmica e as nuances que envolvem a consolidação de uma área de pesquisa. Essa discussão engloba tanto questões objetivas, como a data exata de fundação do GT, quanto reflexões mais amplas acerca do papel das instituições na valorização de temas e da relevância das divergências interpretativas. Nesse contexto, autores como Pletsch (2009) e Glat (2007) situam a criação do GT15 no ano de 1983, enquanto outros, como Fonseca (1990), Mantoan (1997), Carvalho (1998), Kassar (2011) e Omote (2004), defendem que o Grupo foi oficializado em 1984.

Para Pletsch (2009, p. 66), “o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT15) da ANPEd foi criado no VI Encontro Nacional da ANPEd em 1983, com a proposta de consolidar a área como campo de pesquisa acadêmica e influenciar a formulação de políticas públicas”. Da mesma forma, Glat (2007, p. 81) pontua que “o GT15 da ANPEd, criado durante o VI Encontro Nacional da ANPEd em 1983, consolidou-se como um espaço importante para a discussão de políticas e práticas voltadas para a Educação Especial, marcando uma nova fase de inclusão educacional no Brasil”. Ambos os autores posicionam a criação do GT15 como um momento-chave no desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, destacando sua importância no contexto político e acadêmico da época.

Contudo, há uma linha divergente de pensamento que argumenta que o GT15 foi criado oficialmente em 1984. Fonseca (1990, p. 45) salienta que “a criação do GT15 da ANPEd ocorreu em 1984, como resposta à necessidade de debater questões da educação especial e promover a inclusão de alunos com deficiência nas discussões acadêmicas e políticas educacionais”.

Por sua vez, Mantoan (1997, p. 104) também apoia essa perspectiva, argumentando que “o GT 15 da ANPEd, criado em 1984, representa um marco no avanço da Educação Especial no Brasil, incentivando o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e o papel da escola na integração de alunos com deficiência”. Carvalho (1998) e Kassar (2011) reforçam esse entendimento, enfatizando que o GT15 se consolidou, formalmente, em 1984, objetivando manter a Educação Especial no centro das discussões acadêmicas e ampliar a pesquisa na área.

Esse desacordo no tocante à data exata de criação do GT15 pode ser visto, em um nível mais profundo, como reflexo de uma questão filosófica sobre a natureza da história institucional. A data em si não é apenas um dado cronológico, visto que está inserida em uma construção simbólica que envolve a identidade de um campo de estudo. Ao fixar a criação em 1983, Pletsch (2009) e Glat (2007) parecem valorizar o ato inicial de concepção do GT15 no VI Encontro Nacional da ANPEd, no qual a proposta do Grupo foi discutida e aceita. Para esses autores, a ideia é o marco fundador, dado que a concepção já é, em si, o início da transformação. Por outro lado, a ótica de Fonseca (1990) e de outros que apontam para 1984, como Mantoan (1997) e Omote (2004), parece centrar-se na formalização institucional do Grupo, destacando o momento em que o GT15 realmente começou a operar de maneira estruturada e formal, com encontros e discussões sistemáticas a respeito da Educação Especial. Para esses autores, a fundação não está apenas no ato de conceber uma ideia, mas em sua efetivação prática e operacional. Nesse sentido, a data de 1984 representaria o início de uma atuação real e concreta do Grupo na estrutura da ANPEd.

A divergência sobre a data, portanto, reflete diferentes formas de assimilar a criação de uma iniciativa acadêmica. Há quem privilegie o momento da concepção de uma ideia inovadora e transformadora, enquanto outros valorizam a efetivação prática dessa ideia dentro de uma estrutura institucional formal. Ambos os pontos de vista têm validade e revelam diferentes formas de pensar o desenvolvimento das áreas de conhecimento. Pletsch (2009) e Glat (2007), ao focarem em 1983, parecem enxergar a criação de um Grupo de Trabalho como um processo que se inicia com a intenção e a proposta de mudança. Já Fonseca (1990) e os demais que apoiam a data de 1984 sugerem que a real transformação só acontece quando a estrutura começa a operar de maneira organizada.

Além disso, esse debate também pode ser interpretado à luz das questões de poder e visibilidade acadêmica. A formalização de um Grupo de Trabalho, como o GT15, no cerne de uma Associação respeitada como a ANPEd, é um ato de reconhecimento institucional de uma área que, até então, era, reiteradamente, marginalizada nos debates educacionais mais amplos. Historicamente, a Educação Especial foi tratada como um campo separado, com suas próprias lógicas e desafios, o que dificultava seu diálogo com a educação regular. A criação do GT15, seja em 1983 ou em 1984, representa, assim, uma vitória significativa para o campo, ao integrar suas discussões em um Fórum mais amplo e respeitado.

Nesse panorama, Kassar (2011, p. 135) observa que, “em 1984, a criação do GT15 refletiu o reconhecimento da Educação Especial como área de estudo relevante para a ANPEd, promovendo uma série de encontros que discutiram desde políticas públicas até as práticas

pedagógicas para a inclusão escolar”. Esse reconhecimento institucional não deve ser subestimado, na medida em que simboliza uma mudança nas prioridades acadêmicas e políticas da época. O GT 15, ao se consolidar, deu voz a um campo de estudo que lutava para se afirmar em um contexto educacional tradicionalmente voltado para uma Pedagogia que ignorava as especificidades das necessidades especiais.

A divergência entre os autores pode ser interpretada como um reflexo das complexidades inerentes à construção da história institucional. A cronologia precisa varia a depender das fontes e dos critérios de definição; ainda assim, o impacto e a relevância do GT15, no desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, são inegáveis. Independentemente de seu início formal ter ocorrido em 1983 ou 1984, o Grupo desempenhou um papel inestimável na transformação das políticas e práticas educacionais voltadas para a inclusão, sendo um espaço de debate e inovação que continua a influenciar o campo até os dias de hoje.

Dessa feita, vale reiterar que a criação do GT15 da ANPEd foi aprovada, formalmente, durante a 14ª Reunião Anual, em 1991, após um período inicial de funcionamento como um Grupo de Estudos desde 1989. Essa informação é confirmada por Ferreira e Bueno (2011), que descreveram o processo de constituição do GT15 e sua evolução na Revista Brasileira de Educação Especial, enfatizando a aprovação oficial do GT durante a reunião de 1991. Eles afirmam que “na 14ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 1991, foi aprovado por unanimidade o Grupo de Trabalho de Educação Especial, após ter funcionado como um Grupo de Estudos desde 1989” (Ferreira; Bueno, 2011, p. 144).

O GT15 (Educação Especial) da ANPEd tem o propósito de reunir profissionais e pesquisadores da área, criando um espaço de debate intelectual e acompanhamento das produções científicas. O Grupo articula e monitora projetos, promove intercâmbios e realiza análises sobre o contexto educacional, instituindo um diálogo entre a Educação Especial e outras áreas da pesquisa educacional, tanto internas quanto externas à Associação.

À vista disso, o GT15 defende a escolarização pública, comum, gratuita e laica para estudantes da Educação Especial. O grupo pretende expandir as discussões sobre diferentes tipos de acessibilidade, como pedagógica, atitudinal, arquitetônica e curricular, dentro e fora do próprio GT. Outra meta é viabilizar envolvimento significativo de pesquisadores com deficiência nas atividades do Grupo e discutir estratégias para garantir a participação de profissionais de todas as regiões do país. A adesão ao GT15 requer associação à ANPEd em qualquer uma das modalidades previstas pelo regulamento da entidade.

5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A escolha pelo objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, as produções do GT15 da ANPEd Norte, deu-se, sobretudo, pela escassez de dissertações e teses que abordem conceitos e perspectivas referentes à Educação Especial no GT15 da ANPEd Norte, ainda que estudos acerca dessa temática sejam identificados quando se trata da ANPEd Nacional. Em face disso, foram elencados estudos próximos a esse tema para que se possa extrair conceitos, bem como a ótica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na produção acadêmica na Pós-graduação.

Dessa feita, as reuniões regionais e nacionais da ANPEd contribuíram para que houvesse um espaço constante de aperfeiçoamento para estudantes, professores, gestores de área e pesquisadores. A Associação é uma entidade sem fins lucrativos, que agrupa Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, estudantes e professores envolvidos com esses programas, além de outros pesquisadores do campo. Tal associação tem o propósito de desenvolver, expandir e disseminar a educação, a cultura e a ciência, inseridas nos preceitos da liberdade, da participação democrática e da justiça social. Dentre suas metas, ressaltam-se:

Fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especial no tocante à pós-graduação (ANPEd, 2012).

É importante enfatizar que a Associação é composta por 23 Grupos de Trabalho, popularizados como GT e três Grupos de Estudo. Todos eles são instâncias de agregação e de socialização do saber produzido pelos pesquisadores da área da Educação, além de aprofundarem o certame no que concerne às interfaces da Educação e definirem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da Associação. A seguir, a lista de GT da ANPEd:

- GT02 – História da Educação
- GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
- GT04 – Didática
- GT05 – Estado e Política Educacional

- GT06 – Educação Popular
- GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos
- GT08 – Formação de Professores
- GT09 – Trabalho e Educação
- GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita
- GT11 – Política da Educação Superior
- GT12 – Currículo
- GT13 – Educação Fundamental
- GT14 – Sociologia da Educação
- GT15 – Educação Especial
- GT16 – Educação e Comunicação
- GT17 – Filosofia da Educação
- GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- GT19 – Educação Matemática
- GT20 – Psicologia da Educação
- GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
- GT22 – Educação Ambiental
- GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação
- GT24 – Educação e Arte

Quanto aos Grupos de Estudo, destacam-se:

- GE Cotidianos – ética, estética e políticas
- GE Educação e Povos Indígenas
- GE Corpo e Educação

Nos últimos anos, houve um aumento acentuado na expansão de cursos, encontros, seminários na área da Educação e afins. Em virtude disso, é notável a realização de estudos sobre a ANPED envolvendo um leque de temas sobre a Educação, como políticas de formação, metodologias de ensino, currículo, formação de professores, dentre outros. Dessa maneira, realizou-se um levantamento de estudos sobre a ANPED, especificamente acerca dos trabalhos apresentados nas reuniões, para verificar pesquisas pertinentes a esta dissertação.

Como mecanismo de busca, utilizou-se o catálogo de teses e dissertações da CAPES, tendo, inicialmente, as seguintes palavras-chave: ANPEd, Grupos de Trabalho, GT15, ANPEd Nacional e ANPEd Norte. Nesse levantamento, foram localizados 26 trabalhos no total. Em decorrência disso, considerou-se necessário e importante refinar as buscas ao se realizar a leitura de todos os títulos e resumos para verificar a pertinência de cada trabalho localizado para a revisão bibliográfica.

Feito isso, identificaram-se apenas três trabalhos que apontam direcionamento específico sobre o GT15 da ANPEd, sendo duas dissertações e uma tese. Esses foram, então, elencados como aquilo que há de produção sobre a temática, constituindo, portanto, um campo relativamente restrito e pequeno, dotado de uma história própria, possível de ser inquirido em sua configuração teórica e metodológica, em seu objeto de investigação, em suas fontes etc., conforme orienta Bourdieu (1992). No Quadro 1, reuniram-se os estudos e sua data de defesa.

Quadro 1 – Produção de teses e dissertações sobre o GT15 da ANPEd (1998-2024)

Estudos	Data de defesa
BARBERENA, Cinara Franco Rechico. Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.	20/02/2013
OLIVEIRA, Leene Martins de. Formação docente e a Educação Especial Inclusiva: estudo a partir das publicações da ANPEd (2007 – 2017). 2021 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.	12/03/2021
WÜRFEL, Rudiane Ferrari. Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski para a Educação Especial: análise do GT15 da ANPEd. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.	29/10/2015

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

A dissertação de Rudiane Ferrari Würfel, defendida em 29 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a orientação de Prof.^a Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas, intitulada “Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski para a Educação Especial: análise do GT15 da ANPEd”, apresenta levantamento e análise de abordagem a partir da teoria histórico-cultural.

O intuito central da autora, com o estudo, foi analisar de que maneira o referencial teórico de Vigotski é apropriado pelos pesquisadores participantes do GT15 Educação Especial da ANPEd. Dessa forma, dentre os seus objetivos específicos, destacam-se: (1) identificar as principais obras de Lev Vigotski utilizadas nos estudos; e (2) mapear as temáticas que predominam nos trabalhos apresentados no GT citado, entre os anos 1996-2013. Embora defina um interregno temporal para seu estudo, valendo-se de Frigotto (*apud* Würfel, 2015, p. 14),

reitera que “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”.

O recorte temporal inicial escolhido para a análise de pesquisa foi o ano de 1996, em virtude de um motivo bastante significativo: foi nesse ano que o Brasil tratou, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), capítulo V, da Educação Especial. O reconhecimento da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida de forma preferencial na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, representou uma das mais significativas mudanças de paradigma no cenário educacional.

Quanto à estrutura da produção de Würfel, está dividida em cinco capítulos. No primeiro, a autora traça um breve histórico da vida de Lev Vigotski, bem dos principais conceitos que permeiam a Educação e a Educação Especial em sua obra. A produção desse teórico é considerada bastante profunda e um tanto complexa, assentada em bases marxistas, mas ainda pertinentes para a compreensão da sociedade capitalista da atualidade ao discorrer sobre:

- o papel importante do professor como mediador da Educação no processo de desenvolvimento infantil;
- o trabalho como categoria de análise das relações e constituições do ser humano;
- a formação de conceitos científicos e cotidianos;
- as práticas relacionadas às pessoas com deficiência;
- as ferramentas culturais na emancipação dos sujeitos; e
- a internalização de signos.

Feitas tais considerações, a autora questiona se o pensamento de Vigotski é aprofundado ou se a leitura superficial e a ausência de reflexão crítica não é predominante entre aqueles que citam suas obras, visto que esses não têm provocado a devida tomada de consciência, ponto basilar para a teoria histórico-cultural.

No segundo capítulo, Würfel (2015) trata da Educação Especial como forma de garantia de inclusão mediante as políticas públicas. A autora reflete sobre a abordagem econômica neoliberal da Educação Especial no Brasil. Ela discute a ideia de Educação Especial como objeto de consumo, um tipo de mercadoria, e convida-nos a refletir sobre como a Educação

Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, participa desse cenário, prejudicando os benefícios reais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A autora se debruça sobre os direcionamentos teóricos dos estudos de Gatti (2001), Marques *et al.* (2008) e Vilela-Ribeiro, Benite e Lima-Ribeiro (2011), que apontam certos equívocos encontrados nas pesquisas científicas, como descrições do óbvio, ausência de criticidade, falta de posicionamento do(a) autor(a), interpretações rasas de resultados, carência de parâmetros teóricos, dentre outros.

No terceiro capítulo, pontua três momentos de referência para a sua análise: (1) a promulgação da LDB, que provoca efeitos na produção científica sobre Educação Especial; (2) a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; e (3) a criação do GT15, de Educação Especial, na ANPEd.

No quarto capítulo trata do caminho metodológico, no qual expõe dificuldades encontradas para realizar a pesquisa de cunho bibliográfico, articulando métodos quantitativos e qualitativos, além da operacionalização do estudo. Würfel (2015) declara que sua pesquisa se assentou em Gatti (2001), para quem o método é um tipo de ato concreto e vivo, que se revela em diferentes formatos e momentos, como na maneira ou no ponto de vista por intermédio do qual observamos as coisas do mundo, nas nossas ações e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e levantamento de dados. A autora reuniu e organizou o material alvo do estudo e analisou os trabalhos completos publicados nos anais do GT15 da ANPEd. A análise e a interpretação dos resultados foi efetuada mediante a análise de conteúdo de Bardin (2006).

No quinto capítulo, apresenta os achados da pesquisa. No total, foram selecionados 46 trabalhos que utilizam a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Os trabalhos selecionados foram distribuídos em cinco categorias de análise: (1) pensamento e linguagem; (2) desenvolvimento e aprendizagem; (3) interação; (4) brincadeira; e (5) consciência e vontade. Dentre os resultados alcançados, Würfel (2015) constata as fragilidades dos trabalhos relacionados ao tema inclusão. Para a autora, uma parcela considerável deles apresenta resultados previsíveis e não contribuem, significativamente, para os avanços que a Educação Especial necessita. Dentre as causas dessa fragilidade, ela aponta a falta de conhecimento aprofundado sobre aquilo que se deseja pesquisar, o que resulta na omissão dos autores em se posicionar frente às questões abordadas.

Outra causa elucidada refere-se à tentativa de o pesquisador realizar estudos acerca dos temas que têm mais afinidade, mesmo que haja uma saturação no meio científico, não havendo resultados inovadores. Constatados tais problemas, ela recorre a Manzini (2011 *apud* Würfel, 2015, p. 39) para quem “é possível deparar-se com um problema de pesquisa com grande

relevância social, mas que não apresenta relevância científica”. Além de Manzini (2011), a autora também alinha seu discurso aos de Silva e Hayashi (2008), Naujorks (2008) e Silva (2013), todos estudiosos de pesquisas amplas e significativas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito nacional.

Segundo a autora, Manzini (2011) analisou pesquisas financiadas pelo Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) e constatou que essas apresentam resultados que atendem, de forma rápida, ao PAEE, além de operarem interfaces com outras áreas do conhecimento como Fisioterapia, Psicologia e afins. Por seu turno, Silva e Hayashi (2008) realizaram pesquisa bibliométrica a respeito da produção científica no campo da Educação Especial, na qual se confirma o caráter imediatista das pesquisas por apresentarem, na sua grande maioria, artigos originais.

Naujorks (2008) também constatou a consolidação da área da Educação Especial nas pesquisas apresentadas na ANPED Sul. A autora verificou que a cada edição do evento os trabalhos relacionados à Educação Especial e à Inclusão Educacional apresentavam mais recorrência. Para Silva (2013), a Educação Especial nos PPGE no Brasil atravessaram três fases: pioneirismo, expansão e consolidação. No período do pioneirismo (1971-1984), destaca a primeira dissertação sobre Educação Especial no Brasil, defendida no ano de 1971, no curso de Mestrado em Educação da UFSM. Nesse período, foram defendidas 51 dissertações sobre Educação Especial e nenhuma tese de doutorado.

Em conformidade com Würfel (2015), os trabalhos publicados nos Anais da ANPED destacaram questões relacionadas à análise da teoria histórico-cultural de Vigotski e sua interpretação sob a ótica de pesquisadores de diversas instituições de ensino no Brasil, além de ressaltar tratar-se de uma teoria dialógica, em constante evolução, na qual conceitos estão interconectados, tornando difíceis as categorizações.

Em relação ao tema desenvolvimento e aprendizagem, Würfel (2015) discorreu sobre os estudos de Monteiro (1996), Souza e Pardo (1998), Garcia (1999), Padilha (2000), Anache (2001), Fernandes e Healy (2004), Maffezol e Góes (2004), Lopes (2005), Carneiro (2006), Ferri e Hostins (2006), Bruno (2007), Miranda e Rosa (2007), Tartuci (2007), Beck (2008), Pinto (2008), Siems (2009), Drago (2010), Cader-Nascimento (2011), Pletsch e Glat (2011) Souza (2011) e Kuhnen (2012).

A autora observou que os autores dos trabalhos analisados discutiram o processo de interação das crianças com o ambiente, entendendo que essa interação pode contribuir, consideravelmente, para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças com deficiência. A interação em um ambiente sociocultural promove avanços cognitivos e sociais,

pois, segundo a autora, Vigotski pontua que o ser humano aprendeu a se comunicar e criou signos e instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo pelas funções psicológicas superiores. Nessa senda, o desenvolvimento infantil, o processo de aprendizagem e a formação da personalidade são algumas das características resultantes dessa interação com o meio.

No que concerne ao tema pensamento e linguagem, assentou-se em Freitas (1996), Gesueli e Góes (1998), Gesueli (1999), Lacerda (2000), Alencar (2002), Dorziat (2003), Oliveira (2003), Barros e Duarte (2008), Freitas e Monteiro (2010), Galvão (2011) e Gomes (2012). Identificou neles diversas investigações quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, destacando a valorização da Libras nas salas de aula como um elemento que identifica a comunidade surda e suas características. Contudo, a autora pondera que muitos ambientes que se consideram inclusivos não proporcionam condições adequadas para que os alunos se comuniquem por meio da Libras, como a disponibilização de intérpretes e professores surdos nas salas de aula.

Em relação ao tema da interação, a autora analisa os estudos de Camargo (2001) e Freitas, Camargo e Monteiro (2007), sobre os quais afirma que as pesquisas baseadas na teoria de Vigotski ainda aparecem de forma tímida no cenário. Isso sugere um interesse limitado dos pesquisadores desse grupo pela teoria histórico-cultural. Ainda assim, as pesquisas realizadas são valiosas e oferecem importantes contribuições para novos estudos na área.

No tocante ao tema brincadeira, recorre a Silva (1999), Góes (2001), Victor (2001), Braccialli, Manzini e Reganhan (2004) e Chiote (2012). A autora defende, como os autores estudados, o uso do jogo e da brincadeira como ferramentas didáticas no ensino de crianças com diversas deficiências. Concorde com os autores ao entenderem que o método favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança.

Por fim, quanto ao tema consciência e vontade, aborda o estudo de Selau e Damiani (2013), que tratam da análise das dificuldades enfrentadas por pessoas cegas no Ensino Superior. A pesquisa destaca a importância de uma Educação Básica de qualidade para o sucesso acadêmico, para vencer as barreiras encontradas na graduação e para a falta de preparo de alguns docentes. Além disso, os autores discutem os conceitos de consciência e vontade de Vigotski, enfatizando a mediação social e a centralidade da palavra na formação da consciência. Com base na Teoria Histórico-Cultural, a autora enfatiza a significância da inclusão de crianças com deficiência em um ambiente cultural que valorize suas qualidades e potenciais. Isso elucida a necessidade de um ambiente social diversificado para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, reconhecendo que o uso da Língua de Sinais vai além da

aquisição de uma nova linguagem ou da facilitação da comunicação, porquanto é vista como uma criação humana nascida da necessidade de interação e da convivência em sociedade.

Embasada na análise de dados, a autora salienta que a mediação de professores e colegas mais experientes nas salas de aula facilita a internalização de conceitos, signos e ferramentas culturais, permitindo que crianças com deficiência alcancem novas zonas de desenvolvimento. As palavras não existem sem seu significado e generalização, isso posto que, ao darmos significado às palavras, internalizamos conceitos e organizamos nosso pensamento. A linguagem dá sentido e significado ao pensamento.

Entre os anos de 1999 e 2012, Würfel (2015) pondera que foram apresentados cinco trabalhos sobre brincadeiras infantis. Importante ressaltar que as brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento infantil, possibilitando que as crianças internalizem conceitos, expressem sentimentos e usem a imaginação, favorecendo o processo de inclusão educacional.

Os trabalhos analisados, segundo Würfel (2015), destacam a necessidade de profissionais capacitados, com educação continuada, melhores investimentos financeiros para contratação de mais profissionais e melhores condições materiais e de infraestrutura. A autora sinaliza um problema: frequentes sentimentos de piedade e subestimação das potencialidades das crianças com deficiência. Nesse sentido, as pesquisas demonstram que esses sentimentos ainda estão presentes nas escolas que se consideram inclusivas.

A autora finaliza asseverando que as pesquisas baseadas na teoria de Vigotski ainda parecem ocorrer de forma modesta no GT15 Educação Especial da ANPEd, com uma média de apenas três trabalhos por ano. Isso sugere um interesse limitado dos pesquisadores desse grupo pela Teoria Histórico-Cultural. Ainda assim, destaca Würfel (2015) que as pesquisas realizadas são valiosas e oferecem importantes contribuições para novos estudos na área.

Por ser uma pesquisa de caráter bibliográfico, a dissertação de Würfel (2015) pode servir de base teórica para futuras pesquisas na área, além de evidenciar a contribuição de Vigotski para a Educação e para a Psicologia da Educação no Brasil. O trabalho da autora, operado em relação ao GT15 da ANPEd, demonstra que esse exige dos pesquisadores do campo constante reflexão crítica acerca dos procedimentos teóricos e metodológicos dos trabalhos apresentados, assim como de seus resultados.

A tese de Cinara Franco Rechico Barberena, defendida em 20 de fevereiro de 2013, na Unisinos, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maura Corcini Lopes, intitulada “Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010”, objetivou problematizar como discursos, que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos

surdos na escola e na sociedade contemporânea. Em decorrência disso, escolheu se apoiar em César e Duarte (2009 *apud* Barberena, 2013, p. 39) e intentou:

[...] rastrear a maneira como “o sujeito sujeitado por meio das práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico”.

Com ênfase na abordagem genealógica de Foucault, realizou-se a análise de 57 trabalhos socializados em dois GT da ANPED, assim distribuídos: 54 no GT15 (Educação Especial) e três trabalhos no GT03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos). A base teórico-metodológica da tese, que conduz o caminho investigativo, pautou-se na genealogia foucaultiana, ou seja, na descrição do fenômeno investigado na sua correlação com o contexto e com o tempo histórico. Dessa forma, importa esclarecer que:

[...] não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso (Rabinow; Dreyfus, 2013, p. 142).

Ao considerar a normalização como uma recorrência produtiva nos discursos dos especialistas que pesquisam a educação de surdos, Barberena (2013) realizou uma análise dos conhecimentos que constituem o campo da Educação Especial, campo que se mostrou produtivo e tenso para refletir sobre os(as) normais. Acerca disso, pondera:

A Educação Especial, ao se configurar como um campo de saber que se responsabiliza pelos indivíduos frequentemente categorizados por suas diferenças, se estabelece como uma grade interpretativa que cria, mantém, organiza e classifica debates em eventos acadêmicos (Barberena, 2013, p. 137).

Ao gerar e disseminar conhecimentos, esse campo atua como uma prática que se centra nos surdos a partir de suas descrições e formas de vê-los e como uma prática que os subjetiva, levando-os a se perceberem conforme são conduzidos.

O texto é composto por seis capítulos. O primeiro está organizado em três tópicos. No primeiro deles, trata de apontamentos que constituíram a autora no campo de saber e como profissional da Educação (e da Educação Especial); no segundo, da articulação dos fios tecidos no decorrer do doutorado em Educação para resultar na tese analisada; no terceiro, das escolhas

teórico-metodológicas. No que consiste às análises, a autora aborda o conceito de discurso e o de normalização, ambos sob a perspectiva foucaultiana.

O segundo capítulo, nomeado “A materialidade da tese”, também está dividido de forma que possibilita visualizar a Educação Especial como um espaço discursivo que produz saberes, tornando-a um terreno produtivo para pensar a educação de pessoas com surdez. Dessa maneira, Barberena (2013) tece uma trama discursiva para tensionar como a educação de surdos foi se inscrevendo e (re)configurando-se conforme saberes das políticas educacionais, dos especialistas da área da surdez e das pesquisas acadêmicas que abarcam a escolarização dos alunos surdos.

Ainda no segundo capítulo, Barberena (2013) potencializa o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva, em que, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, pulverizam-se formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. Sob essa menção, a autora discorre acerca do modo como a Educação Especial se inscreve nessa discursividade, pautando discussões que abordam a surdez, os alunos surdos e seus atravessamentos na escola, no mercado de trabalho e na sociedade.

De acordo com o mapeamento dos materiais, a autora notou que os discursos centralizados na educação de surdos anunciam que os saberes que a constituem partem do campo da Educação Especial, e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa.

No terceiro capítulo, a autora articula como a maquinaria escolar se estruturou humana, material e discursivamente com base nas produções que circulam na ANPEd. Ela também potencializa, a partir das análises empreendidas, a escola como condição de possibilidade para a criação de espaços específicos e pedagógicos. Barberena (2013) argumenta que as práticas, e nelas os saberes sobre os surdos, são inscritas com nuances modernas, dado que, para a autora, é visível a circulação de saberes postos em consonância com um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas que descrevem os surdos quanto a seus comportamentos, corpos e desenvolvimento, mas também os inventam.

No que se refere ao quarto capítulo, a autora trata da centralidade dos discursos no desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, e também a recorrência discursiva da cultura surda. Tais articulações são possíveis a partir do entendimento de que a centralidade da linguagem incorpora o significado da cultura surda, uma vez que essa é produzida discursivamente e vem sendo, de modo expressivo, nomeada e significada pelos especialistas da surdez que militam na causa surda.

No quinto capítulo, a autora se debruça sobre os trabalhos da ANPEd do período de 1990 a 2010, as práticas voltadas para potencializar o desempenho e as habilidades e

competências que os alunos surdos desenvolvem na escola e na sociedade contemporânea. Esse apontamento refere-se ao desdobramento de outros nas unidades de análise que compõem a tese. Por fim, no sexto capítulo, discorre sobre os resultados de forma crítica.

A autora constatou dois movimentos associados que moldam as condutas das pessoas com surdez. No primeiro, a surdez está interligada à cultura e à linguagem como instrumentos pedagógicos, cuja língua se mostra como condição essencial para o acontecimento da aprendizagem, a igualdade de oportunidades, a equidade, o desenvolvimento, a inserção e a integração das pessoas com surdez na escola, no mercado de trabalho, na sociedade e na comunidade surda. Nesse caso, os indivíduos surdos assumem um lugar central.

O segundo movimento assenta a surdez em plano periférico. Alunos e outros indivíduos com surdez não são moldados para assumir a centralidade do saber linguístico como condição para sua inclusão na sociedade e no ambiente escolar, todavia também são conduzidos a adotar comportamentos enfáticos a essa condição. Esse processo promoveu a não evasão dos surdos tanto no mercado de trabalho quanto nas escolas, posto que estava ligado às competências curriculares surdas, desenvolvidas nas práticas pedagógicas, nos decretos governamentais e nos conhecimentos produzidos por especialistas que estudam o campo da Educação Especial, além do funcionamento da escola na sociedade contemporânea.

Em consonância com Barberena (2013), a instituição escolar é o berço de toda sociedade e, por conta disso, é um dos principais espaços de formação de indivíduos, investida da capacidade de inclusão de alunos com surdez, de modo a incentivá-los a assumir sua autonomia com a finalidade de adquirirem competências que os ajudem a participar do mercado de trabalho neoliberal e permanecer nele, sendo funcionários eficientemente capazes de gerar lucro. Consoante com a autora, nesse direcionamento os sujeitos são conduzidos na sociedade e na escola como sujeitos capazes de dispor os recursos disponíveis para que se tornem empreendedores de si mesmos, criativos, produtivos e ativos.

A autora também reflete sobre a ANPED ser um ambiente de debates, em que são estabelecidas dinâmicas de poder que incidem na construção de verdades que autorizam e legitimam formas e normas de ser e de pensar o sujeito com surdez. Nessa perspectiva, Barberena (2013) defende que o que é falado e o que circula de forma discursiva sobre a educação de surdos desempenham um papel importante, visto que produz verdades sobre a surdez, os alunos surdos e a experiência educacional deles, além de oferecer subsídios à formação.

Sobre os trabalhos apresentados em 1994, a autora destacou a preocupação relacionada à orientação dos alunos surdos. Para ela, tal orientação demonstra ter havido um processo de

exercício do poder quanto a esses sujeitos, o que permitiu controlar a anormalidade e as práticas concernentes a mecanismos de reabilitação e cura. Nesses trabalhos, descrevem-se a escola e seus espaços físicos, incluindo cabines equipadas com amplificação sonora e um centro de diagnóstico e adaptação de próteses, que ampliam as possibilidades pedagógicas oferecidas pela escola, mas também definem a função desses espaços na formação dos alunos. Ela pontua que esses mecanismos permitiram considerar essas atividades pedagógicas e/ou clínicas como essenciais para a formação.

Sob tal viés, defende que os discursos recorrentes nos trabalhos da ANPED retratam os surdos como sujeitos envolvidos em práticas de (a)normalização. Esses discursos destacam a necessidade de apoio pedagógico específico, permanente ou temporário, para que os alunos surdos atinjam seus objetivos educacionais, implementando estratégias pedagógicas que direcionam seus comportamentos. Tais práticas visam empreender que os alunos acompanhem o modelo educacional desejado, geralmente o dos ouvintes, promovendo sua (a)normalização e facilitando sua integração social.

Nos espaços pedagógicos analisados pela pesquisa, são observados índices de aproveitamento escolar, estatísticas de evasão e repetência, além de dados sobre exclusão e discriminação social e cultural. Esses indicadores geram conhecimentos acerca dos alunos surdos, contribuindo para a criação de uma população mais controlável, dado que, quanto mais informações se tem de uma população, mais facilmente ela pode ser governada.

No que tange ao conjunto de trabalhos produzidos entre 1990 e 2010, a autora destaca saberes relacionados à educação de alunos surdos e à constituição dos próprios surdos, ambos marcados por uma ênfase disciplinar. A questão linguística se destacou, especialmente, como elemento central para pensar a escolarização, a aprendizagem e o desenvolvimento dos surdos, influenciando seu comportamento e sendo incorporada ao currículo como um importante saber. A Libras e a Língua Portuguesa se tornaram focos educacionais e metodológicos, considerados indissociáveis para o desenvolvimento e a integração dos surdos na sociedade.

Os discursos da ANPED ressaltam a importância da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na educação dos surdos, com frequência, em detrimento de outros conteúdos curriculares. A ênfase linguística é vista como necessária para a formação do surdo da Educação Básica ao Ensino Superior e cursos de formação profissional, tornando-se um ponto central no currículo e nas metodologias de ensino.

A autora nos conduz, ainda, a compreender que a interpretação atual do surdo o posiciona como membro de uma comunidade, de uma cultura surda e de espaço e significados que a língua de sinais assume em suas vidas. A partir dessa perspectiva, Barberena (2013)

afirma ser evidente que, à medida que se deslocam as ênfases de uma visão linguística para uma visão cultural, estratégias são desenvolvidas para classificar práticas pedagógicas como mais ou menos adequadas para formar alunos surdos capazes de participar socialmente.

Tais conexões permitem refletir quanto à produção de uma escola, uma sociedade e indivíduos entrelaçados numa mesma lógica. Uma lógica que incentiva a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual em uma sociedade que se preocupa com o aumento da participação de todos no sistema. Tendo, pois, a formação de indivíduos conscientes que, para se manterem incluídos, precisam investir continuamente em si mesmos.

Reafirmando que o sujeito surdo, conforme descrito nos discursos da ANPEd, está vinculado a uma lógica que permeia a escola e a sociedade desejada, Barberena (2013) assevera que as pessoas com surdez são moldadas para valorizar o artefato linguístico/cultural como basilar para sua inserção na escola e na sociedade, mas também incentivadas a usar esse artefato para manter essa centralidade em funcionamento.

A autora encerra elucidando sua ótica no tocante à análise geral afirmando que as políticas educacionais estão implementando ações pedagógicas de normalização para a formação de sujeitos surdos sob uma racionalidade política neoliberal. Sob esse viés neoliberal, que permeia a vida contemporânea, são estabelecidas normas com a intenção de cultivar e manter o interesse individual em todas as esferas sociais. Assim, os sujeitos surdos são moldados para compreender que sua permanência na escola e no mercado de trabalho está interligada ao desenvolvimento e à fluência em uma língua (oral, visual e/ou escrita em português) e ao investimento em competências alinhadas às exigências da sociedade atual.

Essas competências visam ao desenvolvimento pessoal, à autoestima, à independência, à autonomia e à construção de comunidades. Esse desenvolvimento reflete uma orientação contemporânea em que os sujeitos são incentivados a se tornarem economicamente produtivos, ou seja, empreendedores de si mesmos, que investem, continuamente, em si para se manterem inseridos no tecido social.

A educação de surdos, os especialistas da área e os próprios surdos, pontua a autora, estão envolvidos e são produzidos em uma rede de relações baseadas em uma lógica de mercado. Tal lógica incentiva todos a participarem, tendo em vista as competências como investimentos estratégicos promovidos por uma forma de governança que visa programar as atividades e os comportamentos dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

Por seu turno, a dissertação de Leene Martins de Oliveira, defendida em 12 de março de 2021, na Universidade Federal de Jataí (UFJ), sob a orientação da Prof.^a Dra. Renata Machado de Assis, intitulada “Formação docente e a Educação Especial Inclusiva: estudo a

partir das publicações da ANPED (2007-2017)”, aborda a formação docente e a Educação Especial Inclusiva de alunos com deficiência, estando vinculada à linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

A autora definiu como objetivo geral analisar e sistematizar resultados de pesquisas publicadas nos anais das reuniões da ANPED, entre 2007 e 2017, que relacionam temáticas da Educação Especial Inclusiva com a formação docente. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, destacam-se:

- a. identificar e separar publicações sobre a formação de professores e inclusão, disponíveis nos anais da ANPED, no período de 2007 a 2017, analisando as principais informações contidas em cada resumo;
- b. elencar categorias conforme a análise dos resumos das publicações selecionadas, relacionadas à formação docente para atuar na Educação Especial Inclusiva, publicadas nos anais da ANPED (GT8 – Formação de professores e GT15 – Educação Especial) e identificar aspectos recorrentes e idiossincráticos entre as publicações; e
- c. interpretar as categorias elencadas com base nos referenciais teóricos e metodológicos e sistematizá-las. Também procurou agrupar os trabalhos selecionados quanto à formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, além de destacar aspectos singulares e comuns de categorias, a interpretação dessas em conformidade com os referenciais teóricos e metodológicos utilizados.

Oliveira (2021) explica a factível melhoria do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, de forma que os alunos, com algum tipo de deficiência, sintam-se integrados ao ambiente escolar e recebam uma educação de qualidade. Essa melhoria, na perspectiva do Oliveira (2021), torna-se uma realidade à medida que a educação progride, superando suas limitações e, principalmente, as resistências às diferenças.

Nesse contexto, a formação de professores se torna essencial, dado que é pelos educadores capacitados, pelos recursos financeiros adequados para as adaptações necessárias e por uma comunidade escolar comprometida com a educação que será possível transformar a realidade da inclusão nas escolas. Para nortear a pesquisa, levanta o seguinte problema: como as temáticas formação de professores e Educação Especial Inclusiva têm sido abordadas nas

pesquisas publicadas nos anais da ANPEd (2007-2017) e o que se pode interpretar a partir dessas publicações? Tais questionamentos norteiam o trajeto do estudo.

Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico de cunho qualitativo. Por meio da construção do estado do conhecimento, baseada em Morosini (2015), a autora traça uma análise crítica das recentes publicações na área da formação docente voltadas para o processo inclusivo de alunos da Educação Especial Inclusiva nos grupos de trabalhos da ANPEd, especificamente, o GT08 Formação de Professores e GT15 Educação Especial.

Para argumentar sobre pesquisas que discutem questões relacionadas à formação de professores no Brasil e produções científicas, a autora se baseia em estudos de Guimarães (2006) e Sacardo (2012). Para abordar a respeito de pesquisas bibliográficas, ela reforça com as teses de Marconi e Lakatos (2003).

A dissertação de Oliveira (2021) está organizada em quatro seções. A primeira está constituída em cinco subseções e teve o intento de analisar os processos de formação de professores, contextualizando, de maneira sintética, a trajetória histórica da formação docente no Brasil. Ela examinou como se deu a construção do conhecimento durante os anos de formação inicial e continuada dos educadores. Para entender o processo inclusivo na formação de professores, ela apresenta como a formação dos docentes é abordada sob a perspectiva inclusiva, bem como a construção da identidade docente inclusiva e sua prática pedagógica.

Na primeira subseção, a autora trata do início do processo de formação de professores no país, destacando as primeiras leis e as instituições criadas com o objetivo de formar rapidamente educadores para instruir e alfabetizar a população de uma nação recém-independente. Para tanto, embasou-se em autores como Dourado (2001), Garcia (2009), Gatti e Barreto (2009), Saviani (2009), Gatti (2010), Borges, Aquino e Puentes (2011) e Pimenta (2013).

Na segunda subseção, Oliveira (2021) aborda o desenvolvimento da formação inicial de professores no Brasil e o processo de construção do conhecimento que capacita o professor a estar em constante aprendizado e a refletir acerca de suas práticas pedagógicas. Esse processo transforma o professor de um simples transmissor de conhecimentos em um agente de mudança. Também são discutidas algumas fragilidades nos cursos de licenciatura, como problemas nos currículos e conteúdos formativos, além do estágio.

Para abordar o assunto, fundamentou essa subseção em autores como Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992), Marques (1992), Schön (1992), Alarcão (1996), Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), Guimarães (2001), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010; 2014), Alarcão e Tavares (2010), Lima (2010), Romanowski (2011) e Leite *et al.* (2018).

Na terceira subseção, Oliveira (2021) discorre de que modo a formação continuada se desenvolveu no país, bem como o suporte legal disponível para que os professores possam inovar e atualizar-se no processo de construção do conhecimento. Para isso, apoiou-se teoricamente em Porto (2000), Estrela (2002), Cappeline e Mendes (2004), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Freire (2011), Lüdke e Boing (2012), Gatti (2013), Anastasiou (2013), Pimenta (2013), Schütz e Skrsypcsak (2017) e nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 (Brasil, 1996), e nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Na quarta subseção, a autora discute a formação (se existente) que os professores recebem para integrar alunos com deficiências no processo inclusivo dentro da sala de aula. Para tal ato, ela se debruçou, teoricamente, em autores como Almeida (2001), Mantoan (2003), Cappeline e Mendes (2004), Freitas (2006), Mendes (2006), Marques (2008), Glat *et al.* (2006), Pletsch (2009), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Glat e Pletsch (2010), Silva (2011), Michels (2011) e outros.

Na quinta subseção, destaca a importância de o professor se autoconhecer e atuar como um profissional consciente e reflexivo em suas ações na Educação Especial Inclusiva. Oliveira (2021) utilizou como base teórica, para essa discussão, autores como Pimenta (1996), Nóvoa (1999), Woodward (2000), Guimarães (2006), Oliveira (2006), Ropoli *et al.* (2010), Silva (2011) e Lüdke e Boing (2012).

Na segunda seção, a autora organiza o texto em três subseções e aborda o processo de inclusão de alunos com deficiência no Brasil. Ela discute os desafios cotidianos enfrentados pelas escolas inclusivas e as políticas públicas para a Educação Especial Inclusiva, desenvolvidas com o propósito de garantir o direito à educação para todos.

Na primeira subseção, Oliveira (2021) apresenta uma reflexão quanto ao início da escolarização de alunos com deficiência no país, os primeiros movimentos que lutaram pelos direitos de uma Educação Especial Inclusiva, bem como as dificuldades, as conquistas e os desafios enfrentados na busca pelo respeito às diferenças. Para tanto, dispôs de teorias de autores como Kadlec e Glat (1984), Vigotski (1991), Omote (1994), Bianchetti (1995), Ferreira (1995), Oliveira (1997), Fernandes (1999), Saviani (1999, 2013), Stainback e Stainback (1999), Zulian e Freitas (2001) e outros.

No que se refere à segunda subseção, trata dos desafios das escolas inclusivas e da educação são abordados de maneira enfática. A autora analisa a rotina escolar inclusiva e aborda a formação inicial e continuada dos professores atuantes, além de elucidar a urgência de mudança nos currículos, a necessidade de investimentos em Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), que englobem iniciativas para o PAEE. A autora se fundamentou, teoricamente, em

autores como Dewey (1979), Freire (1987), Falvey, Givner e Kimm (1999), Garrido, Pimenta e Moura (2000), Ostetto (2000), Almeida (2001), Paro (2001), Figueiredo (2002), Mantoan (2003), Glat *et al.* (2006), Carmo (2008), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Glat e Pletsch (2010) e outros.

Na terceira subseção, a autora se preocupou em compreender as políticas públicas que abarcam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e interligá-la à realidade escolar, de maneira a estabelecer vínculos entre essas políticas e a escola em seu cotidiano. Para discorrer acerca disso, debruçou-se em autores como Platt (2004), Bueno (2008), Pletsch (2011), Declaração Mundial Educação para todos de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca, da Espanha (UNESCO, 1994), e outros.

Na terceira seção, a autora apresenta o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da investigação. Nela, aborda o tipo de pesquisa realizada e os procedimentos adotados para a coleta, a construção teórica e a análise dos dados. A autora descreve a estrutura da investigação em três momentos. Primeiro, aborda o tipo de pesquisa e suas reflexões sobre o objeto de estudo. Segundo, apresenta o material de análise, focando nas pesquisas dos GT08 e GT15 da ANPEd acerca da formação docente e da Educação Especial Inclusiva, destacando a importância do *site* e dessas pesquisas. Terceiro, detalha os procedimentos de coleta de dados para assimilar a relação entre formação docente e Educação Especial Inclusiva, explicando as categorias utilizadas como base para a pesquisa.

Metodologicamente, o estudo alicerçou-se na abordagem teórico-bibliográfica, com destaque para os aspectos qualitativos, utilizando a análise de conteúdo. A escolha pela perspectiva qualitativa se deu em vista da necessidade de se investigar a essência da problemática de cada estudo, juntamente com os objetivos da pesquisa. Com base em Lüdke e André (1986), a autora defende que a abordagem qualitativa viabiliza que o pesquisador atue de forma mais detalhada no processo de busca. Com base em Minayo (2002), a autora ressalta que a pesquisa qualitativa oportuniza o destaque de aspectos da realidade que não são possíveis quantificar, além de empenhar-se em compreender gradações específicas do assunto.

Na quarta subseção, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos. Os dados foram organizados em cinco categorias de análise: (1) regiões de origem da pesquisa; (2) instituições de ensino e suas características; (3) objetos de estudo; (4) público da Educação Especial Inclusiva; e (5) modalidades de formação.

A análise dos dados coletados envolveu discussões sobre os resultados obtidos, fundamentadas no referencial teórico do estudo. A autora confirma que, entre a 30ª e a 38ª reunião, aproximadamente 15% dos trabalhos focaram na temática analisada. No GT08, de 212

trabalhos apresentados, apenas sete estavam relacionados ao tema. No GT15, de 169 publicações, foram selecionadas 50 que se aproximavam do assunto em questão.

Esses apontamentos indicam que a formação docente para a Educação Especial Inclusiva necessita de mais estudos e debates, sobretudo, em áreas como: avaliação; colaboração entre professores especializados e regulares; uso de tecnologias na formação; estágio inicial como primeiro contato com a Educação Especial; ligação entre formação e condições de trabalho; valorização profissional; e políticas públicas direcionadas ao tema.

Ante o exposto, atinge-se a constatação que há necessidade de novos debates e investigações sobre formação de professores para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, essencialmente no que diz respeito às pesquisas sobre avaliação e integração das tecnologias na formação docente. Para Oliveira (2021), tais debates ainda são bastante incipientes nas licenciaturas.

Temas como interação entre professores da sala comum com professores do atendimento educacional especializado, estágio inicial como primeiro contato com alunos com deficiência, valorização profissional, impacto da formação nas condições de trabalho dos docentes e a análise das políticas públicas relacionadas ao tema estão muito distantes das reflexões dos pesquisadores.

A imersão bibliográfica na tese e nas duas dissertações deslindou a percepção de que são pesquisas bastante significativas sobre a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no tocante à Educação Especial. São estudos que apresentam resultados contributivos para o avanço do conhecimento nessas áreas de estudo, cada um com sua peculiaridade e protagonismo.

Decerto, são estudos diferentes em termos de abordagem, metodologia e foco, o que os torna ainda mais importantes, na medida em que essa pluralidade contribui para o avanço do conhecimento ao demonstrarem certa amplitude de pesquisa. Cada pesquisa adota um tipo de abordagem específica, até mesmo quando o trata no campo da formação docente, o que permite ter mais clareza das oportunidades e dos desafios da área da Educação Especial e Inclusiva.

Ao analisar os propósitos dos estudos, tendo em vista a presente pesquisa, verifica-se que oferecem amostras concretas de como os discursos são produzidos e anunciam-se em determinados contextos, como é o caso do GT15 da ANPEd Norte. À medida que se examina a conexão entre os discursos criados nesse Grupo e as questões de poder, é notável o quanto a arqueologia do saber de Michel Foucault favorece uma reflexão mais complexa e consistente dos produtos divulgados pela Associação. Por meio da arqueologia do saber, é factível identificar o poder que faz produzir, moldar e definir discursos e práticas de inclusão.

Importa destacar outro eixo relevante nessas pesquisas realizadas: elas abrem caminhos interessantes em relação à base teórica, visto que abordam vieses promissores sobre os temas. Ao mapear os diferentes discursos e abordagens teóricas, mantém-se uma compreensão mais aprofundada de debates e perspectivas no tocante ao assunto em tela.

6 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DE MICHEL FOUCAULT

A concepção de pesquisa bibliográfica adotada neste estudo foi substancial na tarefa de efetuar o levantamento dos trabalhos do GT15 da ANPED Norte. No que concerne a esse tipo de pesquisa, é importante enfatizar que:

Desenvolve-se uma “pesquisa sobre pesquisas”, a partir da base teórico-metodológica da dialética. Os dados são analisados por meio de uma meta análise que busca constituir a compreensão totalizadora do objeto de estudo. Pesquisadores argumentam que a perspectiva, o posicionamento e o enfoque do trabalho formativo constroem-se fundamentados na dialética, na historicidade do homem e na construção do conhecimento, portanto, no método materialista histórico dialético (Magalhães; Souza, 2016, p. 34-35).

O estudo sobre conhecimentos científicos tem particular relevância para a crítica da ciência e sua relação com o bem-estar da humanidade. No caso de pesquisas no campo da abordagem bibliográfica, tais estudos apresentam indicadores acerca do que tem sido publicado e divulgado no meio acadêmico. Especificamente nesta dissertação, que analisa o conhecimento divulgado pela ANPED Norte, GT15, a pesquisa se assenta no âmbito da pesquisa bibliográfica, não tratando apenas de indicadores, pois aborda a relação dessa produção com a sociedade de um modo geral, especialmente, sobre o poder que ela opera, os direcionamentos que oferece a essa sociedade, os grupos que fortalece e os grupos que enfraquece.

Nessa direção, a pesquisa bibliográfica, fundamentada na arqueologia de Michel Foucault como esta, pode oferecer à comunidade acadêmica mais que incidências temáticas e descrever abordagens de pesquisas. Vislumbra-se que possa favorecer reflexões aprofundadas e plausíveis no que tange ao sentido que os estudos divulgados na ANPED Norte tem com os contextos históricos de produção de verdades.

Nessa seara, Magalhães e Souza (2012) explicam que o termo metodologia se refere à estrutura lógica da investigação, englobando consistência interna, procedimentos necessários e recursos utilizados para construir o conhecimento. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), pesquisa refere-se ao caminho percorrido para compreender a realidade ou alcançar verdades parciais, sendo um processo formal de reflexão que emprega métodos científicos para atingir os objetivos propostos. Em vista disso, é possível constatar que cada etapa do desenvolvimento de uma pesquisa exige um planejamento meticuloso e uma execução cuidadosa, mantendo, continuamente, o foco no objeto de estudo.

Segundo Gil (2002), a pesquisa é um procedimento metodológico organizado e lógico, que visa resolver as questões levantadas. Esse processo implica a utilização de métodos,

técnicas e outros recursos científicos que, no transcurso de uma investigação minuciosa, direcionam a uma resposta satisfatória para as perguntas iniciais.

No caso específico desta dissertação, opera-se, metodologicamente, sobre o objeto de pesquisa – produções sobre Educação Especial, publicadas pela ANPEd Norte, GT15 – a arqueologia do saber de Michel Foucault, o que requer a necessidade de se apresentar os conceitos básicos do método.

O método de pesquisa, criado pelo teórico Michel Foucault, a arqueologia ou método arqueológico, em conformidade com o livro “A Arqueologia do Saber”, oferece uma maneira singular de análise de discursos. Foucault (2013) apresenta uma proposta de análise do conhecimento na qual o objetivo não é encontrar verdades ocultas, mas assimilar de que maneira diversos tipos de conhecimentos distintos entre si surgem e disseminam-se em contextos específicos, além de expor um método de investigação que visa entender a ordem que constitui determinado saber.

Nessa obra, Foucault (2013) trata de conceitos fundamentais como enunciado, ciência e saber, o que direciona o leitor a questionar a noção de descrição, ciência, positividade, funções de enunciação, arquivo e outros conceitos específicos e importantes para entender e como descrever o que o autor identifica como poder/saber. Dessa forma, o estudo dos discursos precisa reproduzir diferentes afirmações no decorrer do tempo sobre dado objeto, em vez de procurar uma origem do conhecimento sobre ele. Esse tipo de abordagem propicia uma compreensão mais completa de como o saber e o poder formam uma teia dentro da sociedade. O filósofo utiliza o termo “saber” para se referir ao processo inicial de construção do discurso que se transforma em conhecimento científico. É esse saber que faz nascer o discurso científico, transformado em verdade. O autor identifica o saber como uma construção histórica, que produz verdades que emergem e revelam-se nas práticas discursivas. Para ele, o conhecimento e a verdade são questões históricas, sendo produções sistemáticas que se manifestam, inclusive, por meio de discursos científicos, considerados verdadeiros e positivos, e, portanto, aceitos e valorizados em toda sua positividade.

Nesse panorama, a arqueologia tem por finalidade definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou manifestam-se nos discursos, mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, na verdade, evidencia que, no tocante à opacidade importuna, é preciso atravessar, frequentemente, para reencontrar, enfim, o sentido que assume nas relações sociais.

A arqueologia se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica” (Foucault, 2013). Nessa senda, o autor explora como os saberes científicos são, tradicionalmente, produzidos e como os discursos os justificam. Ele argumenta que os saberes científicos são considerados, com frequência, como intrinsecamente válidos, sem considerar o papel fundamental dos discursos na formação das imagens e nas práticas das ciências. O teórico dedicou-se, sobretudo, a analisar o nascimento e as mudanças dos saberes nas Ciências Humanas, o que ele chama de “ser-saber”, utilizando o método da arqueologia.

Ele deu ênfase ao exame das regras e das regularidades que surgem nos sistemas discursivos, uma vez que o teórico, além de atribuir grande significado à importância de analisar o conteúdo dos discursos, destaca a necessidade de se descrever as condições e as declarações que tornam esses sistemas possíveis.

Foucault (2013) discorda das abordagens convencionais do discurso, que se dedicam a entendê-lo por dentro, e sugere uma nova perspectiva voltada às unidades discursivas. Propõe, ainda, a suspensão das unidades discursivas aparentes e buscar outras exteriores ao discurso. O autor concebe discurso como algo não unificado e propõe aos estudiosos descrever o que consta no discurso de maneira detalhada e precisa na sua correlação com o contexto.

Mas, afinal, qual a definição de discurso para Foucault? Além de ser uma ferramenta de poder que influencia e é influenciada pelas ações de poder em uma sociedade, o discurso, constituído por regularidades, abrange a linguagem falada, e também alcança formas de expressão significativas no contexto discursivo, ou seja, o conjunto de regras que organizam os enunciados produzidos e dispersos no tempo. Dessa forma, Foucault (2013) viabiliza a reflexão e os questionamentos no tocante ao discurso enquanto forma de tecnologia do poder, que cria e molda comportamentos, o que resulta em uma prática construída de forma conjunta na sociedade. Por esse motivo, desempenha a função central na criação e na disseminação do conhecimento e do poder.

Na análise arqueológica, segundo o autor, a descrição dos discursos não deve se ater às unidades internas do próprio discurso, mas à relação entre o fato discursivo e o acontecimento não discursivo. Um dos pontos centrais da metodologia arqueológica de Foucault trata da ideia de que o saber não se desenvolve de forma linear. Em vista disso, o trabalho deve identificar as descontinuidades e as rupturas no discurso educacional ao longo do tempo, no caso específico desta dissertação, os discursos sobre Educação Especial no GT15 da ANPEd Norte.

Em conformidade com Gomes (2018), a proposta arqueológica de Foucault questiona, desde a década de 1970, os estudiosos que pesquisaram os discursos, em especial, os que consideram sua progressividade, linearidade e continuidade, isto é, que tratam do discurso na perspectiva da evolução das ideias. Frente aos questionamentos que lhe foram feitos, Foucault (2013) diferencia, de maneira precisa, a arqueologia da história das ideias e da análise hermenêutica do discurso.

6.1 A arqueologia do saber

Na perspectiva de Foucault (2013), a análise arqueológica, dita de maneira metafórica, empreende um trabalho de escavação, posto que tenta reconstruir um cenário que existia no passado e foi obscurecido pela história, de tal modo que é importante destacar que a história arqueológica realiza uma descrição da transição do saber para o conhecimento como ciência. Segundo Machado (2006), um dos maiores estudiosos brasileiros de Foucault, a arqueologia procura criticar a ideia de racionalidade e afastar-se de qualquer forma de ciência.

A arqueologia não se apresenta como uma ciência, na medida em que seu foco não está em uma racionalidade histórica que tenta oferecer coerência aos eventos (Ragusa, 2011). Nas investigações arqueológicas, as análises não buscam a verdade ou a continuidade, mas compreender o ser humano e a formação histórica das Ciências Humanas na modernidade, tanto que:

[...] a arqueologia realiza uma história dos saberes de onde desaparece qualquer traço de uma história do progresso ou da razão [...]. O que não significa como veremos abandonar a exigência de uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades, certamente não epistemológicas, mas arqueológicas, isto é, situadas no nível dos saberes (Machado, 2006, p. 9).

Na ótica de Foucault (2013), a arqueologia é uma abordagem analítica que procura investigar as condições históricas que permitem o surgimento de saberes e práticas, enfatizando suas conexões com as circunstâncias e as estruturas culturais de sua época. O objetivo desse método é revelar como as configurações socioculturais de determinado período criam condições propícias para a formulação de certos saberes e discursos. A arqueologia examina como esses discursos se formam conforme pressupostos historicamente situados e de que maneira são utilizados para sustentar e justificar determinadas práticas e ideias.

A arqueologia de Foucault não se dedica à escavação de ruínas físicas, mas à investigação dos sistemas de discursos e práticas que moldam e legitimam os saberes e as

disposições de uma época específica. Seu foco é desvendar as condições históricas que permitem o surgimento de certos entendimentos e práticas. A análise arqueológica expõe as camadas desses saberes, examinando suas bases e as circunstâncias que possibilitaram sua aparição. No caso específico desta dissertação, a análise arqueológica envolve a análise de documentos, textos e trabalhos anuais da ANPED Norte 2016-2022, levando em conta tanto os elementos discursivos quanto os não discursivos.

O método arqueológico examina os saberes considerando sua formação histórica, tendo o propósito de entender como cada discurso foi criado, estabelecido e modificado ao longo do tempo. Essa abordagem é aplicada para estudar as estruturas discursivas que moldam os entendimentos e os contextos de diferentes períodos e culturas. Ele tem o propósito de investigar como as condições históricas produzem a criação, a propagação e a legitimação de determinados saberes, ao mesmo tempo que outros são marginalizados ou excluídos.

Salienta Machado (2006) que a história arqueológica não atribui importância ao que é normativo ou considerado como regra de verdade. Ela não deseja organizar eventos em uma sequência temporal baseada em uma racionalidade predefinida. Para o autor, a história arqueológica estabelece conexões conceituais no campo do conhecimento e destaca:

Parece-nos mesmo que a riqueza do método arqueológico é ser um instrumento capaz de refletir sobre as ciências do homem como saberes, neutralizando a questão de sua cientificidade e escapando ao desafio impossível de realizar, nesses casos, uma recorrência histórica, como deveria fazer uma análise epistemológica (Machado, 2006, p. 9).

A arqueologia se situa no campo do conhecimento, focando nas controvérsias, nas práticas e nas descontinuidades. Sem dúvida, Foucault introduziu uma nova abordagem histórica, especialmente no que se refere ao método, na medida em que:

[...] a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (Foucault, 2013, p. 8).

Foucault (2013) utilizou o termo “arqueologia” para diferenciar sua abordagem histórica da história das ideias e da epistemologia. No entanto, é importante destacar que, ao longo de

seus estudos, o conceito de arqueologia passou por transformações significativas. A cada nova obra que ele publicava, a definição desse termo se modificava (Machado, 2006). Dessa forma, a arqueologia foucaultiana não deve ser entendida como um conjunto fixo e invariável de métodos, mas como um conceito em construção, que se transforma ao longo de seu trabalho, refletindo uma abordagem em movimento, mais profunda e radical. Dessa feita, ao se referir ao método arqueológico, é relevante considerar esse processo de desenvolvimento conceitual.

Foucault (2013) defendia que os saberes não se desenvolvem de maneira linear, com o objetivo de alcançar uma verdade definitiva, mas como construção histórica contextualizada. A arqueologia tem como propósito investigar os vestígios de saberes e práticas, de modo a entender como certas formas de conhecimento foram criadas e legitimadas ao longo do tempo. Ela traça um panorama de uma época específica, identificando como diferentes disciplinas e práticas foram estruturadas e interagiram, sem a pretensão de mostrar um progresso em direção a uma verdade objetiva ou científica, mas descrevendo as disposições temporárias de saber.

Nesses termos, questionamos: como a Educação Especial se torna uma disciplina a partir da qual o campo educacional vai se reconfigurando? É possível pensar, na atualidade, os processos de inclusão educacional sem a disciplina Educação Especial?

Nesse sentido, a arqueologia não tenta estabelecer uma relação causal entre discursos anteriores e posteriores, nem buscar uma unidade entre eles. Em vez disso, foca na particularidade dos saberes e práticas em sua singularidade, que resultam não na forma causa-efeito, mas em novas práticas, que reconfiguram o sistema de relações na sociedade. Como método de análise de discursos e práticas, a arqueologia não é interpretativa, dado que se baseia em arquivos e formações discursivas inseridas em seus contextos, seja em instituições, processos econômicos ou práticas sociais.

Michel Foucault entendia a ciência não como uma verdade absoluta e inquestionável, mas como um campo de produção discursiva que aspira à verdade, cujos discursos estão profundamente conectados a interesses políticos, religiosos, culturais e econômicos, sempre em interação com práticas sociais. Nesse sentido, vale perguntar: que novos interesses são gerados na sociedade capitalista com o discurso da Educação Especial? Que políticas promoveu? Quais comportamentos passam a ser admitidos e quais não em relação às pessoas com deficiência?

Em seus estudos, história da loucura, história da clínica e história das prisões, Foucault ressaltou o caráter sistêmico e contingente dos saberes, das relações de poder e das práticas pessoais, destacando os elementos implícitos nesses saberes e práticas. Ele mantinha o propósito de assimilar as condições históricas que fizeram nascer a formação de conhecimentos

considerados verdadeiros em uma época, suas estruturas e práticas, reconhecendo que os saberes resultam de contingências e de uma multiplicidade de fatores contextuais e históricos.

Para o teórico, a ciência, que transforma o saber em verdade, não revela descobertas sobre a natureza das coisas e dos seres, na verdade, cria discursos que pretendem ser “verdadeiros”, sempre impregnados por interesses morais, culturais, econômicos e políticos.

Em vez de examinar a história das ideias, como se elas surgissem de uma unidade discursiva e seguissem uma evolução linear e cumulativa, a arqueologia reconhece que os saberes se formam de maneira fragmentada e dispersa. Conforme essa perspectiva, a arqueologia traça um recorte horizontal dos acontecimentos discursivos, focando nos saberes locais e em suas relações de poder, e concentra-se em momentos históricos específicos.

Seu objetivo é descrever como os saberes se relacionam no cerne de uma configuração epistêmica. Para tanto, Foucault utiliza o conceito de episteme para designar as condições que fornecem a produção de conhecimento em determinada época, o que ele chama de solo positivo. A episteme é composta por um conjunto de regras e códigos fundamentais que definem quais enunciados são aceitos como verdadeiros, quais práticas são permitidas e como o saber é organizado em cada período.

Por meio da arqueologia, é factível identificar as mudanças nas epistemes ao longo do tempo, evidenciando as condições que permitem o surgimento dos saberes e compreender como eles foram estruturados, transformados e influenciaram os discursos e as práticas de cada época.

6.2 O enunciado

No viés de Foucault (1972, p. 38), a arqueologia é definida como “uma descrição pura dos acontecimentos discursivos”. Diferente de um estudo linguístico, ela não se ocupa das formulações, dos textos ou das palavras proferidas (*parole*), mas, sim, dos enunciados e do discurso. Para o autor, a questão central que guia esse método é: “como surgiu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 1972, p. 39). Embora o “sentido” e a “produção de sentido” sejam aspectos relevantes, a arqueologia não foca sua análise nesse campo de significações; sua tarefa é outra:

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento; de determinar suas condições de existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que formas de enunciação excluiu (Foucault, 1972, p. 39).

Para compreender o processo de formação das Ciências Humanas, Foucault (2005) propõe a análise de enunciados, dado que é por meio deles que se evidenciam mecanismos de exclusão e de apropriação de homens e grupos humanos na sociedade. A sociedade moderna, em sua perspectiva, é atravessada por diversos “princípios de exclusão”, que se tornam recorrentes e sistemáticos nos discursos. Tais princípios operam no sentido de conter poderes e riscos, instaurando mecanismos de “controle” sobre grupos, cujo objetivo é monitorar seu surgimento aleatório e evitar sua materialidade densa e ameaçadora.

O modelo desenvolvido estabelece que as relações entre os enunciados devem ser analisadas com o objetivo de revelar as condições que os tornam possíveis, identificando a formação a partir da qual eles podem surgir. Nessa etapa, o intuito é reconstruir os discursos que, em algum momento, desintegraram-se conforme o sistema de relações discursivas que, decerto, delimita-os e possibilita sua existência. A ideia é traçar, com base nos discursos selecionados para análise que foram inicialmente decompostos, as formações discursivas que permitem identificar esses enunciados. Entretanto, antes de realizar essa tarefa, parece ser essencial um passo preliminar: a descrição detalhada do enunciado.

O teórico passeia por várias factíveis definições de enunciado. Primeiro, ele deixa claro que *a priori* não atribuiu definição alguma para a palavra quando assevera: “ora, tive o cuidado de não dar uma definição preliminar de enunciado. Não tentei construí-la, à medida que avançava, para justificar a ingenuidade de meu ponto de partida” (Foucault, 2013, p. 96).

Ao afirmar que “à primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele” (Foucault, 2013, p. 96), ele aborda a noção de enunciado inserida em sua metodologia arqueológica. Para o autor, o enunciado não é simplesmente uma frase ou conjunto de palavras, mas uma unidade fundamental de discurso com uma existência própria, independentemente de seu conteúdo específico ou de seu contexto imediato.

Tal pensamento sugere que, inicialmente, o enunciado pode parecer algo isolado e autossuficiente, uma unidade básica que não pode ser decomposta em partes menores. Contudo, Foucault desafia essa ideia ao elucidar que os enunciados só ganham significado e funcionam como parte de um complexo jogo de relações. Eles não existem sozinhos, mas se relacionam com outros enunciados em uma rede de práticas discursivas, regada por normas e condições históricas. Em suma, Foucault (2013) evidencia que o enunciado, mesmo parecendo isolado e autônomo, pode ser verdadeiramente compreendido tão somente quando posto em relação com outros elementos discursivos e dentro de um campo de poder e saber.

Para que um enunciado exista, é necessário reconhecer um domínio vazio, que pode ser determinado ou indiferenciado, de posições subjetivas possíveis. O sujeito de um enunciado, conforme a visão do autor, é “um lugar específico e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos; no entanto, esse espaço não é definido de maneira fixa e uniforme ao longo de um texto, livro ou obra, mas varia” (Foucault, 1972, p. 119). Em virtude disso, não é apenas o indivíduo que traça a formulação, mas o espaço que ele deve ser capaz de ocupar para emitir um enunciado particular. Portanto, o sujeito de um enunciado é a função definida no espaço, ao passo que:

[...] o sujeito do enunciado é [a] uma função determinada, mas que não é forçosamente a mesma de um enunciado a outro; [b] é uma função vazia, podendo ser ocupada por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; na medida ainda que [c] um único e mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições, e assumir o papel de diferentes sujeitos (Foucault, 1972, p. 117).

No viés de Foucault (1972, p. 120), um enunciado se caracteriza pela “presença de um domínio associado”. Isso significa que “um enunciado está sempre cercado por outros enunciados” (Foucault, 1972, p. 122). Diferente da frase ou da proposição, que continuam a ser as mesmas mesmo quando isoladas de seu contexto original, o enunciado existe tão somente em relação a um campo enunciativo ao qual está vinculado, e esse campo é definido por uma função própria, dado que:

O campo [...] é constituído de início [a] pela série das outras formulações no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento [...]. [b] É constituído também pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não) [...]; [c] É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cujo enunciado propicia a possibilidade ulterior [...]. [d] É constituído, finalmente, pelo conjunto das formulações de que o enunciado em questão divide o estatuto (Foucault, 1972, p. 123).

Todo enunciado detém uma existência material, e para que “uma sequência de elementos linguísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado, precisa preencher mais uma condição: deve ter existência material” (Foucault, 1972, p. 125). Novamente, a função que define a materialidade de um enunciado será complexa, comportando, primariamente, “possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites)” (Foucault, 1972, p. 129).

Além disso, existe uma subfunção que estabelece um campo de estabilização, que se divide em: “[a] esquemas de utilização, [b] regras de uso, [c] constelações em que podem desempenhar um papel” (Foucault, 1972, p. 129). Nesse sentido, a materialidade de um

enunciado está relacionada à função que define seu “campo de utilização”, caracterizado pela “constância do enunciado, a preservação de sua identidade diante dos eventos singulares das enunciações e sua continuidade através da identidade das formas” (Foucault, 1972, p. 131).

Ao se perguntar acerca da natureza do enunciado, Foucault (2013) tenta esclarecer o que exatamente constitui essa unidade fundamental do discurso. Para ele, o enunciado é uma noção central em seu método arqueológico, ainda assim ele assevera que ela não deve ser confundida com outras categorias tradicionais de análise linguística, como a proposição dos lógicos ou a frase dos gramáticos.

Nesse sentido, a análise enunciativa apresenta três características principais: (1) busca identificar uma lei de raridade; (2) considera os enunciados de maneira sistemática a partir da exterioridade; e (3) concentra-se nas formas específicas de acúmulo, em vez de sua origem. Assim, é necessário descrever um conjunto de enunciados como uma figura lacunar e fragmentada, representando a dispersão de uma exterioridade, além de estabelecer o que Foucault (2013) denomina de positivities.

As positivities não caracterizam formas de conhecimento, quer sejam condições *a priori* e necessárias, quer sejam formas de racionalidade que pudessem, por sua vez, ser empregadas pela história. Mesmo assim, elas não definem, tampouco, o estado dos conhecimentos em um dado momento do tempo, posto que não estabelecem o balanço do que, desde aquele momento, pôde ser demonstrado e assumir *status* de aquisição definitiva.

A positividade, ou solo positivo, estabelece-se, desse modo, como o balanço do que, em compensação, era aceito sem prova nem demonstração suficiente, ou do que era admitido pela crença comum ou requerido pela força da imaginação. Analisar positivities significa demonstrar, segundo regras, que uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos e séries de escolhas teóricas (Foucault, 2013) conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Análise detalhada

Enunciado versus proposição	A proposição, segundo os lógicos, é uma estrutura abstrata que pode ser verdadeira ou falsa. Trata-se de uma unidade de sentido que representa algo no mundo, independentemente de quem a pronuncia ou em que contexto. Foucault, no entanto, quer distinguir o enunciado desse conceito. Para ele, o enunciado não é uma simples afirmação sobre o mundo, na verdade, ele tem uma existência concreta e histórica, dependente de quem o formula, onde, quando e sob quais condições. O enunciado não se limita a um valor de verdade, mas abrange sua relação com os sistemas de saber e poder em um dado contexto.
Enunciado versus frase	A frase, por sua vez, é uma unidade gramatical de análise que segue regras sintáticas da língua. Foucault distingue o enunciado da frase porque o enunciado não depende apenas da correção gramatical ou de sua construção linguística. Uma frase gramaticalmente correta pode ser um enunciado, mas o que importa para Foucault é sua função em um campo discursivo específico. O enunciado é algo mais complexo, pois envolve a estrutura gramatical e o contexto social, institucional e histórico no qual é pronunciado.
Traços distintivos do enunciado	O enunciado, segundo Foucault, é definido pelas condições em que é formulado e pelas funções que exerce em um campo discursivo. Essas condições incluem o contexto de enunciação (quem fala, para quem, com que autoridade, em que lugar), as regras que permitem que certas coisas sejam ditas e reconhecidas como verdadeiras e o efeito que esse enunciado tem no campo de saber e poder. Diferente de uma frase ou proposição, o enunciado ganha sentido a partir dessas relações e condições históricas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

Foucault (1972) declara que o enunciado é uma função, na medida em que assume um objetivo ao ser pronunciado. Portanto, realizar a arqueologia de um discurso envolve, essencialmente, descrever as condições históricas que facilitam a existência de um enunciado, bem como identificar as regularidades que permitem diferenciá-lo e distingui-lo de outros enunciados. A questão que se expõe é: como algo pode ser dito em determinado momento e em nenhum outro? Essa é a indagação que se evidencia para a descrição arqueológica.

Dessa forma, para Foucault, haverá enunciado desde que se possa reconhecer uma série de signos: um referencial, um sujeito, um campo enunciativo associado e uma materialidade e até uma institucionalizado. Uma vez que o enunciado é uma função, as variáveis acima são subfunções constitutivas da função enunciativa, sendo cada uma delas indispensável para que haja enunciado, de modo que:

Uma série de signos se tornará um enunciado com a condição de que tenha com “outra coisa” (que pode ser-lhe estranhamente semelhante, e quase idêntica como no exemplo escolhido) uma relação específica que é concernente a ela mesma, – e não à sua causa nem a seus elementos (Foucault, 1972, p. 111).

Nesse sentido, o referencial de uma função enunciativa define “[...] um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas” (Foucault, 1972, p. 114). O enunciado, portanto:

[...] está antes ligado a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontraram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações postas em jogo pelo próprio enunciado (Foucault, 1972, p. 114).

6.3 O saber

Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é, reiteradamente, o discurso daquele que detém o saber. Além disso, ele identifica o sujeito como aquele que está sempre determinado pelas ideias emanadas pelos superiores, ou seja, pela classe que domina ideologicamente determinada sociedade. Mas qual a definição de saber?

Para Foucault (2013), as “positividades” não se referem a um estado fixo de conhecimento ou a um progresso contínuo e linear da racionalidade. Em vez disso, as positividades são configurações históricas específicas que permitem o surgimento de saberes em um dado momento, mas não garantem a permanência ou a verdade definitiva desses saberes. O saber, portanto, não deve ser entendido como algo acumulado de forma linear, mas como contextual e dependente das condições históricas que o facilitam. Dessa maneira, Foucault desafia a ideia de que o conhecimento alcança uma verdade fixa e imutável, destacando que ele sempre está em movimento, em função de contextos históricos, culturais e sociais.

As positividades não caracterizam formas de conhecimento ou de racionalidade que puderam, por sua vez, ser empregadas pela história. Elas não definem tampouco o estado dos conhecimentos em um dado momento de tempo: não estabelecem o balanço do que, desde aquele momento, pôde ser demonstrado e assumir *status* de aquisição definitiva.

Foucault (2013) ressalta que, historicamente, nem todo saber que circula em uma sociedade se baseia em evidências sólidas ou em demonstrações rigorosas, isso porque os saberes, no nível da positividade, circula como uma verdade que assume significância a ponto de se tornar conhecimento. Inúmeras ideias são aceitas pela força da tradição, do consenso social, da crença popular ou, até mesmo, da imaginação. Tais elementos são admitidos como verdadeiros ou válidos, ainda que não possam ser comprovados de forma científica ou objetiva. Foucault critica a noção de que o saber evolui, continuamente, com base em provas e demonstrações claras, revelando que, com frequência, as ideias e as práticas dominantes de uma época se sustentam em convenções sociais, crenças comuns ou no poder da imaginação, em vez de uma base racional ou empírica sólida. Isso demonstra o caráter histórico e contingente do saber, que está, profundamente, ligado às condições culturais e de poder de cada período.

O teórico utiliza o conceito de “positividade” para se referir às condições históricas que tornam exequível o surgimento de determinados discursos e saberes em um dado momento. A positividade é fundamental porque é o que permite a emergência, a delimitação e a manutenção dos saberes, sem depender de uma lógica linear de progresso ou continuidade.

Em vista disso, Foucault (2013) se debruça em entender o conteúdo dos saberes e as regras invisíveis que os estruturam: as condições históricas e culturais que determinam o que pode ser dito e pensado em determinada época. A positividade refere-se, desse modo, ao campo de possibilidades discursivas que condiciona a formação dos enunciados, ou seja, o conjunto de normas, práticas formas de pensamento que definem o que constitui o saber legítimo em um período histórico. Para Foucault (2013), a positividade é fundamental em dois sentidos principais:

- i. **por determinar o campo do saber:** a positividade é o que define os limites e as regras de um campo de saber em um momento específico. Ela estabelece o que pode ser considerado conhecimento legítimo, quais discursos podem circular e o que é excluído ou marginalizado. Foucault está interessado no modo como diferentes formas de saber surgem e desaparecem em função dessas condições históricas específicas;
- ii. **por rejeitar a linearidade e a continuidade:** a positividade também é crucial para Foucault porque ele rejeita a ideia de que o saber evolui de maneira linear e cumulativa. Em vez de observar o conhecimento como um aspecto que avança de forma progressiva, ele argumenta que o saber está ligado a condições históricas contingentes, ao passo que diferentes positividades podem surgir e desaparecer sem relação causal ou direta com períodos anteriores. Nesse sentido, a positividade rompe com a ideia de que o saber se constrói sobre uma base de progresso contínuo.

Nesse contexto, Foucault (2013) pontua que a análise das formações discursivas deve levar em conta essas “positividades” que, em vez de representarem verdades universais, são apenas as condições que tornam factível que determinados saberes existam e sejam aceitos em uma época. Para ele, “[...] esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (Foucault, 2013, p. 219), dessa feita, traça uma distinção importante entre “saber” e “ciência”.

Para o filósofo, o “saber” é entendido como algo mais amplo e fundamental do que a “ciência” em si. Enfatiza que o saber não se refere apenas ao conhecimento formalizado e sistematizado (como a ciência), mas a todo um campo de discursos, práticas, regras e condições que torna viável a produção e a organização dos conhecimentos.

Foucault (2013) elucida que o “saber” é o campo de elementos discursivos que serve como base para a constituição de ciências, porém vai além delas. O saber compreende todas as práticas discursivas que organizam e estruturam o conhecimento, mesmo quando não resultam diretamente em ciência formal. A ciência, por sua vez, é uma das formas de sistematizar esse saber, mas não é o único destino possível para ele.

Quadro 3 – Ciência, saber e discurso

Principais pontos	Descrição
Conjunto de elementos formados por uma prática discursiva	Diversos elementos (enunciados, conceitos, discursos etc.) surgem de maneira regular em uma determinada prática discursiva, ou seja, inseridos em uma maneira específica de se falar e pensar sobre o mundo em uma época histórica.
Saber: indispensável à constituição de uma ciência	Os saberes são elementos formados nas práticas discursivas e são essenciais para o desenvolvimento de uma ciência, pois fornecem a base sobre a qual o conhecimento científico pode ser construído. Todavia, esses elementos não são em si científicos, são, na verdade, as condições prévias que permitem que algo como a ciência possa surgir.
Discursos e saberes não se destinam, necessariamente, a dar lugar à ciência	Nem todos os discursos e saberes são organizados com o objetivo de criar ciência. O saber abrange uma variedade de práticas discursivas, algumas das quais podem não resultar, diretamente, em uma ciência, ainda assim são essenciais para a construção de qualquer campo de conhecimento. Isso significa que o saber, enquanto um conjunto de discursos e práticas, pode existir sem que seja formalizado como ciência.
Saber	O saber é, portanto, um campo mais amplo e mais fundamental, que inclui todas as práticas, regras, instituições e discursos que tornam possível a emergência de qualquer tipo de conhecimento, incluindo o conhecimento científico, mas não se limita a ele.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

O autor destaca pontos centrais sobre a natureza do saber e sua relação com a ciência quando assinala que “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico” (Foucault, 2008, p. 50). Para ele, o saber é formado por tudo aquilo que pode ser falado e pensado em um determinado contexto discursivo, regido por normas e práticas específicas.

O saber inclui os objetos de discurso que podem ou não ser validados pela ciência, ou seja, abrange tanto o que é formalmente reconhecido como conhecimento científico quanto aquilo que pode permanecer fora dessa esfera. Isso significa reconhecer que o saber é mais amplo do que a ciência, envolvendo discursos e práticas que nem sempre culminam em uma

sistematização científica, mas que ainda são importantes para a constituição do conhecimento em uma dada época (Quadro 4).

Quadro 4 – Objetos do discurso

Saber e prática discursiva	Foucault entende o “saber” como algo que emerge no contexto de uma prática discursiva. Ou seja, o saber não é apenas um acúmulo de informações, mas aquilo que pode ser falado, discutido e legitimado dentro de um conjunto de regras discursivas específicas. Essas regras definem o que pode ser dito, como deve ser dito, quem pode dizer e em que circunstâncias.
Prática discursiva	A prática discursiva que define o saber é estruturada por normas e condições históricas e sociais específicas. Foucault enfatiza que o saber é situado, reiteradamente, em um contexto particular e depende dessas regras e normas para se constituir.
Saber e objetos discursivos	O saber envolve a constituição de “objetos” discursivos, ou seja, temas, conceitos ou categorias que podem ser discutidos e analisados. Esses objetos são determinados pela prática discursiva em questão e, ao longo do tempo, podem ser objetos de estudo, debate ou investigação.
O <i>status</i> científico	Nem todos os objetos discursivos se tornam parte do que chamamos “ciência”. Alguns podem ser integrados em um campo científico, adquirindo um <i>status</i> de conhecimento formal e legitimado, enquanto outros podem permanecer fora da ciência, sem esse reconhecimento formal. Foucault está sugerindo que o saber não se limita ao que é cientificamente aceito; ele envolve tudo o que é possível falar, mesmo que parte desse discurso nunca adquira o estatuto de “ciência”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

6.4 O discurso

Para Foucault (2013), a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de sua enunciação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras enunciações exclui. Ele delineia sua abordagem metodológica em relação ao estudo dos discursos em cinco aspectos: (1) análise situacional; (2) condições de existência; (3) limites do enunciado; (4) correlação com outros enunciados; e (5) exclusões.

No primeiro ponto, Foucault (2013) enfatiza a relevância de compreender o enunciado em sua “estreiteza e singularidade de sua situação”. Isso significa que, para entender um enunciado, é necessário cotejar os diversos temas que circundam o enunciado. Isso inclui fatores como o momento histórico, o lugar, as condições sociais e as relações de poder que cercam o enunciado. A análise não deve se limitar ao conteúdo do enunciado, mas deve olhar para o contexto que lhe dá sentido e suas variantes.

No segundo ponto, Foucault (2013) refere-se à necessidade de determinar as “condições de sua existência”. Isso significa que cada enunciado é condicionado por uma série de fatores que possibilitam sua formulação e reconhecimento, que pode incluir normas sociais,

instituições, práticas discursivas anteriores e regras que governam o que pode ser dito em determinado contexto. No terceiro ponto, fixar os “limites” do enunciado implica identificar o que está incluído e o que é excluído em determinado discurso. Isso é crucial porque cada enunciado é parte de uma rede maior de discursos, e entender essas fronteiras ajuda a definir o que é aceitável dentro daquele campo discursivo.

No quarto ponto, Foucault (2013) também trata da relevância de se estabelecer correções com outros enunciados. Ele mostra como os enunciados interagem entre si, como influenciam e são influenciados por outros discursos. Um enunciado não é isolado; ele está sempre em relação com um conjunto maior de enunciados que compõem um campo discursivo. No quinto e último ponto, ao “mostrar que outras enunciações exclui”, Foucault (2013) ressalta que cada enunciado permite que certas afirmações sejam feitas e que outras sejam silenciadas ou marginalizadas. Isso se relaciona com a dinâmica de poder que permeia o discurso, em que algumas vozes são legitimadas enquanto outras são deslegitimadas.

Assim, como observa Baronas (2004, p. 55), Foucault considera a formação discursiva como um conjunto de enunciados que não pode ser reduzido a objetos linguísticos, como proposições ou atos de fala, mas que estão “submetidos a uma mesma regularidade e dispersão, manifestando-se na forma de ideologia, ciência, teoria, entre outros”. Portanto, conforme Foucault (2008), a formação discursiva se distingue por sua conexão com um determinado campo do conhecimento.

A proposta arqueológica de Foucault surgiu na década de 1970 e provocou questionamentos, sobretudo, entre os estudiosos da história das ideias, que se baseavam em conceitos como progressividade, linearidade e continuidade na evolução do pensamento. Em resposta a essas críticas, Foucault (2013) estabeleceu uma comparação e diferenciação entre arqueologia e história das ideias. Ele apresenta um autoquestionamento que estimula os historiadores a refletirem acerca das distinções entre a história das ideias e a arqueologia. E assume que:

No fundo, talvez eu não passe de um historiador das ideias, mas envergonhado ou, se quiserem, presunçoso. Um historiador das ideias que quis renovar inteiramente sua disciplina; que desejou, sem dúvida, dar-lhe o rigor que tantas outras descrições, bastante próximas, adquiriram recentemente; mas que, incapaz de modificar realmente a velha forma de análise, incapaz de fazer com que transpusesse o limiar da cientificidade (quer porque tal metamorfose jamais seja possível, quer porque não tenha tido forças para operar ele mesmo essa transformação), declara, para iludir, que sempre fez e quis fazer outra coisa [...]. Eu não teria o direito de estar tranquilo enquanto não me separasse da “história das ideias”, enquanto não mostrasse em que análise arqueológica se diferencia de suas descrições (Foucault, 2013, p. 166).

7 UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA FOUCAULTIANA DO GT15 DA ANPED NORTE

Para analisar a produção sobre Educação Especial da ANPED Norte, imersa na arqueologia do saber de Michel Foucault, realizou-se, inicialmente, um levantamento das produções apresentadas e divulgadas no GT15 da ANPED Norte. O levantamento abrangeu um recorte temporal de seis anos, de 2016 a 2022, e contemplam quatro reuniões, dado que as reuniões regionais da ANPED ocorrem bienalmente, intercaladas com a reunião nacional. A busca realizada aconteceu entre os meses de setembro e dezembro de 2023. Para efeito de organização, apresentamos, inicialmente, uma visão geral de cada reunião para, em seguida, tratar da produção do GT15.

7.1 As reuniões regionais Norte da ANPED

Como evidenciado anteriormente, a 1ª Reunião Regional Norte ocorreu entre 19 e 21 de outubro de 2016, sob a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e a participação dos seguintes sócios institucionais:

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará;
- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/ UEPA);
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/ UFAM);
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGED/UFOPA);
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/ UNIR); e
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/ UFT);

Os programas convidados, portanto não associados à época, eram:

- Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de

Rondônia (PPGEE/ MEPE – UNIR);

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE/ UERR/IFRR);
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC);
- Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA); e
- Programa de Pós-Graduação em educação Básica (PPGEB/UFPA).

O tema central da reunião tratou das “Políticas Públicas e Formação Humana: Desafios para a Educação na Panamazônia”. O objetivo geral do evento era “promover o intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação para fortalecer a pesquisa na área da Educação na região Amazônica, notadamente no Norte do Brasil, composto pelos estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins”. Especificamente, nessa primeira Reunião, que se apresentava como um marco na história da Pós-Graduação em Educação no Norte, teve como objetivos específicos:

- Socializar a produção acadêmica produzida no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em especial, na região Norte do Brasil;
- Debater os problemas educacionais da região amazônica;
- Articular os Programas de Pós-Graduação em Educação em torno das políticas de Educação nacional e seus efeitos na região Norte do país;
- Conhecer e debater os referenciais teóricos e metodológicos circunscritos às pesquisas em Educação;
- Favorecer a discussão e a elaboração de proposta de políticas de Pós-Graduação na área da Educação e em especial para a região Norte;
- Promover o intercâmbio entre pesquisadores da área da Educação.

O público-alvo prioritário a ser atendido eram professores(as) pesquisadores(as) de Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins, estudantes de PPGE, pesquisadores(as) em geral, docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) e docentes da Educação Básica vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa. Em um segundo momento, puderam participar estudantes de Graduação com bolsas de iniciação científica vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa.

Nessa primeira Reunião, 17 GT compuseram o evento, agrupando os 22 das reuniões nacionais, sendo que 3 reuniram vários GT, caso GT 02/14/17/20, identificado pelo título “História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação”. O segundo, GT 21/23, que ficou denominado: “Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade”. O terceiro, GT 24/25, reuniu dois grupos, assim denominado “Educação, Arte e Linguagem”.

A 2ª Reunião Regional Norte ocorreu de 24 a 26 de outubro de 2018, na Universidade Federal do Acre, sob a coordenação da vice-presidente Regional da ANPED, da coordenação do Forpred Norte e da coordenação local do evento.

O público-alvo estabelecido para participar do evento foi o mesmo da 1ª Reunião: professores e pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas relacionadas, estudantes de PPGE, pesquisadores em geral e docentes de IES e da Educação Básica envolvidos em grupos e/ou projetos de pesquisa com apresentação de trabalhos. Além disso, estudantes de Graduação com bolsas de iniciação científica e vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa, mesmo sem apresentação de trabalhos. Participaram como afiliados, todos os programas partícipes da 1ª Reunião, além dos quatro apontados a seguir, que participaram da 1ª Reunião como Programas convidados. São eles:

- Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA);
- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/MEPE/UNIR);
- Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA); e
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima (PPGE/UERR/IFRR).

Também passaram a participar como afiliados mais dois programas:

- Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT); e
- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGE/UNIFAP).

O tema central tratado versou sobre os “Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites”. O objetivo geral do evento era “fortalecer a pesquisa em Educação na região Amazônica por meio do intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, na região Norte do Brasil, que inclui os estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins”, finalidade que se faz presente em todas as edições da ANPED Norte. Teve como objetivos específicos:

- Compartilhar a produção acadêmica desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com destaque para a região Norte;
- Discutir os desafios educacionais enfrentados na região amazônica;
- Coordenar os Programas de Pós-Graduação em Educação em relação às políticas de Educação nacional e seus impactos no Norte do país;
- Examinar e debater os referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas em Educação;
- Apoiar a formulação de propostas para políticas de Pós-Graduação na área da Educação, com foco especial na região Norte; e
- Incentivar o intercâmbio entre pesquisadores da área de Educação.

Na segunda Reunião Científica Regional, o evento foi composto por 14 Grupos de Trabalho, que reuniram os 22 das reuniões nacionais. Assim, alguns deles reuniram mais de um GT da nacional; outros ficaram individualizados. Os GT e respectivos agrupamentos seguem discriminados a seguir:

- GT02 e GT17 – História da Educação e Filosofia da Educação;
- GT03 e GT06 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular);
- GT04 e GT12 – Didática e Currículo;
- GT05 e GT11 – Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior;
- GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos;
- GT08 – Formação de Professores;
- GT09 e GT14 – Trabalho e Educação e Sociologia da Educação;
- GT10 e GT13 – Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental;
- GT15 e GT20 – Educação Especial e Psicologia da Educação;
- GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas;

- GT19 – Educação Matemática;
- GT21/GT23 – Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade;
- GT22 – Educação Ambiental;
- GT24 – Educação e Arte.

É importante destacar que na 1ª Reunião, o GT15, sob a coordenação da Prof.^a Ivanilde Apoluceno, aparecia como GT individualizado, não vinculado a nenhum outro. Na 2ª reunião regional, o GT15 passa a ser reunido ao GT20, de Psicologia da Educação, formando o GT15 e GT20 – Educação Especial e Psicologia da Educação.

A 3ª Reunião Regional Norte da ANPEd ocorreu entre os dias 17 e 20 de março de 2021, em formato completamente *on-line*, devido à pandemia de Covid-19. Embora tenha sido realizada virtualmente, contou com um estado anfitrião: o Tocantins. O tema central versou sobre “Direito à Educação na Amazônia: Diversidade, Inclusão e Resistência”.

A construção desse evento se deu com a participação de docentes, discentes e técnicos administrativos da Universidade Federal do Tocantins, com o apoio da Diretoria da ANPEd, do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred/Regional Norte), dos coordenadores de PPGE filiados à ANPEd. A organização foi coordenada pelos sócios institucionais do Norte.

Na terceira Reunião Científica Regional, o evento foi estruturado em 14 Grupos de Trabalho, com a mesma composição da segunda reunião, sem nenhuma mudança. Assim, o GT15, objeto de investigação desta pesquisa, permaneceu agrupado com o GT20, compondo o GT15 e GT20 – Educação Especial e Psicologia da Educação.

A 4ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, realizada de 9 a 11 de novembro de 2022, versou sobre o tema “Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação”, e ocorreu na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), *campus* Marco Zero, em Macapá, capital do Amapá. O tema central dessa edição foi escolhido em função da necessidade de expandir e socializar pesquisas e discussões sobre a educação na Amazônia, fundamentando-se nos princípios de Justiça Social e do Direito à Educação para os povos que compõem as diferentes regiões amazônicas. Essa diversidade cultural e epistemológica reflete a complexidade dos saberes e culturas que coexistem no Norte do Brasil.

A UNIFAP, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, sediou a 4ª ANPEd Norte, reconhecendo a ANPEd como uma plataforma significativa para o incentivo à produção científica na Região Norte, com destaque para o estado do Amapá. O evento permitiu a ampla

participação da comunidade acadêmica local e regional, promovendo um espaço imprescindível de troca de conhecimentos e experiências.

O principal objetivo da 4ª ANPEd Norte foi, também, “promover o intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, com vistas a fortalecer a pesquisa na área educacional da região amazônica, abrangendo os estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins”. Os objetivos específicos estabelecidos foram:

- Divulgar a produção acadêmica desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação, especialmente na região Norte do Brasil;
- Discutir os desafios educacionais enfrentados na Amazônia;
- Articular os Programas de Pós-Graduação em torno das políticas nacionais de Educação e seus impactos no Norte do país;
- Examinar e debater referenciais teóricos e metodológicos aplicados à pesquisa em Educação;
- Fomentar discussões para a formulação de políticas de Pós-Graduação em Educação, com ênfase na região Norte; e
- Facilitar o intercâmbio entre pesquisadores na área de Educação.

O evento contou com o mesmo público-alvo das reuniões anteriores, mas, dessa vez, admitindo-se a participação de estudantes de Graduação vinculados a projetos ou grupos de pesquisa também como coautores na inscrição de trabalhos, desde que o autor principal fosse associado à ANPEd. Além dos Programas de Pós-Graduação, participaram como sócios institucionais os seguintes agentes:

- Instituto de Educação Superior do Amapá (IESAP);
- Instituto Federal de Educação do Amapá (IFAP);
- Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC);
- Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED);
- Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED); e
- Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

O evento foi organizado em 22 Grupos de Trabalho, alguns integrados, outros individuais. Na 4ª Reunião, constataram-se as seguintes modificações em relação à 3ª Reunião:

- O GT18, que na reunião anterior estava separado, individualizado, foi integrado ao GT03 e ao GT06, compondo o Grupo “Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos”;
- O GT02, que na reunião anterior estava junto com o GT17, Filosofia da Educação, nessa nova reunião, ficou individualizado: GT02 História da Educação. O GT17 foi juntado ao GT14, que na reunião anterior estava junto com o GT09, de Trabalho e Educação. Formou-se, então, com o GT14/GT17, o grupo “Filosofia e Sociologia da Educação”;
- O GT09 ficou então individualizado, sem nenhuma conjugação com outro Grupo, mas em vez de se chamar “Educação e Trabalho”, passou a ser denominado “Trabalho e Educação, Ensino Médio e Educação Técnica e tecnológica”;
- O GT07, que antes estava individualizado, nessa reunião, foi agrupado junto com o GT13, compondo o grupo “Educação Infantil e Ensino Fundamental”;
- O GT24 recebeu nova nomeação. Deixou de ser o grupo de “Educação e Arte” e passou a se chamar “Arte, Educação e Linguagens”;
- O GT22 de Educação Ambiental passou a ser denominado “Saberes Amazônicos e Educação Ambiental”;
- Criou-se, ainda, um novo grupo, o GT01 – Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia.
- O GT15 permaneceu com o GT20, como na reunião anterior, com a denominação: GT-15/GT-20 Educação Especial e Psicologia da Educação.

7.2 As publicações do GT15 da ANPEd Norte

O GT15, objeto de análise arqueológica foucaultiana desta dissertação, na 1ª Reunião Regional Norte, esteve sob a coordenação da Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, do PPGED da UEPA, e contou com a aprovação de 16 trabalhos, conforme discriminação no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Trabalhos publicados na 1ª ANPEd Norte – GT15 (Pará, 2016).

Produção	Instituição
A surdo-cegueira nos trabalhos da ANPEd e do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar, de 2000 a 2015.	UFPA
Práticas de letramento de uma pessoa com deficiência na “Colônia do Fidélis” na Ilha de Caratateua/PA.	UEPA
O coordenador pedagógico e a inclusão na escola pública.	UFPA
A biblioteca escolar e as políticas de educação inclusiva: reflexões a partir dos documentos legais.	UNIR
Narrativas de mães sobre o autismo.	UEPA
Os estudantes indígenas com deficiência têm direito a acessar e permanecer na escola.	UNIR
O aluno com deficiência física e suas representações sobre a relação professor-aluno.	UFPA
A problemática da inclusão de jovens e adultos na educação especial.	UEPA
Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior.	UEPA
A interface entre as representações sociais e os estudos culturais: o objeto de estudo em tessitura com a educação de surdos.	UFPA
Representações sociais, formação inicial de professores e concepção de educação de surdos.	UFPA UEPA
A formação de professores de educação especial no território federal de Roraima.	UFRR
A sala de recursos e a deficiência visual: textos e contextos.	UFT
O núcleo central das representações sociais sobre o trabalho com educandos da educação especial.	Sem identificação
O texto do aluno surdo: trilhando o caminho para uma possível inclusão linguística.	UEPA
A educação especial e o saber-fazer docente nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.	UEPA

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

Na 2ª Reunião Regional Norte, ocorrida no Acre, oito trabalhos foram apresentados e divulgados no GT15, sob a coordenação da Professora Eleny Brandão Cavalcante (PPGE/UFOPA) e vice-coordenação da Professora Carmen Artiole (PPGE/UFT). O Quadro 6 apresenta sua relação.

Quadro 6 – Trabalhos publicados na 2ª ANPEd Norte, GT15 (Acre, 2018).

Produção	Instituição
Interface entre a educação indígena e a educação especial do povo Xerente: textos e contextos	UFT
Educação especial na Ilha de Mosqueiro.	UEPA
Pessoas com deficiência no ensino superior.	UEPA
Trabalhando com o gênero Dom Quixote de la Mancha com surdos: análise de textualizações e de retextualizações.	UEPA
Inclusão na política educacional brasileira.	UFAC

Diálogo entre educação infantil e educação especial	UEPA
A inclusão de deficientes na educação de jovens e adultos no Brasil: estado da arte entre os anos de 2007-2016.	UFPA
A inclusão escolar no contexto da sala de aula de inglês: a caracterização de um processo pedagógico.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

Na 3ª Reunião Regional Norte, realizada em Tocantins, foram aprovados nove trabalhos, sob a coordenação do Professor José Anchieta de Oliveira Bentes (PPGED/UEPA) e a vice-coordenação do Professor Rafael Fonseca de Castro (PPGE/UNIR). No Quadro 7, a seguir, ordenam-se os estudos dessa terceira reunião regional.

Quadro 7 – Trabalhos publicados na 3ª ANPEd Norte, GT15 (Tocantins, 2021).

Produção	Instituição
Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual: o estado do conhecimento nas produções acadêmicas brasileiras no período de 2015-2019.	UFPA
O direito à educação inclusiva qualitativa e o atendimento da pessoa surda.	UFT
Sentidos e significados: uma investigação com docentes de matemática na sala de aula de ensino regular no contexto das necessidades educacionais especiais.	UFT
Contribuições da defectologia de L. S. Vygotsky para a educação especial.	UFR
Atendimento educacional especializado: aspectos conceptuais e metodológicos em debate.	UEPA UNAMA
A concepção de corporeidade sob o olhar do deficiente visual: um estudo em escolas públicas em Santarém-Pará.	UFOPA
Articulação entre educação especial da pessoa com deficiência e a interculturalidade crítica: análise de dissertações de mestrado.	UEPA
Silenciar para quê? Em busca da voz ativa da criança deficiente.	UEPA
Federação Nacional das APAES e as suas propostas educacionais (1990-2015).	UNIR

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *site* da ANPEd (2024).

Na 4ª Reunião Regional Norte, ocorrida no Amapá, foram aprovados 13 trabalhos, sob a coordenação da Professora Cinara Franco Rechico Barberena e a vice-coordenação da Professora Marlene Rodrigues. No Quadro 8, reúnem-se os trabalhos.

Quadro 8 – Trabalhos publicados na 4ª ANPEd Norte, GT15 (Amapá, 2022).

Produção	Instituição
A criação do centro de educação especial/inclusiva em Breves-Pará: enunciados sobre a educação de surdos.	UEPA
Casa Família Rosetta: contribuições no acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência.	UNIR
Políticas públicas educacionais para crianças ribeirinhas com deficiência.	UEPA

O planejamento no atendimento educacional especializado à estudante surd@ no município de Macapá.	UFT
Jardim sensorial: inclusão e intergeracionalidade na Universidade da Maturidade-Palmas-Tocantins.	UFT
A coordenação pedagógica e a vivência da inclusão escolar: dificuldades e contribuições para a formação continuada centrada na escola.	UFPA
Desafios na inclusão educacional dos alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de geografia numa escola municipal localizada em Ananindeua (PA).	UNIR
Inclusão de alunos com deficiência: olhares de professores de turmas regulares do município de Breves (PA).	UFPA
Formação continuada na perspectiva da cultura inclusiva e colaborativa: contribuições à prática docente.	UNIFAP
As representações sociais acerca da disciplina libras: o contexto dos discentes do curso de Pedagogia.	UFPA UEPA
Reflexões sobre o direito à educação especial e à educação inclusiva – análise dos marcos internacionais e brasileiros.	UFPA
Audiolivro: sons literários e inclusão no Oeste do Pará.	UEPA
A educação especial e inclusiva: uma análise bibliográfica da produção acadêmica nas universidades federais do Norte do Brasil.	UFPA

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da ANPEd (2024).

Ao longo das quatro reuniões regionais norte da ANPEd, foram apresentados, no GT15 da ANPEd NORTE, 46 trabalhos, sendo: 10 trabalhos publicados por pesquisadores/as da UFPA; 15 publicados por pesquisadores/as da UEPA; 5 publicados por pesquisadores/as da UNIR; 2 trabalhos publicados em parceria por pesquisador/a da UFPA e UEPA; 1 publicado por pesquisadores/as da UFRR; 6 publicados por pesquisadores/as da UFT; 1 publicado por pesquisadores/as da UFR; 1 publicado por pesquisadores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília; 1 publicado por pesquisador de instituição não identificada; 1 publicado por pesquisadores/as da UFAC; 1 publicado por pesquisadores/as da UNIFAP; 1 publicado por pesquisadores/as da UFOPA; 1 publicado em parceria por pesquisadores/as da UEPA e UNAMA.

Dos 46 trabalhos publicados por pesquisadores/as de instituições localizados no Norte, a UEPA se destaca por ter publicado o maior número de trabalhos: 15 por pesquisadores/as da própria instituição, 2 em parceria com pesquisadores/as da UFPA e 1 em parceria com pesquisadores/as da UNAMA. Em seguida, visualiza-se a UFPA, com 10 trabalhos publicados por pesquisadores/as dessa instituição, além de 2 trabalhos em parceria com pesquisadores/as da UEPA. A UFT, com menor incidência, publicou 6 trabalhos, a UNIR 5 trabalhos e UFAC, UFOPA e UNIFAP, com menor incidência, publicaram 1 trabalho cada.

7.3 A construção histórica da Educação Especial como modalidade no campo da educação

Para se compreender foucaultianamente a Educação Especial a partir do GT15 da ANPEd Norte, é necessário trazer à superfície os acontecimentos que geraram o discurso em defesa da Educação Especial. A partir da segunda metade do século XX, intensificaram-se os movimentos sociais que procuraram combater as diversas formas de discriminação, as quais restringiam o exercício pleno da cidadania por parte das pessoas com deficiência. Nesse contexto, ganha relevância, em âmbito global, a promoção de uma sociedade inclusiva. Ao longo desse período histórico, crescem as críticas às práticas de categorização que discriminava crianças e adolescentes direcionados a espaços educacionais segregados. Tais críticas também levam à contestação dos modelos pedagógicos padronizados que naquele momento passa a ser considerado como geradores de exclusão no ambiente escolar.

Com o propósito de superar essa realidade e desenvolver iniciativas consideradas no século XX capazes de superar processos históricos entendidos como inadmissíveis por terem colocado os deficientes em estado de marginalização do ponto de vista educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1990), destacou a necessidade de os países enfrentarem os altos índices de crianças, adolescentes e jovens fora do sistema escolar. Essa conferência teve como meta principal fomentar mudanças estruturais nos sistemas de ensino que promovessem o acesso e a permanência de todos os indivíduos na escola.

A partir de então, os principais marcos teóricos que fundamentam a defesa de uma educação de qualidade para todos passam a ocupar lugar de destaque na formulação de políticas educacionais. Tais marcos sublinham a importância de implementar ações que garantam a universalização do acesso à educação fundamental, a ampliação da oferta de educação infantil nas redes públicas, a atenção às demandas de alfabetização e à modalidade de educação de jovens e adultos, além de promover a gestão democrática no ambiente escolar.

No âmbito das discussões voltadas ao cumprimento das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO (1994), mobiliza o debate, ao trazer à tona questões relativas às limitações das escolas em atender, de forma ampla e inclusiva, a todos os estudantes.

Com base nessa reflexão sobre práticas educacionais que rompam com a desigualdade social de diferentes grupos, o documento “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” afirma que as escolas regulares representam o instrumento mais eficaz para o enfrentamento de atitudes discriminatórias, enfatizando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 17-18).

Nessa direção, passa-se a defender que, no contexto do paradigma da inclusão, todos se beneficiam quando as escolas buscam atender às diferenças individuais dos estudantes. Isso acabou por impulsionar transformações significativas nas políticas públicas a partir de diversos movimentos que instigam a reconfiguração do espaço escolar e a denúncia de múltiplas formas de exclusão, sejam elas geracionais, territoriais, étnico-raciais, de gênero, entre outras. Assim, a proposta de inclusão no âmbito educacional começa a assumir protagonismo.

Essa abordagem abre espaço para o debate acerca das direções a serem tomadas pela educação especial, consolidando-se formulações de políticas voltadas para a formação docente, o financiamento e a gestão educacional. No Brasil, tais políticas começam a reestruturar o sistema educacional, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, passando a conceber a escola como um ambiente que valoriza e respeita as diferenças individuais.

Nessa direção, com o avanço global do movimento em prol da inclusão, o Brasil, em 1994, lança o documento “Política Nacional de Educação Especial”, fundamentado no paradigma integracionista. Essa abordagem se apoia no princípio da normalização, priorizando uma perspectiva clínica da deficiência, na qual as características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes são interpretadas como limitações que dificultam sua plena inclusão educacional e social

Esse documento estabelece as modalidades de atendimento da educação especial no Brasil, incluindo escolas e classes especiais, atendimento domiciliar, classes hospitalares, salas de recursos, ensino itinerante, oficinas pedagógicas, estimulação essencial e classes comuns. Ao preservar uma estrutura paralela e substitutiva para a Educação Especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme definido no conceito que regulamenta a matrícula em classes comuns:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 19).

Tal política, defenderão os críticos, revela fragilidades ao enfrentar os desafios inerentes à construção de uma nova abordagem educacional. Argumentam que o modelo de organização e categorização de estudantes perpetua a contradição entre o discurso inovador da inclusão e a persistência de práticas conservadoras, que, insistem, não promovem uma ressignificação da escola comum e mantêm a escola especial como espaço destinado aos estudantes considerados incapazes de atingir os objetivos educacionais propostos.

Para os defensores das políticas de inclusão, esse posicionamento não se traduz em práticas efetivamente transformadoras, além de limitar alternativas e estratégias voltadas à formação de profissionais e à implementação de recursos nas escolas. Como consequência, defendem, as práticas tradicionais continuam a justificar a segregação de estudantes com deficiência, sustentadas pelo suposto despreparo das escolas comuns, que carecem de investimentos adequados para atender às necessidades educacionais específicas desse grupo.

Nesse contexto de prevalência discursiva, as diretrizes educacionais brasileiras reforçam o caráter substitutivo da educação especial, mesmo reconhecendo a importância de atender às particularidades dos estudantes na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) quanto a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2001) apresentam uma ambiguidade no tratamento da relação entre a Educação Especial e a escola comum no âmbito inclusivo. Enquanto incentivam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns da rede regular de ensino, continuam permitindo o atendimento educacional especializado como substituto da escolarização formal.

No início do século XXI, essa realidade desperta uma mobilização mais ampla, questionando a estrutura segregacionista reproduzida pelos sistemas de ensino, que mantém elevados índices de crianças e jovens com deficiência fora da escola e concentra a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial predominantemente em escolas e classes especiais.

A concepção de um sistema educacional inclusivo passa a ser compreendida como um processo de reflexão e prática que favorece transformações conceituais, políticas e pedagógicas alinhadas ao objetivo de efetivar o direito à educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, foi ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009. Este documento sintetiza os debates e estudos realizados globalmente durante a última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI e cria condições favoráveis para a formulação de políticas públicas baseadas no paradigma da inclusão social.

Esse tratado internacional redefine o conceito de deficiência, que anteriormente estava vinculado ao paradigma integracionista, sustentado por uma perspectiva clínica. Nesse modelo, a deficiência era entendida como um atributo físico, sensorial ou intelectual que representava uma barreira para a integração social, cabendo à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar às normas e condições preexistentes na sociedade. Conforme estabelecido pela “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 1, 2006).

No contexto do paradigma da inclusão, é de responsabilidade da sociedade assegurar as condições de acessibilidade indispensáveis para que as pessoas com deficiência possam exercer sua independência e participar plenamente em todas as esferas da vida. Nesse cenário, a educação inclusiva se põe como direito a ser assegurada. O art. 24 destaca o direito das pessoas com deficiência à educação, declarando que:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (ONU, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 24, 2006).

Esse princípio embasa a criação de novos referenciais legais, políticos e pedagógicos para a Educação Especial, impulsionando a formulação e a implementação de propostas pedagógicas destinadas ao acesso e à participação de todos os estudantes no ensino regular.

Com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em modelos inclusivos, a partir do ano de 2003, foram adotadas estratégias para disseminar os fundamentos da educação inclusiva no Brasil. Nesse direção, foi instituído o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores, em parceria com o Ministério da Educação, estados, municípios e o Distrito Federal.

Dessa forma, inicia-se a construção de uma nova política de Educação Especial, com o desafio de configurá-la como modalidade transversal, que abrangesse todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Nesse processo, as práticas educacionais são revisitadas de modo a superar a visão de um padrão único de estudante, professor, currículo e gestão. Para tanto, redefine-se a compreensão sobre as condições de infraestrutura escolar e recursos pedagógicos.

7.3.1 Instrumentos normativos para a implementação da política de educação inclusiva

Para auxiliar os sistemas de ensino na implementação da política de Educação Especial com foco na perspectiva inclusiva, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu notas técnicas e pareceres que tratam de questões específicas levantadas pelos próprios sistemas de ensino. Todo essa tecnologia burocrática reforçou o discurso da inclusão e respectivas práticas a serem adotadas.

A educação inclusiva, como parte de um movimento global, representa uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa, no plano explícito do discurso, garantir o direito de todos os estudantes de aprenderem e participarem juntos, livres de qualquer forma de discriminação. Trata-se de um paradigma educacional, intensa e ostensiva propagado, fundamentado nos princípios dos direitos humanos, que integra igualdade e diversidade como valores complementares. Tal paradigma politicamente tenta superar a noção de equidade formal ao considerar os contextos históricos que, supostamente, provocam a exclusão tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Para os seus defensores, os desafios a serem enfrentados pelo sistemas de ensino passam pela urgência em enfrentar práticas discriminatórias e desenvolver estratégias para superar práticas discriminatórias. O discurso da educação inclusiva torna-se tema central no debate sobre a sociedade e o papel da escola na superação da exclusão. Com base em referenciais voltados à construção de sistemas educacionais inclusivos, defende-se que a estruturação de escolas e classes especiais seja revisitada, demandando uma transformação tanto estrutural quanto cultural na escola, de modo a atender às especificidades de todos os estudantes.

Sob essa ótica, o Ministério da Educação (Brasil, 2015, p. 24), defensor desse paradigma, propõe-se, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a desenvolver a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Essa iniciativa acompanha e reforça o discurso das mobilizações sociais, com o objetivo de consolidar políticas públicas que, a rigor, deveriam possibilitar educação de qualidade para todos os estudantes.

Até então, a escola se encontrava marcada por uma concepção de educação que restringia o acesso à escolarização a determinados grupos, respaldando uma exclusão amparada por políticas e práticas educacionais alinhadas à ideia de manutenção da ordem social, com a exclusão de pessoas com deficiência do convívio social e do mercado produtivo. Com o avanço do discurso de democratização escolar, emerge o paradoxo entre inclusão e exclusão, pois os sistemas de ensino, mesmo ampliando o acesso, ainda mantinham práticas que segregavam

indivíduos e grupos que, até então, pareciam não poder serem absorvidas pelo sistema capitalista, amparadas por estados democráticos de direito, defendidos pelo Ocidente moderno. Dessa forma, a exclusão continuava a se manifestar de diferentes maneiras, sobretudo, nos processos de segregação e integração, que reforçam a seleção e naturalizam o fracasso escolar.

Com base nos princípios dos direitos humanos e no conceito de cidadania, tão presente nos discursos em favor da democratização da educação escolar, valorizam-se o reconhecimento das diferenças e a participação ativa de sujeitos, tornando possível identificar as contradições dos estados democráticos de direito e do sistema capitalista produtivo que sustentam e reproduzem desigualdades. Nessa perspectiva discursiva, revelam-se normas e práticas educativas que distinguem os estudantes conforme características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, consolidando um modelo de educação escolar estruturado na exclusão e na padronização.

A partir da modernidade, no mundo Ocidental cristão, pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de participar da escola regular de educação. Assim, criou-se a ideia de Educação Especial, que foi estruturada como uma alternativa ao Ensino Regular, resultando em diferentes interpretações, terminologias e práticas que culminaram na criação de instituições especializadas, escolas e classes específicas. Todo um léxico, aparato tecnológico e engenharia pedagógica foi criado para respaldar o discurso da Educação Especial e justificar práticas a serem desenvolvidas no interior das instituições destinadas a crianças, adolescentes e jovens com deficiência. A Educação Especial, fundamentada na dicotomia entre normalidade e anormalidade, adotou modelos de atendimento clínico-terapêuticos amplamente baseados em testes psicométricos, cujos diagnósticos passaram a orientar as práticas educacionais voltadas para estudantes com deficiência.

No Brasil, o atendimento destinado às pessoas com deficiência teve suas primeiras iniciativas durante o período imperial, com a fundação de duas instituições importantes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, cujo nome atual é Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições estão localizadas no Rio de Janeiro. Já no início do século XX, destaca-se a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência mental.

Posteriormente, em 1954, foi estabelecida a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além disso, em 1945, Helena Antipoff implementou o pioneiro serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades ou superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que previa atendimento escolar aos chamados “excepcionais”, preferencialmente inseridos no sistema regular de ensino.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que modificou a LDBEN de 1961, foi estabelecido um “tratamento especial” para estudantes com “deficiências físicas, mentais, atraso significativo em relação à idade escolar adequada e superdotação”. Tal legislação, defendem seus críticos, não implementou uma estrutura educacional capaz de atender plenamente às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em vez disso, reforçou a prática de encaminhá-los para classes e escolas especiais, preservando a segregação no ensino.

Em 1973, o Ministério da Educação instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão encarregado de coordenar a Educação Especial no Brasil. Sob uma perspectiva integracionista, o CENESP promoveu iniciativas educacionais voltadas para pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação. Essas ações tinham respaldo em campanhas assistencialistas e projetos pontuais, distantes ainda de uma política pública abrangente de acesso universal à educação.

Durante esse período, prevaleceu a visão de “políticas especiais” para abordar a educação de estudantes com deficiência, mesmo aqueles com superdotação, inseridos no ensino regular, não contavam com um atendimento especializado que atendesse às suas necessidades específicas de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 altera em parte essa situação ao estabelecer, no art. 3º, inciso IV, o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No art. 205, define a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já o art. 206, inciso I, consagra a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio fundamental, enquanto o art. 208 reforça a obrigação do Estado de oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Complementando essas disposições, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, determina, em seu art. 5.5 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Na mesma década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de

Salamanca (1994) começaram a influenciar a formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, destacou os elevados índices de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, propondo mudanças nos sistemas educacionais para garantir o acesso e a permanência de todos. Posteriormente, em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO, discutiu as causas da exclusão escolar. Nesse contexto, o texto discursivo da Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais enfatizam que as escolas comuns são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e promover a inclusão, a igualdade de oportunidades, salientando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 17-18).

Em 1994, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, que introduziu o conceito de “integração instrucional”. Essa política reforçou padrões homogêneos de participação e aprendizagem e não promoveu mudanças significativas nas práticas educacionais do ensino regular. A educação dos estudantes com necessidades específicas permaneceu sob a responsabilidade de instituições e profissionais da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, recursos e organizações adaptados para atender às necessidades dos estudantes. Também prevê a terminalidade específica para aqueles que, em função de suas deficiências, não atingirem o nível necessário para concluir o Ensino Fundamental, além de possibilitar a aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação. Ademais, a LDB determina, entre as diretrizes para a organização da Educação Básica, a possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante avaliação de aprendizagem (art. 24, inciso V) e o oferecimento de oportunidades educacionais adequadas, considerando as características, interesses, condições de vida e trabalho dos estudantes, por meio de cursos e exames específicos (art. 37).

Já em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, estabeleceu diretrizes para a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência. Esse decreto define

a educação especial como uma modalidade transversal, aplicável a todos os níveis e etapas de ensino, reforçando seu caráter complementar em relação ao ensino regular. No contexto das transformações em andamento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, estabelecem no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

As Diretrizes expandem o papel da Educação Especial ao definir o Atendimento Educacional Especializado como uma prática complementar ou suplementar à escolarização, inviabilizando uma política de educação inclusiva na rede pública, conforme previsto no art. 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, ressaltou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento definiu objetivos e metas voltados ao atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de evidenciar lacunas relacionadas à oferta de matrículas em classes comuns do ensino regular, à formação de professores, à acessibilidade física e ao AEE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira no período de 2014 a 2024. Entre suas diretrizes, o PNE reforça o compromisso com a garantia do direito à educação para todos, destacando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O PNE 2014–2024 dedica atenção especial à ampliação do acesso, à permanência e ao sucesso escolar desses grupos, propondo metas específicas, tais como a universalização da educação infantil, a ampliação da oferta de matrículas em classes comuns do ensino regular, a qualificação e formação continuada de professores para atuar com a diversidade e a garantia da acessibilidade física e pedagógica nas escolas.

Apesar dos avanços normativos e das metas ambiciosas, o PNE também evidencia desafios persistentes, como as desigualdades regionais, a insuficiência de recursos para o AEE e a necessidade de articulação efetiva entre políticas públicas para promover a educação inclusiva em sua plenitude.

Além disso, o período final do PNE 2014–2024 coloca em pauta a urgência de avaliação crítica e o planejamento para a continuidade ou reformulação das políticas de inclusão nos anos subsequentes.

A Convenção da Guatemala (1999), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 3.956/2001, assegura que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. O documento define como discriminação qualquer distinção ou exclusão que comprometa ou inviabilize o exercício desses direitos. Essa norma impacta na educação, demandando uma reinterpretação da Educação Especial que a situe no contexto da eliminação de barreiras que dificultam o acesso à escolarização.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de Ensino Superior incorporem, em sua organização curricular, a formação docente com foco na atenção à diversidade. Essa formação deve incluir conhecimentos específicos sobre as necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo que sejam garantidas medidas institucionais para sua disseminação e uso, além de prever a inclusão de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Além disso, a Portaria nº 2.678/02 do MEC define diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a divulgação do sistema Braille em diferentes modalidades de ensino, abrangendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando sua aplicação em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC implementa o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em espaços inclusivos. O Programa promove a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, com vistas ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade.

No ano seguinte, em 2004, o Ministério Público Federal lançou o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com a finalidade de divulgar conceitos e diretrizes globais sobre inclusão, reforçando o direito e as vantagens da convivência de estudantes com e sem deficiência em classes comuns do ensino regular.

Com foco na inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nesse mesmo contexto, o Programa Brasil Acessível, promovido pelo Ministério das Cidades, busca viabilizar a acessibilidade urbana e apoiar iniciativas de acesso universal a espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelece medidas para promover o acesso dos estudantes surdos à escola. Ele prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, além de orientar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a implementação da educação bilíngue no ensino regular.

Ainda em 2005, com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todas as unidades federativas, foram organizados centros de referência voltados para o atendimento educacional especializado. Esses núcleos visam orientar famílias e oferecer formação continuada a professores.

No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com os Ministérios da Educação e da Justiça e com o apoio da UNESCO, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse plano inclui, entre suas ações, a abordagem de temas relacionados às pessoas com deficiência no currículo da Educação Básica e o desenvolvimento de ações afirmativas com vistas ao acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), alinhado à Agenda Social. Entre suas prioridades, estão a formação de professores para a educação especial, a instalação de salas de recursos multifuncionais, a promoção da acessibilidade arquitetônica em escolas, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior e o acompanhamento do acesso à escola de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹.

Por sua vez, o documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, reafirma a necessidade de superar a dicotomia entre educação regular e educação especial, visando uma abordagem integrada e inclusiva.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2007, p. 9).

Para viabilizar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, objetiva assegurar o acesso e a permanência de estudantes no ensino regular.

Esse Decreto também reforça o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua inclusão nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos Legislativo nº 186/2008 e Executivo nº 6.949/2009, determina que os Estados-Partes implementem sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino. Esses sistemas devem proporcionar ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, alinhados ao objetivo de plena participação e inclusão. A Convenção também exige medidas que garantam, segundo o Decreto-Lei nº 6.949, art. 24, que:

- a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral** sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) **As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo**, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011, instituiu uma política pública de financiamento vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse Decreto introduziu a dupla matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isto é, no sistema regular de ensino e em escolas especiais, com o objetivo de incentivar inclusões no sistema educacional. O Decreto define o AEE como uma atividade complementar ou suplementar à escolarização, especificando serviços e medidas de apoio que promovam a inclusão nos sistemas públicos de ensino.

Com o intuito de orientar a organização de sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Esse documento identifica o público-alvo da Educação Especial, reforça o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevê sua inclusão no projeto político-pedagógico das escolas.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 reafirma o caráter transversal e não substitutivo da Educação Especial, estabelecendo diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. Em seu art. 29, determina que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em

¹ O BPC (Benefício de Prestação Continuada) é um benefício assistencial previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei nº 8.742/1993. Ele garante um salário mínimo mensal para pessoas que se enquadram na seguinte situação: 1. Pessoas com deficiência, de qualquer idade, que tenham impedimentos de longo prazo (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) que as impossibilitem de participar de forma plena e efetiva na sociedade.

classes comuns do ensino regular, além do AEE, que deve ser complementar ou suplementar à escolarização. O AEE é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, vinculados à rede pública ou a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7.084/2010, por sua vez, regulamenta os programas nacionais de materiais didáticos, dispondo, em seu art. 28, que o Ministério da Educação deve implementar mecanismos de acessibilidade aos materiais destinados a estudantes da Educação Especial e aos professores das escolas públicas de Educação Básica. Visando promover a inclusão social das pessoas com deficiência, o Decreto nº 7.612/2011 instituiu o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite”, em conformidade com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei nº 12.764/2012, que cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu art. 7º, dispõe sobre a proibição da recusa de matrícula de pessoas com qualquer tipo de deficiência, prevendo sanções para gestores ou autoridades escolares que adotem práticas discriminatórias.

Com base nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência até o ano de 2024, determina, no inciso III, parágrafo 1º, do art. 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam garantir a oferta de Educação Especial em um sistema educacional inclusivo, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A meta 4 do PNE buscava universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos. O AEE deve ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino, podendo também ser realizado mediante parcerias com instituições especializadas, sem comprometer a perspectiva inclusiva do sistema educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024. Esse plano surgiu como um compromisso do Estado brasileiro em garantir o direito à educação de qualidade, promovendo a inclusão, a equidade e a valorização dos profissionais da educação. Composto por 20 metas, o PNE buscou enfrentar desafios históricos da educação nacional, como o acesso universal à educação básica, a erradicação do analfabetismo, a ampliação do ensino superior e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

Entre as metas mais ambiciosas, destacam-se a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, a ampliação do atendimento em tempo integral, a valorização dos profissionais da educação com planos de carreira e salários compatíveis, além do investimento público em educação equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final da vigência do plano. Também propôs a inclusão de grupos à margem do acesso à educação, como pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas.

A implementação do PNE enfrentou desafios significativos, como a falta de financiamento e o descompasso entre as metas e as políticas públicas efetivamente implementadas. A ausência de um mecanismo legal de responsabilização por metas descumpridas contribuiu para a falta de alcance de vários objetivos previstos.

7.3.2 Iniciativas e projetos de apoio ao avanço inclusivo dos sistemas educacionais

Com o objetivo de atender a práticas discursivas em favor de sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação, em colaboração com as redes de ensino, desenvolveu as seguintes ações e programas:

- **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância**

O programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, oferecendo cursos na modalidade a distância por meio de instituições públicas de educação superior, integradas à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na primeira edição, realizada em 2007, foram credenciadas 14 instituições que ofertaram 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, com um total de 8,5 mil vagas destinadas a professores atuantes na rede pública. Na segunda edição, em 2008, foram ofertadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento. Já em 2009, na terceira edição, o programa disponibilizou 11 mil vagas pela Plataforma Freire, distribuídas em 3 cursos de especialização e 6 de aperfeiçoamento. Na quarta edição, em 2010, foram ofertadas 24 mil vagas para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular, distribuídas em 12 cursos de aperfeiçoamento.

- **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial**

O programa tem como finalidade oferecer cursos presenciais de formação continuada na área de Educação Especial. Em 2010, em colaboração com a Secretaria de Educação Básica (SEB), foi realizada uma chamada pública que resultou no credenciamento de novas instituições públicas de Educação Superior, totalizando 14 instituições que passaram a compor essa rede de formação.

- **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**

O Programa visa à reformulação dos sistemas educacionais, transformando-os em sistemas inclusivos. Estabelecido em 2003, o Programa alcançou, em 2011, a adesão de 168 municípios-polo que atuam como agentes multiplicadores na formação de gestores e educadores. Todos os anos, realiza-se um seminário nacional para capacitação dos coordenadores, oferecendo materiais pedagógicos e suporte financeiro para a formação nos municípios-polo, abrangendo todas as cidades brasileiras.

A partir de 2007, o Programa foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do PAR. Os municípios-polos identificam a demanda por cursos presenciais de 40 horas, disponibilizando vagas para as redes de ensino locais. Na edição de 2010, os planos de trabalho foram aprovados, beneficiando cerca de 19 mil participantes. Entre 2004 e 2011, o Programa formou um total de 163.815 professores.

- **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Essas salas têm como objetivo oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar à escolarização dos estudantes atendidos pela educação especial. O Programa atende às necessidades das Secretarias de Educação, conforme os planos estabelecidos no Plano de Ações Articuladas (PAR), priorizando escolas públicas com matrículas de estudantes da Educação Especial em turmas regulares, conforme registrado no Censo Escolar do INEP/MEC.

São disponibilizadas duas modalidades de salas: Tipo I, que inclui equipamentos, mobiliário, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos, e Tipo II, que conta com recursos adicionais e equipamentos específicos para atender a estudantes com deficiência visual.

A seleção das escolas é realizada pelo gestor da rede de ensino por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), que também é responsável pela disponibilização do espaço físico, da contratação de professores para o AEE e pela manutenção dos recursos e segurança das salas.

Até 2012, o Programa estava presente em 5.020 municípios, o que representava 90% do total, e, entre 2005 e 2012, foram implementadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular, que atendem a alunos da Educação Especial em classes comuns.

▪ **Programa Escola Acessível**

O Programa oferece recursos destinados a promover ações de acessibilidade nas escolas públicas, garantindo o acesso pleno e a participação de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o Programa passou a disponibilizar seus recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme a Resolução FNDE nº 19, de 2008, sendo executado diretamente pelas Unidades Executoras. Em 2009, o Programa passou a seguir os critérios do PDE-Escola.

Em 2010, o Programa beneficiou escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, implementadas entre 2005 e 2008. De acordo com a Resolução FNDE nº 10, alterada pela Resolução FNDE nº 31, o procedimento adotado envolve a apresentação de planos de atendimento por meio do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Esses planos incluem a previsão de despesas tanto para custeio quanto para investimentos em adequações estruturais, acessibilidade e aquisição de recursos de tecnologia assistiva.

▪ **Programa BPC na Escola**

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social com Deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, é uma iniciativa interministerial que envolve as áreas da educação, saúde, assistência social e direitos humanos, com o objetivo de promover a inclusão escolar dos beneficiários. Para a execução do Programa, foi criado o Grupo Gestor Interministerial (GGI), e a adesão de 2.633 municípios, 26 estados e o Distrito Federal foi formalizada, com a criação de grupos gestores locais.

Entre as principais ações realizadas pelo Programa, destacam-se: o pareamento anual de dados entre o Censo Escolar do INEP/MEC e o BPC/MDS, disponibilizado aos sistemas de ensino; a aplicação domiciliar de 217.995 questionários para identificar as barreiras que dificultam o acesso à educação para esse público; e a capacitação de gestores em 2.294 municípios, com a participação de 3.205 profissionais, para elaborar e implementar planos de ação intersetoriais visando a eliminação dessas barreiras.

Em 2010, foi criado o Sistema de Relatórios do MEC (SISREL) que permite aos gestores gerar relatórios detalhados com base nas informações coletadas pelos questionários, que incluem 119 questões acerca do acesso às políticas de saúde, educação, assistência social, entre outras. Esses dados são disponibilizados no portal do MEC, por meio do *site* BPC na Escola.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2015, p. 17), houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, beneficiários do BPC. Em 2007, foram registradas 78.848 matrículas, representando 21% do total de beneficiários da faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2012, esse número subiu para 329.801 matrículas, correspondendo a 70,16% do total. Em termos absolutos, houve um crescimento de 318,27%, e em termos percentuais, o aumento foi de 49,16 pontos percentuais.

▪ **Projeto Livro Acessível**

O projeto tem como objetivo garantir a acessibilidade nos Programas do Livro MEC/FNDE, oferecendo a estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica livros em formatos acessíveis. Sua implementação ocorre por meio de uma colaboração entre a SEESP, FNDE, IBC e as Secretarias de Educação, responsáveis pelos Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e pelos Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPB).

O IBC, juntamente com os 55 CAP e NAPPB, produz e distribui, nas diversas regiões do país, livros didáticos e paradidáticos no formato Braille para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de materiais no formato digital acessível (Mecdaisy), com complementos em Braille, para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para viabilizar a implementação do projeto, o MEC realizou as seguintes ações:

- Desenvolvimento do sistema digital acessível Mecdaisy, que permite acessar o conteúdo por meio de áudio, texto ampliado e diversas funcionalidades para navegação na estrutura do livro;

- Organização de seminários em 2008 e 2009 com representantes dos CAP e NAPPB para planejar as ações e disseminar o uso da tecnologia Mecdaisy;
- Distribuição de *laptops* para estudantes cegos do Ensino Médio (2007/2008) e para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, EJA e educação profissional (2009/2010);
- Criação do Acervo Digital Acessível (ADA), um ambiente virtual para o armazenamento de materiais digitais e a produção colaborativa de livros em Mecdaisy;
- Fornecimento, em 2009/2010, de um conjunto de equipamentos para a produção de livros acessíveis aos CAP e NAPPB, incluindo impressoras Braille, *scanners*, computadores, linhas Braille, leitores de tela, guilhotinas, grampeadores, perfuradores elétricos, duplicadores Braille, estabilizadores e mobiliários.
- Descentralização de R\$ 1.487.729,00 ao IBC para a produção e distribuição (2010) de livros em Braille para 2.418 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Efetivação de convênio/PAR (2009/2010) com 40 Secretarias de Educação para a produção de livros em Mecdaisy e complementos em Braille pelos centros e distribuição em 2011, aos 1.177 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, das respectivas áreas de abrangência.

O Projeto Livro Acessível é responsável pela reprodução das obras selecionadas pelas escolas, de acordo com o cronograma dos programas de distribuição de livros do MEC/FNDE. Já o Projeto Livro em Libras visa garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência visual e apoiar o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro dos programas PNLD e PNBE. Como parte desse projeto, foi desenvolvido material didático bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, além do sistema de informação digital acessível Mecdaisy, criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o apoio do MEC/SEESP.

Também foi criado o Acervo Digital Acessível (ADA). Além disso, o MEC/SECADI oferece apoio técnico e financeiro, por meio do PAR, para custear a produção de material didático acessível pelos CAP/NAPPB. Em 2004, o PNLD disponibilizou 48 títulos em Braille para estudantes cegos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática. No mesmo ano, foi disponibilizado um título em formato digital acessível, Libras/Língua Portuguesa, voltado para a alfabetização.

Em 2005, foram produzidos 48 títulos em Braille para estudantes cegos dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia. Entre 2007 e 2008, distribuíram-se cinco títulos em Braille para o Ensino Médio, abordando Matemática e Química, e sete títulos em áudio para os mesmos alunos, cobrindo Língua Portuguesa, História e Biologia. Em 2008, dois títulos em formato digital acessível (Libras/Língua Portuguesa) foram distribuídos, abordando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em 2010, foram oferecidos cinco títulos em Braille para estudantes cegos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 2011, 228 títulos em formato digital acessível Mecdaisy foram distribuídos aos estudantes cegos dos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2012, 55 títulos digitais acessíveis (Mecdaisy) foram disponibilizados aos alunos cegos do Ensino Médio, abrangendo Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). No âmbito do PNBE, foram fornecidos diversos materiais, como 10 títulos em formato digital acessível em 2005/2006, 11.000 dicionários trilíngues (Libras/Português/Inglês) em 2007, oito títulos em Braille e 28 títulos em áudio em 2009/2010, e 100 títulos de literatura em formato digital acessível Mecdaisy em 2011/2012.

Para possibilitar o uso dos livros digitais acessíveis, o MEC disponibilizou entre 2007 e 2012 um total de 4.530 *laptops* para os estudantes cegos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e educação profissional.

Em 2007, o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Libras – Língua Portuguesa e Inglês foi distribuído por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/FNDE), com a disponibilização de 15.000 cópias para escolas públicas com matrículas de estudantes surdos. Em 2009, foi encaminhada ao FNDE uma proposta para a aquisição de 23.465 exemplares do Dicionário Deit-Libras, com o objetivo de atender às necessidades educacionais e de aprendizado dos estudantes surdos matriculados no sistema regular de ensino.

▪ **Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior**

Criado em 2005 e estabelecido no contexto do PDE/2007, o Programa é implementado em colaboração com a Secretaria de Educação Superior e tem como objetivo promover a acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior, assegurando condições adequadas de acesso e participação para pessoas com deficiência.

O Programa oferece apoio a projetos propostos pelas Instituições de Ensino Superior para a remoção de barreiras físicas, pedagógicas, de comunicação e de acesso a informações, abrangendo diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos fornecidos pelas instituições.

Em conformidade com os Decretos nº 5.296/2004, nº 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 6.949/2009, o MEC apoiou, entre 2005 e 2012, 300 projetos voltados para a criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Até 2014, 63 desses núcleos receberiam investimentos totais de R\$ 30.000.000,00 para a implementação de projetos voltados à acessibilidade física, pedagógica e de comunicação.

▪ **Programa Observatório da Educação**

O Programa Observatório da Educação promoveu a formação de mestres e doutores em educação, incentivando o desenvolvimento de estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, com ênfase no uso de dados coletados pelo INEP. Esses dados incluem o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o ENEM, o ENADE, o SAEB, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos.

O Observatório da Educação, em parceria com o INEP, lançou editais em 2006, 2008 e 2010, e, em 2009, publicou uma edição especial focada na Educação Escolar Indígena, em colaboração com a SECADI, que abordou os territórios etnoeducacionais. Juntos, os editais de 2006, 2008 e 2009 apoiaram 73 projetos institucionais, com a participação de 84 instituições, 134 programas de pós-graduação e a concessão de 1.169 bolsas a pesquisadores. No edital de 2010, 107 propostas foram submetidas, das quais 80 foram classificadas, superando o número total de projetos dos editais anteriores, o que reflete o sucesso do Programa e o compromisso da CAPES com o fomento à pesquisa e formação em nível pós-graduado.

Os projetos do Observatório da Educação devem estar vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, que abordem áreas de pesquisa voltadas para a Educação. Esses programas podem ser organizados em núcleos locais com, pelo menos, um PPG de uma IES, ou em núcleos em rede com, pelo menos, três PPG de IES distintas.

A duração dos projetos pode variar de dois a quatro anos. O Programa oferece bolsas para coordenadores de projetos e para alunos de mestrado e doutorado envolvidos nas pesquisas. Desde 2008, com o objetivo de promover a integração entre a pós-graduação, a formação de professores e as escolas de Educação Básica, o Programa também concede bolsas para estudantes de licenciatura, graduação e professores de escolas públicas que participem das pesquisas.

O Observatório da Educação é resultado de uma parceria entre a CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.803/2006. O Edital CAPES/INEP nº 001/2008 ampliou essa parceria, incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Já o Edital CAPES/INEP nº 38/2010 teve um enfoque especial nas questões de alfabetização e no domínio da Língua Portuguesa e Matemática.

▪ **PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa**

O objetivo do PROLIBRAS foi possibilitar a certificação nacional de proficiência no uso da Língua Brasileira de Sinais, bem como na tradução e interpretação dessa língua. Com base no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, foram realizadas quatro edições do programa, abrangendo todas as capitais do país, o que resultou na certificação de 5.126 profissionais, conforme detalhado na Figura 2.

Figura 2 – Certificação por proficiência

Certificação da Proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	2.942
Para Tradução	740	740	723	522	433	3.158
Total Geral	1.349	1.511	1.281	985	974	6.100

Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2015, p. 22).

▪ **Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S**

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP) e os Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) desempenham um papel inestimável no apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual, assegurando a acessibilidade no ensino regular. Esses 55 centros foram estabelecidos pelas Secretarias de Educação, com o suporte do Ministério da Educação, em todas as unidades da federação. A partir de 2009, passaram a integrar o Projeto do Livro Acessível, participando da criação de material didático adaptado para os alunos de suas regiões.

Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) têm como objetivo promover a educação bilíngue por intermédio da capacitação contínua dos profissionais que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos e com deficiência auditiva, além de produzir materiais acessíveis.

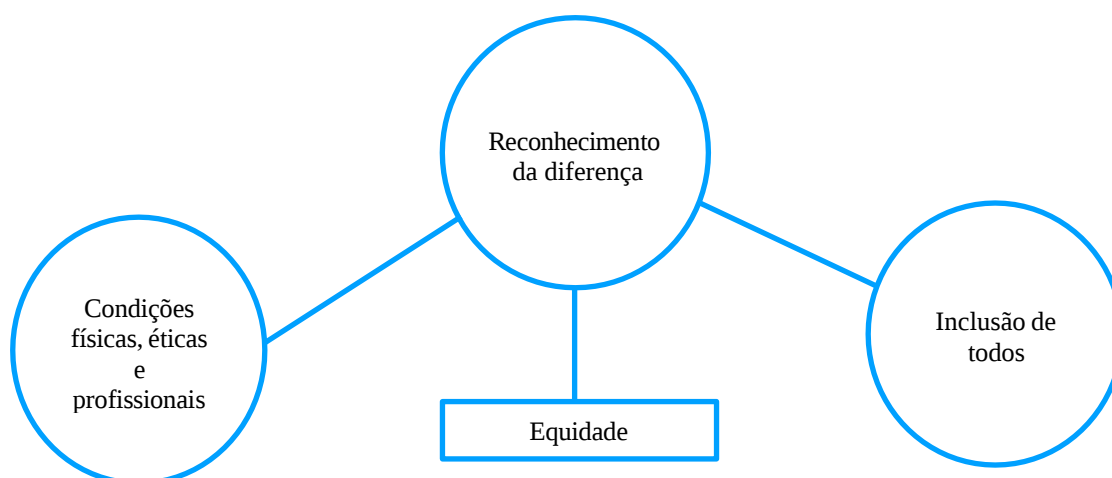
Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com o apoio do MEC. Dentro do contexto de inclusão escolar, esses centros atuam como referência para as escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais, oferecendo apoio técnico e pedagógico aos sistemas de ensino.

Os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram criados em 2005 pelas Secretarias de Educação, com o apoio do MEC, em todos os estados. Sua principal função é orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de alunos com altas habilidades ou superdotação. As responsabilidades dos NAAH/S incluem: a formação contínua de professores das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito à oferta do AEE e ao ensino regular; a articulação com instituições de Ensino Superior para a criação de redes colaborativas focadas em atividades de pesquisa, artísticas e esportivas, promovendo a participação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

7.4 O que dizem os discursos do GT15 da ANPEd Norte?

Os discursos analisados nesta dissertação foram proferidos em quatro reuniões regionais Norte da ANPEd, ocorridas em 2016, 2018, 2021 e 2022. Tais discursos operam uma lógica canônica que, basicamente, articula três eixos: reconhecimento da diferença; inclusão de todos; e condições físicas, éticas e profissionais. Esses eixos visam ao alcance da equidade, tão propalada nas sociedades ocidentais modernas a partir do fim da Segunda Grande Guerra (1945), com a consolidação dos valores democráticos, fortalecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esquemáticamente, expressamos essa lógica canônica na Figura 3 que segue e que perfaz a episteme discursiva da Educação Especial.

Figura 3 – Regra e regularidade discursiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os instrumentos normativos explorados na subseção 7.3.1 e as iniciativas e projetos tratados na subseção 7.3.2 funcionaram (e ainda funcionam) como práticas discursivas que respaldam e dão legitimidade aos enunciados dos estudos divulgados e publicados nas Reuniões Regionais Norte da ANPEd. Esses enunciados, para além do problema da estrutura, demonstram como um campo de conhecimento – a Educação Especial – passa a se manifestar ao cruzar explicações que vão dando um sentido mais geral, como diz Foucault (2013, p. 19), para as questões do “ser humano, da consciência, da origem e do sujeito”.

7.4.1 Primeira Reunião Regional Norte da ANPEd (Pará, 2016)

Sobre o trabalho “A Surdocegueira nos trabalhos da ANPEd e do Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial da UFSCar, de 2000 a 2015”, aborda-se a temática da surdocegueira no Brasil, realizando um mapeamento das produções acadêmicas sobre o tema entre 2000 e 2015, disponíveis nos bancos de dados da ANPEd e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da UFSCar.

Os discursos analisados anunciam e prescrevem práticas e campos de domínio para a inclusão e o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência. Entre as práticas destacadas, está a implementação de metodologias pedagógicas específicas, como a Abordagem Co-Ativa de Van Dijk, que orienta o trabalho com alunos surdocegos por meio de fases pedagógicas estruturadas (Nutrição, Ressonância, Movimento Co-Ativo, Referência Não-Representativa, Imitação e Gesto Natural).

Essa abordagem enfatiza a interação ativa entre professor e aluno, buscando estimular a comunicação e a autonomia. Além disso, os discursos apontam para a necessidade de formação especializada de professores e profissionais da Educação. A qualificação desses profissionais deve contemplar estratégias de comunicação total, incluindo o uso de Libras tátil, Braille, Sorobã, Tadoma e adaptações de materiais pedagógicos. A valorização da formação contínua e do domínio dessas ferramentas, segundo o autor, é essencial para uma mediação pedagógica eficaz.

Outro campo de domínio identificado e defendido refere-se ao atendimento educacional especializado e individualizado que reconhece as particularidades de cada aluno e promove práticas adaptadas às suas necessidades. Isso implica o uso de recursos didáticos específicos, mas também a promoção de um ambiente escolar acessível e inclusivo, em que a comunicação e a interação social sejam facilitadas.

Os discursos também reforçam a importância do envolvimento da família no processo educacional, considerando que o desenvolvimento da comunicação significativa entre familiares e a pessoa surdocega potencializa o aprendizado e a inclusão. Práticas como a orientação familiar e a participação em atividades de estimulação são considerados fundamentais para o sucesso educacional.

O autor afirma ser necessária a ampliação das pesquisas acadêmicas na área da surdocegueira, portanto, a defesa de aprofundamento científico e expansão do conhecimento sobre práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes para esse público.

Em relação ao trabalho intitulado “Práticas de letramento de uma pessoa com deficiência da “Colônia do Fidélis” na Ilha de Caratateua/PA”, analisam-se as práticas de letramento de uma pessoa com deficiência no bairro “Colônia do Fidélis”, Ilha de Caratateua, Belém/PA. Os discursos presentes anunciam e prescrevem práticas educativas e campos de domínio que reforçam a inclusão social, educacional e cultural. As práticas de letramento observadas são tratadas para além do ambiente escolar tradicional, abordando diversos contextos sociais e culturais do processo de aprendizagem.

Primeiramente, destaca-se a valorização do letramento como prática social, fundamentada nas abordagens ideológicas propostas por Brian Street. Esse entendimento amplia a noção de letramento para além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, reconhecendo que essas práticas são influenciadas pelas condições sociais, culturais e históricas. Assim, as práticas de letramento incluem o aprendizado formal na escola, como também experiências vivenciadas em espaços religiosos, familiares e comunitários.

No campo educacional, observa-se a prescrição de práticas pedagógicas inclusivas, como o AEE, que adapta o currículo escolar às necessidades específicas de alunos com deficiência. A escola se apresenta como um espaço de ensino e um ambiente de apoio social, no qual são oferecidas orientações e encaminhamentos para benefícios sociais e médicos. Defende-se a atuação de professores e gestores escolares numa abordagem pedagógica que reconheça as singularidades de cada aluno e promova a equidade no acesso ao conhecimento.

Outro domínio relevante tratado é o das práticas de letramento religioso, reforçando práticas de letramento fora do ambiente escolar. Defende-se que essas práticas, amiúde invisibilizadas nas abordagens tradicionais de ensino, representam formas legítimas de construção de sentido e pertencimento social, reforçando a importância de reconhecer os multiletramentos presentes nas diversas esferas da vida cotidiana.

Além disso, os discursos analisados denunciam a imprescindibilidade de combater práticas sociais excludentes, como o *bullying* e a marginalização de pessoas com deficiência. Aborda-se a importância de práticas sociais mais acolhedoras e inclusivas, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Tal defesa resulta na proposição de adoção de políticas públicas eficazes de inclusão e na sensibilização da sociedade para a valorização da diversidade.

O estudo “O coordenador pedagógico e a inclusão na escola pública” analisa o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão educativa em escolas públicas municipais de Belém/PA, onde há matrícula significativa de alunos com deficiência. A pesquisa tem o propósito verificar se esse profissional atua como agente protagonista na formação continuada de professores, promovendo a democracia inclusiva e colaborando para uma educação de qualidade para todos

Os discursos presentes anunciam e prescrevem práticas e campos de domínio fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva e democrática nas escolas públicas. Essas práticas são estruturadas conforme uma abordagem que reconhece a diversidade como um valor intrínseco ao processo educacional e que exige ações concretas para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, sobretudo àqueles com deficiência.

No campo das práticas pedagógicas, destaca-se a relevância da formação continuada de professores como uma ação estratégica e permanente. O coordenador pedagógico é apontado como o principal mediador desse processo, sendo responsável por promover reflexões críticas e atualizações pedagógicas que capacitem os docentes a lidar com as diferenças presentes no ambiente escolar. Essa formação, dizem as autoras do estudo, deve ir além de aspectos técnicos, e contemplar questões éticas, sociais e culturais relacionadas à inclusão, para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Outro campo tratado pela autoras é o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, o que implica a criação de um ambiente escolar acolhedor, participativo e democrático. Isso envolve a adoção de práticas colaborativas entre gestores, professores, alunos, famílias e a comunidade escolar, promovendo a aceitação da diversidade e a valorização das diferenças como elementos enriquecedores do processo educacional. O discurso reforça que a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário, conforme orienta a Declaração de Salamanca (1994), reafirmando o compromisso com uma educação que respeite e valorize as singularidades de cada indivíduo.

Além disso, o estudo prescreve o fortalecimento de políticas públicas educacionais que viabilizem a acessibilidade física, curricular e pedagógica nas escolas. Isso envolve adaptações no currículo, recursos didáticos acessíveis e estratégias pedagógicas que permitam a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar. O coordenador pedagógico deve atuar como articulador dessas políticas, assegurando que sejam implementadas de forma eficaz e contínua, superando resistências institucionais e culturais.

Os discursos enfatizam a responsabilidade coletiva na promoção da inclusão escolar. A inclusão, defende-se, não é uma tarefa isolada do coordenador pedagógico ou do professor, mas uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Essa perspectiva demanda o engajamento de todos os atores educacionais na construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito, a empatia e a convivência harmoniosa entre todos os estudantes, independentemente de suas condições ou características pessoais.

O trabalho “A biblioteca escolar e as políticas de educação inclusiva: reflexões a partir dos documentos legais” analisa a acessibilidade em bibliotecas escolares no contexto da educação inclusiva, com foco em pessoas com deficiência no Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO). Baseando-se em uma pesquisa documental sobre legislações e políticas públicas, os autores examinam como a acessibilidade é abordada nas diretrizes e nos regulamentos institucionais, especialmente no que diz respeito ao papel das bibliotecas no processo educacional.

Os discursos anunciam e prescrevem práticas e campos de domínio que reforçam a necessidade de integração efetiva das bibliotecas no processo educacional inclusivo. A pesquisa evidencia que, para a concretização de uma educação inclusiva, não basta a existência de marcos legais, é imprescindível a implementação de práticas que garantam o acesso pleno aos recursos educacionais por parte de alunos com deficiência.

Entre as práticas anunciadas, destaca-se a necessidade de adaptação física e estrutural das bibliotecas escolares, assegurando acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional. Isso envolve desde a adequação dos espaços físicos, como rampas de acesso, mobiliário adaptado e sinalização tátil, até a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos acessíveis, como livros em Braille, *audiobooks* e *softwares* leitores de tela. Tais adaptações visam promover a autonomia dos alunos com deficiência e garantir seu pleno acesso ao conhecimento.

Outro campo de domínio relevante refere-se à formação contínua dos profissionais das bibliotecas, em especial bibliotecários, para que possam atuar de forma proativa na inclusão.

Essa formação deve abranger o uso de tecnologias assistivas, práticas de atendimento inclusivo e estratégias de mediação de leitura e informação voltadas para pessoas com diferentes tipos de deficiência. Assim, o bibliotecário, defendem as autoras, assume um papel central como mediador do acesso ao conhecimento, promovendo a democratização da informação e do aprendizado.

Os discursos também prescrevem a integração das bibliotecas aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Deficiência, fortalecendo o diálogo entre esses setores e ampliando o suporte educacional. Essa integração é essencial para superar a fragmentação das ações de inclusão e garantir que a biblioteca contribua, efetivamente, para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência.

Além disso, há a prescrição da revisão e atualização das políticas institucionais, como a Política de Desenvolvimento de Coleções, para contemplar a aquisição sistemática de acervos acessíveis e a oferta de serviços inclusivos. A ausência de previsão para aquisição de materiais adaptados, ressaltam as autoras, evidencia a lacuna entre as diretrizes institucionais e as práticas inclusivas, demandando ajustes para alinhar as políticas institucionais às legislações vigentes.

Aponta-se, ainda, para a importância de políticas públicas comprometidas com a inclusão e a necessidade de um comprometimento institucional que vá além do cumprimento formal das leis. A inclusão, defende-se, deve ser um valor intrínseco à cultura escolar, refletindo-se nas práticas pedagógicas, na gestão educacional e nos serviços oferecidos pelas bibliotecas, consolidando-se como uma prática cotidiana e não apenas como um discurso normativo.

O estudo “Narrativas de mães sobre o autismo” investiga as narrativas orais de quatro mães sobre seus filhos autistas. Utilizando uma abordagem descritiva e de materialidade discursiva, a pesquisa analisa a origem percebida do espectro autista, o impacto emocional e posicionamento das mães diante do diagnóstico, as características manifestadas pelos filhos e os fatores que influenciam o processo de escolarização, incluindo as contribuições do atendimento educacional especializado.

Os discursos apresentam práticas e campos de domínio que evidenciam a complexidade do processo de inclusão escolar e social dessas crianças. O trabalho trata da importância do AEE como prática central no apoio ao desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (NATEE) é apresentado como um espaço de suporte pedagógico e emocional, tanto para os estudantes quanto para suas famílias, porquanto se considera que ele promove avanços significativos nas áreas de interação social, comunicação, comportamento e escolarização.

No campo das práticas pedagógicas, o estudo aponta a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que respeitem o ritmo e as especificidades de cada aluno autista. Isso inclui o uso de recursos pedagógicos diversificados, como quadros de rotina e materiais adaptados, que auxiliam na organização das atividades diárias e contribuem para a autonomia e compreensão das tarefas escolares. Para os autores do estudo, essas práticas são fundamentais para superar barreiras no processo de aprendizagem e promover a participação efetiva dos estudantes no ambiente escolar.

O estudo também enfatiza a relevância da formação continuada de professores e demais profissionais da Educação para lidar adequadamente com as demandas educacionais de alunos com TEA. Aborda-se a falta de conhecimento sobre o autismo, evidenciada pelas dificuldades iniciais das famílias em compreender o diagnóstico e lidar com os desafios, o que reforça a necessidade de capacitação específica. Essa formação deve abordar aspectos técnicos, mas também questões relacionadas ao acolhimento, à empatia e ao respeito à diversidade.

Outro campo de domínio essencial identificado pelos pesquisadores é o apoio às famílias, que envolve a oferta de orientações e informações qualificadas sobre o autismo. Para eles, o desconhecimento inicial sobre o transtorno gera sentimentos de medo, culpa e ansiedade entre as mães. Sobre o NATEE, pontuam que sua atuação no fornecimento de informações e no acompanhamento das famílias foi primordial para a aceitação do diagnóstico e para o engajamento das responsáveis no processo de desenvolvimento dos filhos.

Os discursos produzidos no estudo também denunciam práticas sociais excludentes, como o preconceito e a falta de compreensão por parte de profissionais e membros da comunidade escolar. Apresentam-se relatos de discriminação, como comentários pejorativos de funcionários da escola, que revelam a necessidade de ações de sensibilização e combate ao preconceito, envolvendo toda a comunidade escolar. Isso inclui campanhas educativas e a promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade e respeite as diferenças. O estudo externa a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com TEA. Isso implica investimentos em infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adaptados, formação de profissionais e apoio contínuo às famílias. As políticas devem ser implementadas, defende-se, de forma articulada, envolvendo diferentes setores da educação e da saúde, para assegurar um atendimento integral e de qualidade.

O estudo “Os estudantes indígenas com deficiência têm direito a acessar e permanecer na escola” aborda a interface entre a Educação Escolar Indígena (EEI), a Educação Especial e a Educação Inclusiva, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados por estudantes indígenas com deficiência e suas famílias, especialmente na Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Rondônia. Baseado em uma análise bibliográfica e no levantamento de dados de órgãos como a Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI), o Censo Escolar e o IBGE, o estudo investiga a realidade educacional desses estudantes e a ausência de atendimento educacional especializado nas escolas indígenas. A autora discute a disparidade entre o que está garantido pela legislação e a prática efetiva, apontando que, apesar de avanços legais, como o reconhecimento da educação diferenciada pela Constituição de 1988, os estudantes indígenas com deficiência enfrentam exclusão e invisibilidade.

Produzem-se discursos em defesa de práticas educacionais que fortaleçam o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas. A pesquisa constrói um discurso em defesa da necessidade de se efetivar o AEE nas escolas indígenas, adaptando-as às realidades socioculturais das comunidades indígenas. Nos discursos assevera-se que esse atendimento deve contemplar recursos pedagógicos diferenciados, tecnologias assistivas e estratégias metodológicas que respeitem as particularidades culturais desses povos, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva. Para tanto, a autora trata da necessidade de formação contínua e especializada dos profissionais que atuam nas escolas indígenas. Para ela, é essencial que professores e gestores escolares desenvolvam competências para trabalhar com a diversidade, compreendendo as especificidades das deficiências, mas também a cultura, a língua e as práticas tradicionais das comunidades indígenas. Essa formação, defende, deve ser contextualizada e integrada aos projetos pedagógicos, garantindo que a inclusão seja realizada de forma respeitosa e eficaz.

Outro aspecto defendido no discurso da autora envolve a reestruturação dos espaços escolares, com vista à acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Para ela, as escolas indígenas precisam ser adaptadas para eliminar barreiras arquitetônicas e de comunicação, de modo a que todos os estudantes possam circular, interagir e participar plenamente das atividades escolares. Essa adaptação inclui a criação de ambientes acessíveis, a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e o uso de tecnologias que favoreçam a inclusão.

O fortalecimento do diálogo entre as comunidades indígenas, as escolas e os órgãos públicos também se destaca como uma medida relevante no discurso.

Trata-se da necessidade de se envolver as famílias e lideranças comunitárias na construção de estratégias educacionais que valorizem a cultura indígena e promovam a participação ativa dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem. Esse diálogo contribui para a superação de preconceitos e a desconstrução de estigmas relacionados à deficiência nas comunidades indígenas.

Nessa direção, como nos discursos dos estudos anteriores, defende-se como imprescindível a implementação efetiva das políticas públicas já previstas em legislações nacionais e internacionais. Embora existam dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, denuncia-se a sua não aplicação nas escolas indígenas. Ações concretas, como a ampliação de investimentos, o acompanhamento sistemático das práticas escolares e a oferta de suporte técnico e financeiro, são incorporadas ao discurso no sentido de transformar as diretrizes legais em realidade. Evidencia-se, ainda, a imprescindibilidade de políticas educacionais integradas que respeitem as culturas indígenas e ofereçam condições de igualdade para os estudantes, promovendo uma escola inclusiva e atenta às diferenças.

No trabalho “O aluno com deficiência física e suas representações sobre a relação professor-aluno”, analisam-se representações sociais de estudantes universitários com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas sobre suas experiências de interação com professores no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa, realizada com seis alunos da Universidade Federal do Pará, utiliza entrevistas e análise de conteúdo para explorar como essas relações influenciaram a escolarização e a formação integral dos sujeitos. As autoras discutem como essas relações, positivas e/ou negativas, moldaram o processo formativo dos alunos.

Constrói-se um discurso de crítica a práticas educacionais e áreas de atuação que impactam diretamente a experiência escolar dos estudantes deficientes. Em tom de crítica, resgatam-se vivências narradas que revelam a necessidade de uma postura docente acolhedora, empática e atenta às necessidades individuais, de modo a promover um ambiente de respeito, inclusão e apoio. Diz-se que professores que demonstram compreensão das limitações motoras, ajustando metodologias e avaliações, contribuem para o fortalecimento da autoestima e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A presença de atitudes discriminatórias em sala de aula, como indiferença, agressividade e preconceito, é posta como empecilho à necessidade de mudanças profundas nas práticas pedagógicas. Para as pesquisadoras do estudo, tais comportamentos reforçam barreiras emocionais e cognitivas, afetando, negativamente, o desempenho escolar e o autoconceito desses estudantes. Defendem que a ausência de sensibilidade nas relações interpessoais perpetua a exclusão, tornando a escola um espaço hostil e desmotivador.

A pesquisa reforça a relevância da formação contínua de professores com foco no desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade. Elucida que a preparação docente deve abranger aspectos pedagógicos, sociais e afetivos, promovendo práticas que valorizem a heterogeneidade e respeitem as especificidades de cada aluno. Isso implica, dizem os discursos, repensar estratégias de ensino, flexibilizar avaliações e criar ambientes que favoreçam a aprendizagem de forma colaborativa e inclusiva.

Em seu discurso, as autoras dizem que outro aspecto crucial nas críticas à escola e a professores envolve o fortalecimento das relações interpessoais dentro da escola. A construção de vínculos positivos entre professores e alunos é primordial para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Professores que adotam posturas empáticas, que ouvem e reconhecem as dificuldades de seus alunos, facilitam a aprendizagem e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais humano e democrático.

Nesse estudo, como os demais, defende-se a necessidade de políticas institucionais que assegurem o cumprimento das diretrizes de inclusão. A escola, portanto, deve ser um espaço adaptado, acessível e preparado para atender às necessidades de todos os estudantes, promovendo o respeito às diferenças e a participação plena no ambiente escolar. O estudo destaca as relações interpessoais na escola e sua importância na construção de ambientes de aprendizado acolhedores e inclusivos.

No estudo “A problemática da inclusão de jovens e adultos na educação especial” discute-se a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial Inclusiva (EEI), analisando o conceito de inclusão sob perspectivas filosóficas e enquanto política pública. O estudo utiliza análise documental de legislações e diretrizes educacionais para explorar como essas modalidades educacionais abordam a inclusão de jovens e adultos com deficiência.

Evidenciam-se práticas educacionais e campos de atuação que “precisam” ser consolidados para garantir a efetiva participação de jovens e adultos no sistema educacional. A análise incide sobre a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos, apesar de ser uma modalidade educacional com potencial inclusivo, ainda carece de uma estrutura adequada para atender a pessoas com deficiência de maneira plena. Acusa-se a ausência de políticas públicas consistentes e de suporte especializado nas escolas, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Dentre os supostos problemas evidenciados, aborda-se da necessidade de flexibilização curricular e metodológica.

A EJA deve adotar conteúdos e métodos que considerem as realidades sociais, culturais e econômicas dos estudantes com deficiência, promovendo um ensino adaptado às suas especificidades. Tal abordagem, dizem os discursos, implica a adoção de recursos pedagógicos diferenciados e acessíveis, além da criação de ambientes de aprendizagem que respeitem o tempo e o ritmo de cada aluno.

Outro aspecto levantado, também presente em estudos anteriores, refere-se à formação continuada dos professores. Defende-se ser imprescindível que os educadores sejam capacitados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula da EJA, compreendendo as particularidades das deficiências e desenvolvendo estratégias inclusivas eficazes. A formação docente, prescreve-se, deve abordar aspectos técnicos e questões éticas e sociais, de modo a fomentar práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com a inclusão.

A integração entre a sala de aula regular e o AEE também se apresenta como um ponto crítico no estudo. A articulação entre esses espaços, defende a autora, deve ser fortalecida para garantir que o suporte especializado contribua de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, isso demanda clareza nas atribuições dos professores do AEE e na relação colaborativa com os docentes da sala de aula comum, promovendo uma atuação conjunta que beneficie o estudante.

A autora diz ser essencial repensar a organização do espaço e do tempo escolar, de forma a assegurar condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Para ela, as escolas precisam estar preparadas para receber alunos com deficiência, eliminando barreiras que dificultam seu acesso e permanência, o que inclui adaptações arquitetônicas, uso de tecnologias assistivas e oferta de materiais pedagógicos acessíveis.

Defende, ainda, a pesquisadora que a valorização da autonomia dos estudantes com deficiência também deve ser priorizada e a EJA deve criar oportunidades para que seus alunos desenvolvam habilidades que favoreçam sua independência, participação social e inserção no mundo do trabalho. Para ela, a promoção da autonomia passa pelo reconhecimento das potencialidades individuais e pelo estímulo à construção de projetos de vida significativos.

O estudo aponta a necessidade de uma atuação intersetorial, envolvendo diferentes áreas como educação, saúde e assistência social, para oferecer suporte integral aos estudantes com deficiência. Essa integração de serviços atenderia às múltiplas demandas desse público, assegurando condições dignas de aprendizado e desenvolvimento. Critica-se, ainda, o sistema educacional brasileiro e propõem-se práticas educativas inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade humana no contexto escolar.

No estudo “Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior”, explora as representações sociais que educandos surdos constroem acerca do papel do intérprete de Libras no ambiente acadêmico, investigando como essas representações afetam tanto o processo de aprendizagem quanto a inclusão educacional desses sujeitos.

A autora, em seu discurso, destaca práticas educacionais e áreas de atuação para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo. A pesquisadora evidencia a relevância de um Ensino Superior que valorize a experiência visual da pessoa surda e reconheça a Língua Brasileira de Sinais como componente essencial no processo de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento implica na adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, garantindo-lhes condições adequadas de participação e desenvolvimento acadêmico.

Uma das práticas centrais abordadas pela autora é a necessidade de implementação de um ambiente bilíngue nas instituições de Ensino Superior. A inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/05, representa, do seu ponto de vista, um passo importante nesse sentido. No entanto, defende a simples inserção da Libras no currículo não é suficiente, é necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para promover a interação efetiva entre surdos e ouvintes, valorizando a cultura surda e incentivando o uso da Libras em diferentes contextos acadêmicos. Outro ponto levantado no discurso da autora é a formação crítica e reflexiva dos professores bilíngues, que precisam ser preparados para o ensino da Libras e para compreender as dinâmicas culturais e identitárias da comunidade surda. Essa formação, na sua perspectiva, deve ser pautada na interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de diversas áreas para abordar de maneira ampla e contextualizada os desafios da educação de surdos.

O estudo também defende a valorização da experiência visual como elemento estruturante da identidade surda, pois, segundo a pesquisadora, isso implica reconhecer que a aprendizagem dos estudantes surdos se dá, prioritariamente, por meio de estímulos visuais, o que demanda ajustes nos métodos de ensino e no uso de recursos pedagógicos. Nessa direção, diz-se que a criação de materiais didáticos visuais, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de conteúdos para a Libras são estratégias que favorecem a construção do conhecimento de forma acessível e inclusiva.

A pesquisadora também destaca a necessidade de aproximação entre o ensino acadêmico e as práticas culturais da comunidade surda.

A autora defende que o respeito às tradições, aos valores e aos modos de interação social dos surdos deve ser considerado nas práticas educacionais, de modo a promover a construção de um ambiente acadêmico que reconheça e valorize a diversidade cultural.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade aparece como um aspecto essencial, porquanto, na percepção da autora, permite o diálogo entre diferentes campos do conhecimento na construção de práticas educacionais mais integradas e contextualizadas. A articulação entre as Representações Sociais e os Estudos Culturais, por exemplo, é posta como uma possibilidade que amplia a compreensão sobre como os saberes são produzidos, compartilhados e ressignificados no cotidiano educacional, contribuindo para práticas mais eficazes e inclusivas.

A pesquisa, nesse sentido, reforça a importância de políticas institucionais que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes surdos no Ensino Superior, o que requer investimentos em infraestrutura acessível, formação continuada de professores, oferta de recursos pedagógicos adaptados e fortalecimento do diálogo entre todos os atores da comunidade acadêmica.

No trabalho “A interface entre as representações sociais e os estudos culturais: o objeto de estudo em tessitura com a educação de surdos”, aborda-se a convergência teórica entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e os Estudos Culturais, visando compreender como essas perspectivas podem dialogar no campo da educação de surdos. A autora parte da seguinte questão central: quais elementos teóricos comuns podem ser identificados entre essas duas abordagens? O estudo propõe analisar, especialmente, os elementos de contexto e interdisciplinaridade que permeiam ambas as perspectivas, com vistas a explorar sua aplicabilidade no ensino de Libras e na formação de professores bilíngues.

A autora trata de evidenciar práticas educacionais e campos de atuação que considera essenciais para a formação de professores preparados para a educação de surdos. Destaca a importância de uma formação inicial que valorize a alteridade e a diferença para promover o respeito às especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. Segundo a pesquisadora, essa formação deve ser pautada na construção de um ambiente educacional bilíngue, no qual a Libras seja reconhecida como língua de instrução, articulada à Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Na ótica da autora, a prática pedagógica precisa ser ajustada de forma a considerar a diferença como um elemento constitutivo do processo educativo, o que implica o uso de metodologias diferenciadas, adaptadas às necessidades visuais dos estudantes surdos, com recursos como imagens, jogos e materiais visuais que favoreçam a compreensão e o desenvolvimento cognitivo.

A adoção de práticas pedagógicas que integrem Libras e Língua Portuguesa de maneira complementar é posta como essencial para garantir a plena participação dos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Outro aspecto tratado é o fortalecimento da formação crítica e reflexiva dos futuros professores. A pesquisa indica que a formação inicial deve estimular a compreensão da educação como um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, conforme os princípios freireanos. Para a autora, somente essa perspectiva é capaz de promover práticas inclusivas que reconhecem as diferenças e estratégias para de cada estudante.

Nessa direção, defende-se que o currículo das licenciaturas seja pensado de forma flexível e inclusiva, contemplando conteúdos que abordem o ensino da Libras, a cultura surda e as questões identitárias. Essa abordagem, na perspectiva da autora, amplia a compreensão dos futuros docentes sobre o papel social da Língua de Sinais na constituição da identidade surda e na mediação do conhecimento.

A pesquisa também defende políticas educacionais que garantam condições adequadas para a implementação de uma educação bilíngue efetiva. Nesse sentido, sugere a oferta de infraestrutura adequada, formação continuada para professores e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis. A criação de ambientes educacionais que favoreçam a interação entre surdos e ouvintes, respeitando as particularidades linguísticas de cada grupo, sendo, para a autora, fundamental na efetivação da inclusão.

Diz-se que a atuação do professor deve ser pautada pelo respeito à diversidade e pela valorização das práticas culturais da comunidade surda, o que demanda uma postura pedagógica comprometida com a superação de práticas homogeneizantes e com a construção de um espaço educacional que reconheça e valorize as diferenças como potencialidades para o aprendizado. Por fim, o trabalho ressalta a importância de compreender o ensino de Libras como uma prática técnica e um processo cultural, simbólico e político, em que as relações de poder, a construção de identidades e a luta por significados são centrais.

O trabalho “Representações sociais, formação inicial de professores e concepção de educação de surdos” O trabalho investiga as representações sociais dos licenciandos em Letras Libras/Língua Portuguesa L2 sobre o ensino-aprendizagem de Libras, destacando como essas representações influenciam a formação inicial de professores.

A pesquisa parte do contexto social instituído pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e criou os cursos de Licenciatura em Letras Libras, visando atender à demanda por profissionais preparados para a educação bilíngue de surdos.

As autoras discutem que as representações sociais, conforme Moscovici (2009), são maneiras de compreender o mundo de forma significativa, baseadas em processos de comunicação e interação social.

No campo educacional, Gilly (2001) argumenta que essas representações orientam as práticas pedagógicas e influenciam a relação entre educadores, educandos e a sociedade. Assim, Silveira e Oliveira destacam que a formação inicial de professores constitui um momento crucial para a construção de representações que reconheçam a diferença como elemento central na educação de surdos.

A pesquisa identifica duas principais categorias temáticas: a concepção de educação e a concepção bilíngue na educação de surdos. Sobre a concepção de educação, os autores ressaltam que os entrevistados associam o processo educativo à necessidade de reconhecer as diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos surdos. A educação, segundo os participantes, deve promover a inclusão por meio de práticas metodológicas apropriadas e um currículo que valorize a diversidade.

Um dos entrevistados afirma que “a educação de surdos é um processo que faz com que eu veja a diferença [...] e trabalhe para que ele se desenvolva” (Silveira; Oliveira, 2016, p. 2321). Na concepção bilíngue, a educação ideal para surdos é descrita como aquela que utiliza a Libras como língua de instrução, enquanto a língua portuguesa é ensinada como segunda língua na modalidade escrita.

Segundo Quadros (2005), o bilinguismo na educação de surdos deve ir além do uso de duas línguas no ambiente escolar, englobando também questões políticas, sociais e culturais. No entanto, as autoras apontam que a implementação dessa perspectiva bilíngue ainda enfrenta desafios significativos, como a formação inadequada de professores e a falta de ambientes verdadeiramente bilíngues.

Os campos de domínio articulados incluem a Teoria das Representações Sociais, a pedagogia bilíngue, e as políticas de inclusão educacional. As autoras destacam a importância de construir um ambiente educacional que respeite as especificidades dos surdos e promova a igualdade de oportunidades. A formação inicial, nesse contexto, é vista como um espaço privilegiado para consolidar práticas inclusivas e o reconhecimento da Libras como um direito linguístico e cultural fundamental para a comunidade surda.

No estudo “A formação de professores de educação especial no território federal de Roraima”, analisa-se o processo histórico de formação de professores para a Educação Especial em Roraima desde a década de 1970 até 1990. O estudo se fundamenta no materialismo histórico-dialético e adota a perspectiva de E. P. Thompson sobre uma “história vista de baixo”, dando voz aos professores que atuaram com alunos com deficiência.

A autora realizou entrevistas com oito professoras pioneiras da área e analisou documentos como certificados de cursos, relatórios e memorandos, relacionando-os às políticas educacionais nacionais. O estudo discute como as políticas educacionais do regime militar impactaram, diretamente, a estruturação da Educação Especial em Roraima, um território utilizado como campo de aplicação das diretrizes do governo central.

Abordam-se práticas educacionais e áreas de atuação essenciais para a construção de um sistema de ensino inclusivo. Inicialmente, assevera-se que a ausência de profissionais qualificados na região de Roraima resultou na adoção de estratégias emergenciais para atender a estudantes com deficiência, como a criação de classes especiais e o envio de professores para cursos de formação fora da região. Esse processo envolveu a capacitação técnica e um movimento de construção coletiva do conhecimento, no qual os docentes formados passaram a atuar como multiplicadores de saberes, promovendo oficinas, cursos de curta duração e estágios para outros profissionais da área.

A autora afirma que a formação continuada e a especialização foram elementos fundamentais para a consolidação da Educação Especial em Roraima. A partir de relatos de professoras, que foram se preparar fora da região, evidenciou-se ter havido o comprometimento pessoal e profissional delas com a qualificação, mesmo diante das dificuldades logísticas e familiares, como os longos períodos afastados de suas famílias. Esse esforço permitiu a criação de um corpo técnico mais preparado para lidar com as especificidades do ensino para alunos com deficiência, ainda que a formação estivesse, em muitos casos, ancorada em uma perspectiva clínica e assistencialista, comum à época. Além da formação de professores, a autora destaca a importância da implementação de políticas públicas voltadas para a capacitação contínua e o fortalecimento da estrutura educacional. A criação de cursos de aperfeiçoamento em áreas específicas, como deficiência mental e auditiva, e a realização de eventos formativos, como seminários e encontros

pedagógicos, são ditos como contribuidores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. A articulação entre o Centro de Educação Especial e as escolas regulares também é posta como favorecedora da integração das classes especiais ao sistema educacional, ampliando o alcance das ações inclusivas.

Outro campo posto como relevante é a valorização do trabalho interdisciplinar, com a inclusão de profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e assistentes sociais nas equipes de Educação Especial. Defende-se que a abordagem multidisciplinar possibilitou um atendimento mais abrangente e integrado aos estudantes, considerando suas necessidades pedagógicas, emocionais e físicas.

A introdução de oficinas pedagógicas, voltadas para a qualificação profissional de adolescentes e adultos com deficiência, exemplifica o esforço em promover a autonomia e a inserção social desses indivíduos.

Destaca-se, ainda, que a formação de professores em Roraima foi marcada pela adaptação às condições locais e pela superação de desafios estruturais. A busca por formação, mesmo diante de adversidades, favoreceu, segundo a pesquisadora, a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e o fortalecimento de uma Educação Especial comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

No trabalho “A sala de recursos e a deficiência visual: textos e contextos” , investigam-se as potencialidades das salas de recursos como espaços de apoio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa com estudo de caso, apoiando-se em pesquisa bibliográfica e documental, para compreender como esses ambientes podem atender às especificidades educacionais desses alunos. As autoras discutem a relevância de compreender a deficiência visual de forma ampla, considerando suas dimensões biológicas e seus aspectos históricos, sociais e culturais. Elas destacam que a deficiência visual não deve ser tratada como um fator isolado, mas como parte de um contexto mais amplo que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. Esse entendimento exige que a escola, enquanto espaço educacional, esteja preparada para oferecer condições adequadas de inclusão.

Elucidam-se práticas pedagógicas e áreas de atuação específicas para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiência visual. A pesquisa trata da importância da sala de recursos como um espaço estratégico dentro das escolas que ofereça suporte especializado ao processo de ensino-aprendizagem, respeitando as especificidades desse público.

Entre as práticas mais relevantes apontadas no discurso das pesquisas, está a adaptação de materiais pedagógicos e o uso de recursos tecnológicos assistivos. Ferramentas como a máquina e a impressora Braille, o soroban, calculadoras sonoras, regletes de mesa, punções e lupas são fundamentais para permitir que os alunos com deficiência visual tenham acesso ao conteúdo de forma autônoma. A presença desses recursos garante que o aprendizado ocorra de maneira efetiva, contribuindo para a superação das barreiras impostas por métodos de ensino tradicionalmente visuais

Defende-se, também, que a atuação do professor especializado é central nesse contexto. De modo que é necessário que esse profissional possua formação adequada e contínua para compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual. Esse preparo, segundo as pesquisadoras, envolve tanto o domínio técnico dos recursos assistivos quanto a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação ativa dos alunos nas atividades escolares. A formação crítica e reflexiva desse professor também é posta como fundamental para que ele possa atuar como mediador do conhecimento, criando estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes.

O estudo ainda aponta a relevância da integração entre a sala de recursos e o ambiente escolar como um todo. Para que a inclusão ocorra de forma plena, é indispensável que haja articulação entre o trabalho do professor da sala de recursos e os docentes das classes regulares. Essa parceria, defende-se no estudo, permite a adaptação das práticas pedagógicas, de modo a garantir que o estudante com deficiência visual participe de todas as atividades escolares, sem sofrer discriminação ou isolamento.

Outro aspecto destacado envolve a conscientização e o engajamento de toda a comunidade escolar. A construção de uma cultura inclusiva, defendem as autoras, demanda ações que vão além da sala de aula, incluindo campanhas de sensibilização e formação para professores, gestores e demais profissionais da escola. A partir de então, reforçam, é possível promover o respeito à diversidade e desconstruir estigmas que historicamente marginalizam as pessoas com deficiência.

Nesse estudo, as políticas públicas também são postas como importantes nesse processo. A implementação de diretrizes claras e o investimento em infraestrutura são apresentadas como essenciais para que as salas de recursos sejam devidamente equipadas e que os profissionais sejam capacitados para atuar de maneira eficaz. A gestão escolar, defendem, deve assegurar que as políticas de inclusão sejam aplicadas de forma consistente e integrada ao projeto pedagógico da instituição.

O estudo “O núcleo central das representações sociais sobre o trabalho com educandos da educação especial” busca compreender as representações sociais de professores que atuam com alunos da Educação Especial, identificando como esses docentes percebem e organizam o

próprio trabalho. A pesquisa foi realizada com 32 professores do município de Breves (PA), que atuam tanto em salas regulares quanto em salas multifuncionais por meio do AEE. Para a coleta de dados, a autora utilizou questionários e a técnica de associação livre de palavras, analisando os resultados pelo *software* EVOC 2003, com base na Teoria das Representações Sociais de Jean-Claude Abric.

Os resultados apontam que o núcleo central das representações sociais dos professores está fundamentado em valores afetivos e de compromisso com a inclusão, ancorado nas palavras “responsabilidade”, “paciência” e “compreensão”. Esse núcleo é sustentado por elementos periféricos como “amizade”, “respeito”, “superação”, “amor” e “cuidado”, que reforçam a importância de uma postura empática e comprometida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. A autora destaca que trabalhar com esse público exige, antes de tudo, compreender as diferenças e respeitar o tempo de cada aluno, sendo a paciência uma qualidade essencial

A pesquisa destaca, ainda, a relevância do AEE como um espaço de suporte pedagógico que complementa e suplementa a aprendizagem, de modo a garantir acessibilidade, respeitando as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entre as práticas centrais, destaca-se a valorização de ações pautadas na afetividade, evidenciada por elementos como compreensão, paciência e responsabilidade. Esses aspectos são indispensáveis para o trabalho docente com estudantes da educação especial, pois envolvem sensibilidade, empatia e respeito às diferenças individuais. Nesses termos, o professor deve compreender as particularidades de cada aluno para desenvolver estratégias pedagógicas adequadas, que favoreçam a superação de desafios no processo de aprendizagem. A paciência aparece no discurso da autora como uma competência essencial, visto que o ensino para esse público exige repetições, adaptações metodológicas e o constante monitoramento do progresso dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado é o compromisso com a inclusão, que envolve responsabilidade, dedicação e constante busca por formação continuada. Assevera-se que os professores devem estar dispostos a aprimorar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, adaptando metodologias, conteúdos e recursos para atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno. Esse compromisso, dizem os discursos, implica também na articulação entre os professores do AEE e os docentes das salas regulares, de modo a promover uma atuação colaborativa que assegure a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares.

A pesquisa também destaca a significância do envolvimento da família no processo educativo. Segundo a autora, a colaboração entre escola e família é essencial para a superação de barreiras no aprendizado e para o fortalecimento do vínculo afetivo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. A participação familiar deve atuar, na sua perspectiva, como suporte emocional e motivacional, complementando as ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Além disso, o estudo aponta a necessidade de garantir acessibilidade em todos os aspectos do ambiente escolar, o que inclui adaptações físicas, comunicação acessível e uso de tecnologias assistivas, como Libras, Braille, *softwares* de leitura e recursos pedagógicos adaptados. A acessibilidade deve ser pensada de forma abrangente, contemplando o espaço físico, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas.

A formação de professores é outro campo ressaltado. O estudo diz que muitos docentes que atuam com a Educação Especial possuem formação inicial em licenciaturas que não contemplam de maneira adequada conteúdos específicos sobre inclusão. Assim, defende a autora haver uma demanda por programas de formação inicial e continuada que abordem práticas inclusivas, uso de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diferenciadas.

A pesquisa destaca, como nas anteriores, a necessidade de políticas públicas mais eficazes para a implementação de práticas inclusivas nas escolas. A consolidação do AEE, como parte integrante do projeto pedagógico escolar, deve ocorrer acompanhada de investimentos em infraestrutura, formação de profissionais e aquisição de recursos pedagógicos acessíveis. O cumprimento das diretrizes legais e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva são defendidos como imprescindíveis para que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade.

No trabalho “O texto do aluno surdo: trilhando o caminho para uma possível inclusão linguística”, discute-se a produção escrita de alunos surdos, analisando as dificuldades e as possibilidades de inclusão linguística no contexto escolar. Os autores propõem uma abordagem de ensino que valorize a prática de produção textual, diferenciando-a da mera reprodução de modelos prontos, com o objetivo de promover uma verdadeira inclusão linguística por meio do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, mediada pela Língua Brasileira de Sinais.

O estudo destaca que a aquisição da Libras é uma condição essencial para que o aluno surdo desenvolva estratégias linguístico-discursivas necessárias à produção de textos escritos em português. Os autores enfatizam que o ensino tradicional de redação, focado na norma culta e em critérios rígidos de avaliação, não contempla as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Segundo eles, é preciso adotar práticas pedagógicas que reconheçam a interlíngua –

mistura de aspectos da Libras com a Língua Portuguesa – como uma etapa natural no processo de alfabetização desse público

Evidenciam-se, também, práticas pedagógicas e áreas de atuação fundamentais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite a singularidade linguística dos estudantes surdos, compreendendo que a Libras é a língua natural desses sujeitos e deve ser valorizada como meio de mediação para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

Defende-se a adoção de metodologias bilíngues que articulem o uso da Libras e da Língua Portuguesa de forma integrada. Os autores do texto propõe o uso da interlíngua que emerge do contato entre essas duas línguas e, na perspectiva deles, deve ser reconhecida e considerada no processo de ensino e avaliação, evitando interpretações equivocadas que desconsiderem as especificidades linguísticas do surdo. Essa compreensão demanda uma reconfiguração das práticas de avaliação, incorporando critérios que levem em conta a construção gradual do domínio da língua escrita, sem penalizar o aluno por estruturas linguísticas influenciadas pela Libras.

Outro aspecto tratado é a valorização da produção textual significativa, em oposição à prática tradicional de formação de “redacioneiros”. A produção de textos, propõem os autores, deve ser incentivada de forma criativa e contextualizada, priorizando gêneros textuais que façam sentido para o aluno surdo e que estimulem sua expressão autêntica. O uso de gêneros textuais do cotidiano, como mensagens de texto (WhatsApp), deve ser valorizado, uma vez que permite ao estudante experimentar práticas sociais reais de comunicação, o que pode resultar em maior engajamento e aprendizado.

A formação continuada de professores é outro campo abordado. Dispõem os autores ser imprescindível que os docentes desenvolvam competências para atuar com alunos surdos, compreendendo a dinâmica da interlíngua e adaptação de estratégias de ensino que facilitem a transição entre Libras e Língua Portuguesa. A formação, segundo os pesquisadores, deve incluir o domínio da Libras e o conhecimento de práticas pedagógicas bilíngues.

O estudo também ressalta a importância da interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar como forma de construir laços sociais e linguísticos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão. Essa convivência para os autores favorece o desenvolvimento de práticas interdiscursivas e plurilíngues, fundamentais para que os estudantes surdos possam acessar e produzir conhecimento de maneira plena.

A criação de ambientes de aprendizagem acessíveis é outra dimensão defendida. Para os autores, espaços pedagógicos devem ser organizados para facilitar a comunicação visual,

com o uso de materiais didáticos visuais, recursos tecnológicos e sinalização adequada. A sala de recursos multifuncionais, por exemplo, desempenha um papel relevante ao oferecer suporte pedagógico especializado, contribuindo para a superação de barreiras no processo de alfabetização e no desenvolvimento da escrita.

O estudo também aborda a necessidade de revisar práticas avaliativas, adotando critérios de avaliação mais inclusivos. A avaliação, sugere-se, deve ser compreendida como um processo formativo que reconhece o percurso de aprendizagem do aluno surdo e busca promover seu desenvolvimento linguístico, evitando práticas punitivas que reforcem desigualdades.

Destaca-se, também, a importância de políticas educacionais que assegurem a implementação de uma educação bilíngue efetiva, com investimentos em infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. Essas ações são fundamentais para que os estudantes surdos tenham acesso pleno ao conhecimento e possam desenvolver suas potencialidades de forma autônoma.

O estudo “A educação especial e o saber-fazer docente nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense” investiga as práticas pedagógicas e o currículo oferecido a alunos com e sem deficiência nas escolas das comunidades ribeirinhas de Belém (PA). Busca-se compreender como o saber-fazer docente contribui para a escolarização de estudantes com deficiência nessas regiões, analisando as condições de infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos disponíveis.

A pesquisa foi realizada em quatro ilhas: Cotijuba, Combu, Caratateua e Mosqueiro, por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental. Os resultados da pesquisa revelam uma série de dificuldades estruturais e pedagógicas no atendimento a alunos com deficiência. As ilhas enfrentam a ausência de equipes multidisciplinares, falta de Salas de Recursos Multifuncionais equipadas e escassez de professores especializados. Além disso, há relatos de sobrecarga de trabalho dos docentes e de falta de apoio institucional.

A pesquisa apresenta a realidade educacional dessas comunidades, que é marcada por desafios estruturais e pedagógicos, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência. A falta de infraestrutura adequada, como a ausência de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) equipada, a carência de profissionais especializados e a inexistência de equipes multidisciplinares são postos como responsáveis por prejudicar o desenvolvimento educacional desses estudantes.

A autora destaca que, nas escolas ribeirinhas, há um esforço dos professores em adaptar suas metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A

utilização de jogos, figuras e materiais concretos, como o bloco dourado, são estratégias adotadas para facilitar o aprendizado de estudantes com diferentes tipos de deficiência. No entanto, ressalta que muitos professores relatam não se sentirem plenamente preparados para atender adequadamente a todas as demandas, evidenciando a necessidade de formação continuada e especializada.

A pesquisadora pontua que a colaboração entre professores das salas regulares e docentes das SRM emerge como uma estratégia relevante para a inclusão. O diálogo e a parceria entre esses profissionais tornam possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, que consideram as especificidades de cada aluno. No entanto, a sobrecarga de trabalho dos professores de SRM, que acumulam funções de atendimento direto aos alunos, assessoramento pedagógico aos colegas e orientação às famílias, demonstra a urgência de uma melhor distribuição de responsabilidades e de condições de trabalho adequadas.

O AEE aparece como um recurso vital para a autora, embora seja oferecido de forma limitada devido à alta demanda e à escassez de professores. Em alguns casos, os alunos têm acesso ao AEE apenas uma vez por semana e por períodos reduzidos, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas. A situação é ainda mais crítica em locais, em que não há SRM, obrigando os professores a improvisarem espaços e estratégias para atender esses alunos.

Esclarece, ainda, a autora que a falta de transporte adequado dificulta o acesso regular dos estudantes com deficiência às escolas e às SRM, agravando a exclusão. Esse obstáculo é potencializado pela ausência de suporte nas áreas de saúde e assistência social, elucidando a necessidade de uma atuação intersetorial que articule educação, saúde e assistência social para garantir o atendimento integral aos estudantes.

O envolvimento das famílias também é reconhecido como essencial para a continuidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Relata-se que reuniões periódicas com as famílias são promovidas para compartilhar informações, ouvir relatos e fortalecer o vínculo escola-família. Essas interações são fundamentais para incentivar a participação ativa das famílias no processo educacional e para garantir a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar.

A pesquisa também destaca a significância de políticas públicas que assegurem recursos financeiros e humanos para a Educação Especial nas comunidades ribeirinhas. Assegura ser necessário ampliar o número de SRM, investir na formação continuada de professores e garantir a presença de equipes multidisciplinares para oferecer um suporte completo aos estudantes.

7.4.2 Segunda Reunião Regional Norte da ANPED (Acre, 2018)

O trabalho “Interface entre a educação indígena e a educação especial do povo Xerente: textos e contextos” analisa a interface entre a Educação Indígena e a Educação Especial, tomando como foco o povo Xerente, da aldeia Porteira, localizada em Tocantínia, Tocantins. Propõe-se compreender como essas duas áreas dialogam, destacando as especificidades culturais e educacionais dos Xerentes e considerando o atendimento aos estudantes com deficiência. O estudo é qualitativo e baseia-se em pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e observações. As autoras discutem como os desafios de inclusão e acessibilidade educacional se ampliam no contexto indígena.

Na pesquisa, defende-se a integração das especificidades culturais indígenas com as demandas da Educação Especial para que se possa promover um atendimento educacional que respeite a identidade étnico-cultural e as particularidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Uma das práticas essenciais identificadas é a implementação de um currículo bilíngue e intercultural que respeite a língua materna dos povos indígenas e seus processos próprios de aprendizagem. Defende-se que esse currículo seja adaptado às necessidades de alunos com deficiência para promover a inclusão sem descaracterizar a cultura indígena. A proposta bilíngue, nesse caso, torna-se ainda mais desafiadora.

Um aspecto também tratado é a formação continuada de professores, com foco nas particularidades da Educação Indígena e da Educação Especial. Os docentes, segundo o estudo, devem ser capacitados para compreender e atender às demandas específicas desses estudantes, o que inclui o domínio de práticas pedagógicas inclusivas, o uso de recursos de acessibilidade e o conhecimento das línguas e tradições locais. Defende-se a presença de professores especializados no AEE é indispensável para apoiar o desenvolvimento pedagógico e social desses alunos, promovendo uma articulação efetiva entre os docentes das salas regulares e o suporte especializado.

A pesquisa também aponta a importância de políticas públicas voltadas para a Educação Indígena Inclusiva que garantam recursos materiais e humanos adequados para o atendimento de alunos com deficiência. A implementação de SRM nas escolas indígenas é defendida como um passo fundamental para assegurar o acesso a materiais adaptados, tecnologias assistivas e profissionais capacitados. Essas políticas, sugerem as autoras, devem ser construídas em diálogo com as comunidades indígenas, respeitando suas demandas e singularidades culturais.

Elucida-se, também, a defesa por ações intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social. Para as autoras, o atendimento integral às crianças indígenas com deficiência exige a colaboração entre diferentes áreas para garantir o suporte adequado ao desenvolvimento pleno desses estudantes.

O envolvimento das famílias e da comunidade é outro campo de atuação importante destacado. A participação ativa dos pais e líderes comunitários no processo educacional é posto como necessário para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente relevantes. A escola deve ser tratada na perspectiva das autoras como um espaço de diálogo, em que as tradições e os saberes indígenas sejam valorizados e incorporados ao currículo escolar.

O estudo faz um alerta sobre a urgência de se superar os desafios estruturais e pedagógicos que impedem a efetivação da educação inclusiva nas comunidades indígenas. A falta de recursos, de profissionais especializados e de políticas consistentes é tratada como urgente para a reestruturação das práticas educacionais, com foco na equidade e na valorização da diversidade cultural e das especificidades individuais. A ideia central é que uma educação inclusiva e respeitosa das diversidades culturais é basilar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e para a garantia de direitos das comunidades indígenas.

O estudo “Educação especial na Ilha de Mosqueiro” analisa as condições estruturais e organizacionais das escolas da Ilha de Mosqueiro, em Belém, que atendem a alunos com deficiência. Ele se insere no contexto da interface entre a Educação Especial e a educação do campo, destacando os desafios e as especificidades enfrentadas nessa região da Amazônia. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, fundamentada em diário de campo, observação e fotografia, abrangendo cinco escolas da rede municipal de ensino.

A pesquisa destaca a precariedade estrutural das escolas e a ausência de recursos adequados para atender a alunos com deficiência. A falta de Salas de Recursos Multifuncionais, de AEE e de transporte adaptado é um obstáculo concreto que compromete o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Uma das práticas fundamentais destacadas é a adaptação de espaços e materiais pedagógicos para atender às necessidades específicas dos alunos. Para as autoras, algumas escolas se esforçam para utilizar recursos limitados de maneira criativa, adaptando materiais e espaços para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. No entanto, criticam: essa adaptação ocorre de forma improvisada, sem o suporte necessário de infraestrutura e equipamentos, o que limita o alcance e a qualidade do atendimento.

As autoras e autor ressaltam que a atuação dos professores de Educação Especial revela compromisso com a inclusão, mesmo diante de dificuldades. Muitos docentes assumem múltiplas funções, atuando tanto no atendimento direto aos estudantes quanto no assessoramento pedagógico a outros professores. Esse acúmulo de responsabilidades evidencia, porém, a necessidade de se ampliar o quadro de profissionais especializados e de oferecer formação continuada que permita aos docentes desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e sensíveis às realidades locais.

O estudo também aponta a importância da integração entre o ensino regular e o AEE. A articulação entre professores das salas regulares e os profissionais do AEE é fundamental para garantir práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos com deficiência em todas as atividades escolares. Essa integração, contudo, esbarra em desafios logísticos e na falta de recursos humanos, exigindo políticas educacionais mais eficazes e investimentos estruturais.

Outro campo destacado de atuação envolve a melhoria do transporte escolar. A ausência de veículos adaptados, dizem, dificulta o deslocamento dos estudantes com deficiência, comprometendo o acesso ao ensino regular e às atividades complementares, como o AEE. A garantia de transporte acessível, ressaltam os autores, é um direito previsto em lei, mas, na prática, não é assegurado.

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias também é tratado como fundamental para fortalecer a inclusão. A participação ativa das famílias no processo educacional contribui para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e culturalmente contextualizadas. Chamam os autores a atenção para as escolas que estabelecem diálogo com a comunidade e que conseguem desenvolver ações mais integradas e sensíveis às realidades locais, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e participativo.

A pesquisa destaca também a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam recursos financeiros, infraestrutura adequada e formação de profissionais capacitados para atender às demandas da Educação Especial nas comunidades ribeirinhas. A superação das desigualdades educacionais nessa região requer investimentos contínuos e ações articuladas entre diferentes setores, como educação, saúde e assistência social.

O trabalho “Pessoas com deficiência no ensino superior” analisa as experiências de graduandos com deficiência em fase de conclusão de curso em uma universidade pública no nordeste do Pará. Por meio da metodologia de histórias de vida, os autores buscam dar voz aos próprios sujeitos, compreendendo como se contextualizam no tempo e espaço acadêmico e revelando as marcas de suas trajetórias. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois

participantes, abordando os contextos familiar, escolar e social. A pesquisa critica a ausência de acompanhamento institucional ao longo da trajetória acadêmica desses estudantes e reforça a necessidade de ações que favoreçam o acesso, a permanência e a participação plena na universidade.

Uma das práticas essenciais defendidas pelos autores observadas é a adaptação dos espaços físicos e recursos pedagógicos. A ausência de infraestrutura adequada, como rampas de acesso, elevadores, materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, compromete a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. Assim, os autores postulam que as instituições de Ensino Superior devem investir em condições de acessibilidade física e comunicacional, de modo a assegurar que esses estudantes possam circular e interagir plenamente nos diferentes ambientes acadêmicos.

A pesquisa também destaca a importância da formação continuada de professores e servidores para lidar com a diversidade no ambiente universitário. A falta de preparo dos docentes para trabalhar com estudantes com deficiência reflete-se em práticas pedagógicas excludentes que não consideram as especificidades desses alunos. Assim, defendem ser imprescindível capacitar os profissionais para desenvolver metodologias de ensino inclusivas, adaptadas às diferentes necessidades educacionais.

Outro campo de atuação que defendem como necessário é a criação de programas de apoio acadêmico e psicossocial. A ausência de acompanhamento especializado durante a Graduação indica a necessidade de serviços que ofereçam suporte contínuo aos estudantes com deficiência, como tutorias, orientações acadêmicas, apoio psicológico e acompanhamento pedagógico individualizado. Essas ações são fundamentais para promover a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos.

A pesquisa aponta ainda a importância do diálogo entre a universidade e as famílias. Consideram que o envolvimento familiar pode ser um fator decisivo para o enfrentamento de desafios acadêmicos e sociais, contribuindo para o fortalecimento emocional e o comprometimento dos estudantes com a sua formação.

Outro aspecto que levantam é o desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão, como a implementação de ações previstas pelo Programa INCLUIR, que busca garantir infraestrutura adequada ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Contudo, a pesquisa evidencia que essas políticas, com frequência, não são efetivamente implementadas, o que demanda uma gestão universitária mais comprometida com a inclusão.

A pesquisa também revela a necessidade de eliminar barreiras atitudinais no ambiente acadêmico, pois dizem os autores que o preconceito e a discriminação ainda fazem parte da vivência de estudantes com deficiência, evidenciando a importância de campanhas de conscientização e de formação para toda a comunidade acadêmica. A construção de uma cultura universitária inclusiva, em suas perspectivas, exige a desconstrução de estigmas e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educacional.

O estudo “Trabalhando com o gênero Dom Quixote de La Mancha com Surdos: análise de textualizações e de retextualizações” analisa uma experiência pedagógica com o romance Dom Quixote de La Mancha, focada na textualização e na retextualização da Língua Brasileira de Sinais para a escrita em Língua Portuguesa. Os autores discutem os desafios e possibilidades e a importância do ensino bilíngue para surdos, utilizando o texto literário como ponto de partida para promover a competência linguística e discursiva dos participantes.

O estudo defende que a produção textual de alunos surdos reflete uma transposição entre Libras e o português escrito, evidenciando a interferência de ambas as línguas. A abordagem enfatiza que a escrita dos surdos deve ser compreendida no contexto de suas experiências linguísticas, evitando julgamentos baseados em padrões exclusivamente normativos da língua portuguesa. Para os autores, o uso de gêneros discursivos, especialmente o romance, aliado a estratégias de textualização e retextualização, constitui-se como uma abordagem eficaz para promover a inclusão linguística e educacional de alunos surdos.

Uma prática pedagógica essencial identificada nesse trabalho é a utilização de recursos visuais e multimodais para mediar a compreensão e a produção textual. A exibição de filmes, a apresentação de imagens e a dramatização em LIBRAS são apresentados como estratégias pedagógicas para que estudantes estabeleçam uma relação mais concreta com o enredo da obra. Esse processo respeitou a especificidade visual da comunicação da pessoa surda, ampliando as possibilidades de compreensão do conteúdo e estimulando a participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

Outra prática defendida envolve a produção escrita mediada por imagens e narrativas em Libras. Explicam os autores que o percurso metodológico adotado na prática específica em análise consistiu em apresentar a narrativa visualmente antes da transposição para a escrita em Língua Portuguesa, o que facilitou o processo de retextualização. Esse caminho permitiu aos estudantes surdos realizar uma transição gradual da Língua de Sinais para o texto escrito, respeitando seu ritmo de aprendizagem e valorizando seu repertório linguístico.

O estudo também destaca a importância do bilinguismo como fundamento para a educação de surdos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa

escrita como segunda língua. Esse modelo bilíngue, quando bem estruturado, dizem favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, contribuindo para a autonomia acadêmica e social dos estudantes surdos.

A formação de professores é outro campo de atuação tratado. A pesquisa evidencia a necessidade de capacitação docente contínua, sobretudo, no que diz respeito ao uso de metodologias bilíngues e recursos didáticos adaptados. Defende-se que os professores devem ser preparados para desenvolver práticas pedagógicas que integrem a Libras e a Língua Portuguesa, garantindo o aprendizado significativo e inclusivo.

O ambiente de aprendizagem também é abordado. A criação de espaços educativos, que respeitem a visualidade e a cultura surda, é imprescindível. Isso inclui o uso de materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e estratégias de ensino que priorizem a interação visual, como apresentações em *data show*, filmes legendados e quadrinhos adaptados.

A pesquisa evidencia a necessidade de repensar as práticas avaliativas, incorporando critérios que considerem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. As avaliações devem ser adaptadas para refletir o processo de aprendizagem de forma justa, reconhecendo o percurso de construção do conhecimento bilíngue.

A proposta reforça que práticas pedagógicas fundamentadas na interação entre múltiplas linguagens – visual, gestual e escrita – são essenciais para o desenvolvimento linguístico de alunos surdos. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente educacional inclusivo, em que o respeito à diversidade linguística e cultural é central para o processo de ensino-aprendizagem.

Como os demais trabalhos, o estudo “Inclusão na política educacional brasileira” analisa como a Educação Especial brasileira foi transformada após o país adotar acordos internacionais na década de 1990. Ele explora os impactos das políticas de inclusão, implementadas principalmente durante os governos Lula, no acesso e na permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nos níveis básico e superior.

Os autores discutem os avanços e desafios da política de inclusão, destacando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Eles ressaltam como as políticas afirmativas substituíram práticas assistencialistas e filantrópicas, contribuindo para a democratização do acesso à Educação. Além disso, avaliam os impactos dessas políticas na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e na necessidade de adaptação das instituições para atender às diversidades. Os autores defendem que a inclusão educacional deve ir além do acesso físico às instituições.

As autoras explicam que, partir da década de 1990, com o Brasil se comprometendo em acordos internacionais e implementando políticas públicas mais inclusivas, houve uma significativa transformação no cenário educacional, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Segundo a autora, uma das principais práticas observadas a partir de então é a universalização do acesso à educação, que envolve a adaptação de currículos, métodos e recursos pedagógicos para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos e a criação de ambientes escolares acessíveis, tanto física quanto pedagogicamente.

Outro aspecto relevante que as autoras elencam é a formação continuada de professores, voltada para a capacitação de docentes no uso de práticas pedagógicas inclusivas. A formação, na perspectiva de ambas, deve buscar sensibilizar os educadores para a importância da diversidade e para o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem as diferentes necessidades de aprendizagem, promovendo a inclusão efetiva nas salas de aula regulares.

O estudo também evidencia a necessidade de serviços de apoio especializado, AEE, que complementa e suplementa a escolarização dos estudantes com deficiência. Esse atendimento é oferecido por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais são disponibilizados recursos e serviços pedagógicos adequados para facilitar o processo de aprendizagem.

Um campo de atuação defendido é a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais nas instituições de ensino. A construção de rampas de acesso, banheiros adaptados, materiais em Braille, intérpretes de Libras e a promoção de uma cultura escolar acolhedora, segundo a autora, são medidas imprescindíveis para garantir a plena participação de todos os estudantes.

Diz ainda que as políticas afirmativas de inclusão, como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), também desempenham papel inestimável. Essas iniciativas visam não apenas o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, mas também a sua permanência e sucesso acadêmico, por meio da oferta de bolsas de estudo, financiamento estudantil e adaptações institucionais.

Também reforçam as autoras, como pesquisadores de outros estudos, a articulação entre diferentes setores – educação, saúde e assistência social. Trata-se de uma estratégia fundamental para assegurar um atendimento integral às necessidades dos estudantes. Essa integração permite o desenvolvimento de ações mais eficazes e abrangentes, contribuindo para o bem-estar e o aprendizado desses indivíduos.

O estudo “Diálogo entre educação infantil e educação especial” analisa a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Legal que aborda a articulação entre Educação Infantil e Educação Especial. Utilizando uma abordagem qualitativa e documental, o estudo identifica e examina as pesquisas existentes, ressaltando a baixa produção sobre a temática na região e apontando lacunas importantes, como a formação continuada de professores e a infraestrutura escolar inadequada.

Os autores discutem como as pesquisas analisadas tratam a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, destacando a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas e de um currículo adaptado para atender à diversidade. Também abordam os desafios enfrentados, como a falta de diagnóstico adequado, o descompromisso familiar e a resistência de professores em trabalhar com alunos com deficiência. O trabalho defende que a Educação Infantil e a Educação Especial devem ser articuladas de forma transversal, promovendo uma escola inclusiva que assegure tanto o acesso quanto a permanência das crianças.

A pesquisa inicialmente trata da carência de produções acadêmicas que abordem de forma integrada os dois campos – Educação Infantil e Educação Especial –, destacando a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre o atendimento a crianças com deficiência nas creches e pré-escolas.

Entre as práticas pedagógicas observadas, destaca-se a adaptação curricular, considerada fundamental para permitir o acesso de crianças com deficiência ao conhecimento escolar. Práticas desenvolvidas pelas professoras nas instituições analisadas mostram que, a despeito das dificuldades estruturais, houve esforços para adaptar o currículo e promover a inclusão, ainda que de forma limitada. Essas adaptações ocorreram de maneira empírica, muitas vezes, baseadas na experiência individual das docentes, o que evidencia a urgência de formações continuadas que abordem metodologias inclusivas de maneira sistemática.

Outro aspecto tratado envolve a formação continuada de professores que foi identificada como insuficiente ou inexistente nas instituições estudadas. A falta de qualificação específica diz-se impactar diretamente na qualidade do atendimento às crianças com deficiência. Professores, partícipes da pesquisa, relatam dificuldades em adaptar práticas pedagógicas por não terem sido preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Isso indica, afirmam as autoras, a necessidade de políticas educacionais que assegurem formação específica e contínua para os profissionais da Educação Infantil, com foco nas práticas inclusivas e na utilização de recursos pedagógicos adaptados.

Um problema levantado no estudo diz respeito à estrutura física inadequada das escolas, considerada um obstáculo à inclusão. Ambientes escolares sem adaptações arquitetônicas e a falta de materiais pedagógicos acessíveis limitam a participação plena das crianças com deficiência nas atividades educativas. A pesquisa reforça a necessidade de investimentos em infraestrutura, como rampas de acesso, mobiliário adaptado e recursos tecnológicos que favoreçam a comunicação e a aprendizagem de todos os estudantes.

O envolvimento da família no processo educacional das crianças com deficiência também é apresentado como um fator crítico. A ausência de participação familiar nas atividades escolares e nas decisões pedagógicas afirma-se dificultar a construção de uma parceria efetiva entre escola e comunidade. A pesquisa aponta ser indispensável fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, promovendo uma participação mais ativa e colaborativa no processo de inclusão, conforme previsto na legislação brasileira.

Outro ponto tratado é a falta de diagnóstico precoce e acompanhamento especializado. A ausência de laudos médicos ou avaliações pedagógicas dificulta a identificação das necessidades específicas das crianças, comprometendo o planejamento de estratégias pedagógicas adequadas. A pesquisa ressalta que, embora o laudo médico não deva ser um requisito obrigatório para o acesso à educação, pode ser um recurso complementar importante para orientar o AEE e outras intervenções pedagógicas.

As autoras também identificam resistência por parte de alguns professores em trabalhar com crianças com deficiência, o que, segundo elas, revela a persistência de práticas excludentes e preconceituosas no ambiente escolar. Essa resistência está frequentemente relacionada à falta de preparo e de suporte institucional, o que resulta no reforço discursivo da importância de ações formativas e de sensibilização que promovam uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

O trabalho “A inclusão de deficientes na educação de jovens e adultos no Brasil: estado da arte entre os anos de 2007-2016” apresenta uma análise das produções acadêmicas brasileiras (teses e dissertações) sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 2007 e 2016. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada no método “Estado da Arte”, que busca mapear os principais temas, categorias e dimensões trabalhados nesse campo, com foco em identificar lacunas e avanços.

As autoras argumentam que a EJA e a Educação Inclusiva enfrentam desafios significativos no Brasil, tanto em termos políticos quanto pedagógicos. A pesquisa acusa que a EJA ainda enfrenta desafios significativos para que haja a plena inclusão de estudantes com deficiência, demandando mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no sistema educacional brasileiro.

Uma prática considerada pelas autoras como importante de ser realizada é a adaptação curricular e pedagógica, que envolve a modificação de conteúdos, métodos e recursos didáticos para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. A pesquisa aponta a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem o ritmo de aprendizagem desses alunos e utilizem recursos acessíveis, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas.

Outro aspecto abordado é a formação continuada de professores, que, na perspectiva das autoras, mostra-se insuficiente para preparar os educadores a lidar com a diversidade presente nas salas de aula da EJA. A ausência de capacitação específica dizem impactar diretamente a qualidade do ensino, revelando a urgência de programas de formação que abordem práticas inclusivas, estratégias de ensino adaptadas e o uso de recursos de acessibilidade.

A pesquisa também destaca a relevância da estruturação de políticas públicas eficazes, que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência. Isso envolve a implementação de SRM, o fortalecimento do AEE e a articulação entre os diferentes níveis de governo para assegurar recursos financeiros, humanos e materiais.

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias aparece como um campo de atuação fundamental. A participação ativa das famílias no processo educacional contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, capaz de promover a integração social e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência.

O estudo também defende a necessidade de superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Assegura-se que a falta de infraestrutura adequada, como rampas de acesso, banheiros adaptados e transporte escolar acessível, limita a participação desses estudantes. As barreiras atitudinais, como preconceitos e estigmas também representam obstáculos significativos à inclusão, exigindo ações de sensibilização e formação para toda a comunidade escolar.

A pesquisa reforça a importância de compreender a inclusão na EJA como um direito fundamental e uma questão de justiça social. Para as autoras, garantir o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos com deficiência significa assegurar sua participação plena na sociedade, contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento da cidadania.

As práticas e as áreas de atuação identificadas são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade, valorize a diferença e garanta o direito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo a equidade e a justiça social no ambiente escolar. Enfim, a ideia central defendida é que a inclusão na EJA é tanto uma questão de direitos humanos quanto uma tarefa complexa que exige mudanças nos sistemas educacionais, práticas

pedagógicas, formações de professores e políticas públicas. Diz-se que as produções analisadas evidenciam avanços, mas também a necessidade de maior articulação entre esses campos para superar as barreiras persistentes.

O trabalho “A inclusão escolar no contexto da sala de aula de Inglês: a caracterização de um processo pedagógico” investiga o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula de inglês no Ensino Médio integrado de uma escola pública. A pesquisa utiliza a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa, propostas por González Rey, para compreender como os aspectos subjetivos e sociais influenciam o ensino-aprendizagem e as dinâmicas entre professores e alunos.

O estudo analisa a experiência de inclusão a partir da interação entre três sujeitos: o aluno diagnosticado, uma professora em formação inicial e a professora regente. A pesquisa busca identificar práticas pedagógicas eficazes, refletir sobre crenças e comportamentos que podem dificultar a inclusão e propor estratégias que respeitem a singularidade do aluno.

A autora aborda as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência em escolas regulares, incluindo preconceitos, práticas pedagógicas inadequadas e a falta de formação dos professores para lidar com a diversidade, além da importância de se compreender o aluno como um sujeito singular, cuja aprendizagem é influenciada por sua história e contexto social. Enfatiza, ainda, a importância de uma abordagem pedagógica que considere as singularidades do estudante e ultrapasse de intervenções meramente clínicas, valorizando a subjetividade e as interações sociais no ambiente escolar.

Uma das práticas essenciais destacadas é a adaptação pedagógica. Defende-se que a flexibilização das atividades e das avaliações permite que o estudante com deficiência intelectual participe de forma mais efetiva do processo de aprendizagem. No caso particular analisado, elucida-se que a concessão de recursos diferenciados, como o uso do livro durante uma avaliação oral, reflete uma tentativa de inclusão, embora revele desafios em evitar práticas que possam reforçar a exclusão. Isso evidencia, diz a autora, a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes, capazes de integrar o estudante sem rotulá-lo ou isolar suas experiências de aprendizagem.

Um fator importante destacado nesse processo é a formação continuada de professores. A pesquisa aponta que a ausência de preparo específico para lidar com a diversidade em sala de aula limita as possibilidades de inclusão. Defende-se que os docentes sejam capacitados para compreender as demandas específicas de estudantes com deficiência intelectual e para implementar práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem suas potencialidades.

A pesquisa também reforça a relevância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo do estudante. Afirmar-se que, ao dialogar diretamente com o aluno sobre seus interesses, dificuldades e aspirações, a escola passa a considerar o sujeito em sua totalidade, mas isso exige uma abordagem que reconheça a autonomia e as capacidades do aluno, permitindo-lhe participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

A interação social e o respeito às singularidades são elementos fundamentais. Para a autora, a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem o diálogo e a convivência entre estudantes com e sem deficiência é basilar para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Esse processo demanda a superação de barreiras atitudinais, com a desconstrução de preconceitos e estereótipos que possam limitar a participação plena do estudante.

A pesquisa também evidencia a necessidade de revisar as práticas avaliativas, tornando-as mais inclusivas e formativas. A avaliação deve ser adaptada para considerar o percurso de aprendizagem e as especificidades do estudante, evitando mecanismos que reforcem desigualdades. Isso implica, segundo a autora, na adoção de critérios que valorizem o progresso individual e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno.

Enfatiza-se, também, a importância da escuta ativa e do diálogo constante entre professores, estudantes e famílias. Nesse sentido, a compreensão das necessidades do estudante deve ser construída de forma coletiva, envolvendo todos os agentes da comunidade escolar. Esse processo colaborativo favorece a implementação de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas reais dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

7.4.3 Terceira Reunião Regional Norte da ANPEd (Tocantins, 2021)

O estudo “Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual: o estado do conhecimento nas produções acadêmicas brasileiras no período de 2015-2019” traça uma análise sobre as produções acadêmicas brasileiras que abordam práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência intelectual (DI) no período de 2015 a 2019. A autora contextualiza o estudo a partir da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que assegura o direito à educação inclusiva, justificando o recorte temporal adotado.

O trabalho articula campos como a Educação Especial, a Psicologia da Educação e as políticas educacionais, explorando o impacto de práticas pedagógicas e adaptações escolares no desenvolvimento desses alunos. Aborda-se a significância de práticas educacionais inclusivas e campos de atuação que se considera precisar ser fortalecidos para garantir uma

educação de qualidade. A pesquisa afirma que grande parte das produções acadêmicas está concentrada no Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de adaptação pedagógica e formação docente continuada para atender às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Entre as práticas pedagógicas destacadas, a adaptação curricular e metodológica é fundamental, de tal forma que os professores precisam flexibilizar conteúdos, métodos e recursos didáticos para promover a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual, o que envolve o uso de materiais pedagógicos acessíveis, estratégias diversificadas de ensino e avaliação adaptada, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

Um aspecto destacado é a formação continuada de professores que ainda é limitada nas instituições educacionais. A pesquisa aponta que o conhecimento das teorias que discutem a Educação Especial é indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e defende que a formação precisa contemplar estratégias inclusivas, abordando aspectos pedagógicos, sociais e afetivos e capacitando os docentes para lidar com a diversidade na sala de aula.

A pesquisa também reforça a relevância do AEE, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, no entanto, identificou-se que há poucas pesquisas que integram o trabalho pedagógico da sala regular com o atendimento especializado. Com base nisso, a autora indica a necessidade de maior articulação entre esses dois espaços para garantir a continuidade e a efetividade do processo de aprendizagem.

A autora argumenta que a criação de ambientes escolares inclusivos demanda mudanças na cultura escolar, o que inclui o planejamento pedagógico coletivo e ações colaborativas entre professores, gestores e demais profissionais da escola. Ela explica que a construção de um ambiente favorável à inclusão requer o respeito às diferenças individuais e o investimento em recursos e adaptações para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência intelectual.

O envolvimento da família e da comunidade escolar também se apresenta como um campo de atuação crucial. A participação ativa das famílias no processo educacional fortalece a parceria entre escola e comunidade, promovendo um ambiente mais acolhedor e integrador. Essa relação colaborativa é defendida como vital para o sucesso das práticas inclusivas.

O estudo também defende a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam recursos financeiros, humanos e estruturais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ressalta-se que a implementação de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) deve ser acompanhada de ações concretas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar.

O trabalho “O direito à educação inclusiva qualitativa e o atendimento da pessoa surda” enfatiza a importância de um ensino bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a modalidade escrita do português como segunda, além da superação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de recursos. O estudo articula os campos do direito à educação, inclusão escolar e cultura surda.

A pesquisa destaca a centralidade do ensino bilíngue como estratégia fundamental, sendo a Libras a primeira língua de instrução e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda. Explica a autora que essa abordagem busca respeitar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, promovendo um ambiente de aprendizagem mais adequado e acessível.

A adoção de metodologias pedagógicas diferenciadas também se mostra imprescindível. Para garantir que o conteúdo seja plenamente compreendido pelos estudantes surdos, assegura-se ser necessário utilizar recursos visuais e adaptações didáticas, como materiais visuais, vídeos em Libras e dinâmicas interativas. Essa prática contribui para a construção de um aprendizado mais significativo, que respeita a forma como esses estudantes percebem e processam a informação.

Em relação à formação continuada de professores, o estudo aponta que muitos docentes não possuem formação adequada para trabalhar com estudantes surdos, o que compromete a qualidade do ensino. Com base nisso, é indispensável a capacitação de profissionais da educação para atuarem de forma eficaz em contextos bilíngues, desenvolvendo habilidades para planejar e executar práticas pedagógicas que considerem as especificidades desse público.

A pesquisa também revela a necessidade de infraestrutura acessível, destacando que barreiras arquitetônicas e a falta de manutenção de equipamentos essenciais dificultam o processo de inclusão. A ausência de recursos tecnológicos, intérpretes de Libras e adaptações físicas nas escolas públicas, limita significativamente a participação plena dos estudantes surdos. Para superar essas limitações, procura-se defender que as instituições de ensino invistam em adaptações estruturais e tecnológicas.

Os autores produzem um discurso de valorização da cultura surda no ambiente escolar. Eles dizem que a integração de práticas culturais específicas e a presença de profissionais surdos na equipe pedagógica enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e fortalecem a identidade dos estudantes. Essa valorização deve ser incorporada ao currículo e às atividades escolares, criando um espaço que respeite e celebre a diversidade linguística e cultural.

Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel estratégico na promoção da inclusão. A alocação de professores qualificados, a manutenção de recursos e a implementação

de políticas inclusivas são de responsabilidade dos gestores. A pesquisa evidencia que a ausência de critérios na lotação de professores e a falta de suporte institucional dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para os autores do estudo, a efetivação do direito à educação inclusiva para pessoas surdas requer uma articulação entre políticas públicas e práticas escolares. Defende-se que os avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005, sejam implementados de maneira eficaz, com investimentos concretos em recursos humanos, materiais e estruturais. Os autores reforçam a necessidade de maior comprometimento governamental e escolar para se garantir um ambiente inclusivo e efetivo.

O estudo “Sentidos e significados: uma investigação com docentes de matemática na sala de aula de ensino regular no contexto das necessidades educacionais especiais” investiga as percepções e os significados atribuídos por professores de matemática em turmas regulares de ensino que incluem alunos com deficiência. A pesquisa adota como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, especialmente os conceitos de sentido e significado de Vigotski, para compreender as interações entre os professores e o contexto educacional.

Os autores discutem os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática pedagógica, incluindo a falta de formação específica, dificuldades na articulação com profissionais do AEE e limitações estruturais. Os campos de domínio articulados incluem a Educação Especial, o ensino de Matemática, a Psicologia histórico-cultural e as políticas públicas educacionais.

A pesquisa evidencia a necessidade de uma formação docente mais robusta e contínua, capaz de preparar os professores para lidar com as demandas específicas dos alunos com deficiência, especialmente no ensino de Matemática. A prática pedagógica, nesse contexto, exige mais do que o domínio de conteúdos matemáticos: requer estratégias de ensino que sejam flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades dos estudantes.

As autoras ressaltam a importância de se compreender o ensino de Matemática não apenas como transmissão de conceitos, mas como uma atividade humana complexa, influenciada por aspectos culturais, sociais e históricos. Defendem que a formação de sentidos e significados na prática docente auxilia a superação das adversidades e a construção de práticas inclusivas efetivas. Destacam que os docentes, mesmo diante de adversidades como falta de apoio e recursos, buscam adaptar suas metodologias para contemplar as especificidades de seus alunos, ainda que essas adaptações nem sempre se configurem como atividades planejadas.

Uma prática fundamental identificada é a adaptação de atividades pedagógicas, considerando as particularidades de cada aluno. Dizem as autoras que muitos professores relatam dificuldades em criar atividades que contemplem as necessidades específicas dos

estudantes com deficiência intelectual, visual ou auditiva. Explicam que a adaptação ocorre, muitas vezes, de forma improvisada e sem planejamento prévio, revelando a ausência de suporte e orientação adequada, o que indica a necessidade de políticas que garantam tempo e recursos para o planejamento de estratégias inclusivas, além de fomentar o diálogo entre professores da educação regular e os profissionais do AEE.

A respeito da articulação entre teoria e prática pedagógica, o estudo destaca que muitos docentes se sentem inseguros em suas práticas por não terem formação específica para atuar com alunos deficiência. Essa lacuna formativa é posta como responsável por comprometer a eficácia das ações inclusivas, reforçando a urgência de programas de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas concretas. Também diz-se haver um distanciamento entre o planejamento pedagógico e as ações realizadas em sala de aula, dificultando a integração efetiva das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A pesquisa também evidencia a importância do trabalho colaborativo entre professores e equipes de apoio. Afirma-se que, embora a legislação determine que o professor do AEE deve elaborar planos de atendimento em parceria com os docentes da sala regular, essa articulação nem sempre ocorre de forma efetiva. Explica-se que a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para reuniões e planejamentos conjuntos são fatores que dificultam essa integração. A promoção de um ambiente escolar colaborativo, com espaços e momentos dedicados ao planejamento coletivo, é indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

A valorização da subjetividade e das experiências dos docentes é apresentada como um elemento central. Nesse sentido, as percepções e os sentimentos dos professores em relação à inclusão influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. A pesquisa revela que muitos docentes vivenciam sentimentos de insegurança, medo e frustração diante da inclusão de alunos com deficiência, o que impacta sua atuação em sala de aula. O reconhecimento dessas subjetividades é fundamental para que sejam criados espaços de escuta e diálogo, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem novas estratégias para superar desafios.

O estudo aponta para a necessidade de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos. A ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e ambientes acessíveis dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, defende-se ser imprescindível que as escolas estejam equipadas com recursos que facilitem o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência. Esse investimento

deve ser acompanhado de uma gestão escolar comprometida com a inclusão, que garanta condições adequadas de trabalho para os professores e suporte para os estudantes.

O estudo “Contribuições da defectologia de L. S. Vygotsky para a educação especial” apresenta uma investigação teórica, que explora as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo a Defectologia de Lev Vygotsky como base para repensar a educação de pessoas com deficiência. Os campos de domínio articulados incluem a psicologia histórico-cultural, a Educação Especial, as políticas públicas educacionais e a Sociologia da Educação.

A pesquisa fundamenta-se nas obras de Vygotsky e em estudos contemporâneos, buscando entender como a perspectiva dialética e prospectiva de Vygotsky pode enriquecer a Educação Especial. Discute-se como Vygotsky critica concepções reducionistas de deficiência focadas exclusivamente nos déficits biológicos. Segundo os autores, ele propõe que o desenvolvimento humano é mediado pelo contexto social, cultural e histórico e as potencialidades das pessoas com deficiência devem ser estimuladas por meio de estratégias de compensação que ultrapassem os limites impostos pela biologia.

A pesquisa reforça a necessidade de uma educação que valorize o potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiência, superando a visão deficitária e focando em suas possibilidades de crescimento e participação social. A principal prática destacada é a valorização das potencialidades individuais, em vez de limitar a compreensão da deficiência aos aspectos biológicos. A proposta de Vygotsky é defendida como capa de orientar a criação de ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de estímulos sociais e culturais. Isso implica, segundo os autores, reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre em interação com o meio social e que as limitações biológicas podem ser compensadas por mecanismos culturais e pedagógicos adequados.

Por conta disso, assume-se a mediação pedagógica e social como papel central. Nessa perspectiva, defende-se que o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador do processo de aprendizagem, criando condições para que o estudante com deficiência participe ativamente das atividades escolares. Essa mediação envolve o uso de ferramentas culturais, como a linguagem, e estratégias adaptadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Explicam os autores que o conceito fundamental na Defectologia de Vygotsky é o uso de vias colaterais de desenvolvimento. Trata-se da criação de caminhos alternativos para o aprendizado, que permitem à pessoa com deficiência alcançar objetivos culturais e sociais por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, o que inclui o uso de tecnologias assistivas,

adaptações curriculares e metodológicas, e o estímulo à criatividade e autonomia dos estudantes.

A formação contínua de professores também é destacada como indispensável para a efetivação dessas práticas. A pesquisa aponta a carência de estudos e formações baseadas na Defectologia de Vygotsky, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, o que limita a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Investir na formação de professores para compreenderem e aplicarem essa abordagem é inestimável para promover uma educação que respeite a diversidade e incentive o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A pesquisa evidencia a importância de políticas públicas educacionais que considerem os princípios da Defectologia. Tais políticas são defendidas como necessárias para o provimento da integração entre saúde, educação e assistência social, de modo a garantir suporte adequado ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. A educação inclusiva, nesse contexto não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições pedagógicas, sociais e emocionais que favoreçam o aprendizado e a participação plena dos estudantes.

Os autores ressaltam que a perspectiva de Vygotsky evidencia a necessidade de se construir uma educação fundamentada em uma visão histórico-cultural do desenvolvimento humano, que reconheça a deficiência como uma construção social e não apenas como uma limitação biológica. Esse entendimento, segundo os autores, orienta a superação de estigmas e a criação de ambientes educacionais que promovam a equidade, a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Enfim, sublinha-se a relevância de Vygotsky para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento de políticas que promovam a igualdade e a inclusão, transcendendo as limitações biológicas em favor de uma abordagem mais ampla e humanizadora.

O estudo “Atendimento educacional especializado: aspectos conceituais e metodológicos em debate” discute e analisa os fundamentos teóricos e metodológicos do AEE no contexto da educação básica brasileira, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica, articula referenciais teóricos e marcos legais para compreender o papel do AEE na inclusão escolar e social de alunos com deficiência. Os autores destacam o AEE como um suporte essencial para a escolarização desses alunos, ressaltando sua articulação com a escola comum e o uso de SRM.

No entanto, apontam críticas ao modelo “tamanho único” de atendimento e às lacunas na formação docente que, frequentemente, resultam em práticas inadequadas para atender às

demandas específicas dos alunos. Defende-se que o AEE deve ser planejado coletivamente e integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, dado que é um recurso vital para garantir a escolarização de estudantes da Educação Especial, atuando de forma complementar e suplementar ao ensino regular, com foco no desenvolvimento da autonomia e na eliminação de barreiras ao aprendizado.

Uma das práticas mais relevantes apresentadas é a adaptação curricular e pedagógica. Os autores defendem que o AEE deve oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a participação plena dos estudantes, respeitando suas singularidades, o que envolve o uso de materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias de ensino diferenciadas, considerando o ritmo e as potencialidades de cada aluno. A adaptação das práticas pedagógicas, segundo os autores, exige um planejamento coletivo e contínuo, que envolva professores, equipes pedagógicas e famílias na construção de um ambiente escolar inclusivo.

Outro ponto central apontado é a integração entre o AEE e o ensino regular. O estudo evidencia a importância de articular o trabalho da sala de recursos multifuncionais com as atividades da sala de aula comum, de modo a garantir que o suporte especializado complemente e não substitua o ensino regular. Destaca-se que essa integração deve ser contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando que o AEE esteja alinhado às metas educacionais da instituição e envolva a participação ativa da comunidade escolar e das famílias. A formação continuada de professores aparece como um aspecto relevante. Os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e para implementar práticas pedagógicas inclusivas. A formação, na perspectiva dos pesquisadores, deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos, capacitando os profissionais para planejar, executar e avaliar o AEE de forma efetiva. Acreditam eles que a ausência de formação específica gera insegurança e limita a capacidade de adaptação pedagógica, o que impacta diretamente o processo de inclusão.

O estudo também ressalta a importância da participação da família no processo educacional. Defende-se que o envolvimento familiar é indispensável para o sucesso do AEE, visto que permite a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. A parceria entre escola e família fortalece o vínculo com o aluno e contribui para a continuidade das ações inclusivas fora do ambiente escolar.

A gestão escolar é um elemento que desempenha um papel estratégico na efetivação das práticas inclusivas. Nesse sentido, a alocação de recursos, a manutenção das salas de recursos multifuncionais e a articulação entre diferentes setores da escola são responsabilidades que exigem comprometimento e planejamento. A gestão, nesse sentido, deve assegurar condições

adequadas de trabalho para os professores do AEE e promover a integração entre as equipes pedagógicas.

Algo que se faz muito relevante dentro do estudo é a superação de barreiras atitudinais e estruturais. O estudo destaca a necessidade de se eliminar preconceitos e estigmas que ainda persistem no ambiente escolar, o que requer ações de sensibilização e formação para toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura inclusiva que valorize a diversidade. Da mesma forma, defende-se ser imprescindível investir em infraestrutura acessível, garantindo que os espaços escolares sejam adequados para atender às demandas dos estudantes com deficiência. O estudo aponta para a necessidade de políticas públicas consistentes que sustentem as práticas inclusivas. A implementação do AEE deve ser respaldada por investimentos em recursos humanos, materiais e estruturais. Explicam que a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 7.611/2011, oferece diretrizes importantes, mas sua efetivação depende de ações concretas e de um compromisso coletivo com a inclusão educacional. A pesquisa conclui que o AEE deve ser um parâmetro central para a organização pedagógica nas escolas, desempenhando um papel transformador na construção de uma educação mais inclusiva e democrática, que reconheça e valorize a diversidade dos sujeitos educacionais.

O trabalho “A concepção de corporeidade sob o olhar do deficiente visual: um estudo em escolas públicas em Santarém-Pará” investiga como alunos com deficiência visual percebem seus próprios corpos, à luz da abordagem da corporeidade. Fundamentada nos pressupostos fenomenológicos e na ideia de corporeidade como uma integração entre corpo e mente, a pesquisa busca compreender o corpo como um objeto físico e um campo de experiência, expressão e relação com o mundo. A autora discute o impacto da deficiência visual na percepção de si e do outro, questionando a predominância da visão na construção das experiências humanas e enfatizando a necessidade de superar estigmas.

Os campos de domínio articulados incluem a educação, com foco na formação de profissionais capacitados para dialogar com a diversidade corporal; a fenomenologia, como método de compreensão da experiência vivida; e a corporeidade, que discute o corpo como sujeito em sua interação com o mundo.

A pesquisa aborda a corporeidade como uma forma de percepção integral do corpo, superando visões dicotômicas e utilitaristas e compreendendo o corpo como linguagem, expressão e meio de aprendizado, sendo fundamental para o desenvolvimento humano integral. Entre as práticas destacadas, evidencia-se a valorização das experiências corporais no processo de aprendizagem. Para a autora do estudo, a educação deve considerar que o estudante não

aprende apenas por meio da razão, mas também através de seu corpo, de suas sensações, emoções e imaginação. Na sua perspectiva, essa abordagem promove uma aprendizagem mais completa e significativa, reconhecendo o corpo como sujeito ativo nas relações com o mundo e com o outro. Para os estudantes com deficiência visual, essa valorização, segundo a autora, implica criar ambientes educacionais que explorem múltiplos sentidos, possibilitando experiências que transcendam a dependência visual.

Um campo de atuação essencial é a adaptação das práticas pedagógicas para atender às especificidades perceptivas dos alunos com deficiência visual, o que envolve o uso de materiais didáticos táteis, recursos sonoros e estratégias pedagógicas que favoreçam a exploração sensorial do ambiente. A pesquisa reforça a necessidade de enriquecer a experiência escolar desses estudantes, permitindo que percebam o mundo a partir de suas próprias condições corporais, respeitando suas singularidades na forma de interagir e compreender o espaço que ocupam.

A formação continuada de professores é apresentada como uma prática imprescindível. De forma que os docentes precisam ser capacitados para compreender e aplicar metodologias que dialoguem com a perspectiva da corporeidade, superando práticas tradicionais que privilegiam apenas aspectos cognitivos do aprendizado. Reforça-se que a formação deve sensibilizar os educadores para perceberem o corpo do aluno com deficiência visual não como uma limitação, mas como uma possibilidade de construção de saberes por meio de experiências corporais ricas e diversificadas.

A pesquisa também aponta para a importância de se promover a consciência corporal dos estudantes com deficiência visual. Essa prática implica desenvolver atividades que favoreçam a relação consciente com o próprio corpo, estimulando a percepção corporal e a autonomia. Explica-se que tal trabalho envolve o reconhecimento de que o corpo é um meio de interação com o mundo e, portanto, deve ser explorado em suas potencialidades, superando a visão limitada pela deficiência visual.

A superação de estigmas sociais que, frequentemente, reduzem a pessoa com deficiência visual à sua limitação é enfatizada. A pesquisa destaca que se deve construir uma nova visão sobre o corpo com deficiência, valorizando suas capacidades e reconhecendo sua singularidade, o que requer uma mudança cultural no ambiente escolar, que deve promover o respeito à diversidade corporal e sensorial, criando um espaço no qual todas as formas de ser e estar no mundo sejam acolhidas e respeitadas.

A pesquisa sugere a integração de práticas pedagógicas interdisciplinares, que articulem diferentes áreas do conhecimento na construção de saberes que valorizem a corporeidade.

Defende a autora que essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes com deficiência visual participem ativamente de diversas experiências educativas, culturais e sociais, rompendo com a lógica excludente de práticas fragmentadas e pouco sensíveis às diferenças.

A principal ideia defendida é que o corpo deve ser visto em sua totalidade, valorizando suas experiências sensoriais e subjetivas. Ser deficiente visual, segundo o estudo, não deve ser encarado como limitação, mas como uma condição única de estar no mundo, que requer a utilização de outras modalidades perceptivas e experiências não visuais. Assim, o corpo de cada indivíduo é compreendido como singular e pleno de significados.

O trabalho “Articulação entre educação especial da pessoa com deficiência e a interculturalidade crítica: análise de dissertações de mestrado” analisa dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil, com o objetivo de investigar como as temáticas de inclusão educacional de pessoas com deficiência e a teoria da interculturalidade são articuladas nesses estudos. Os autores discutem a relevância de se conectar a inclusão de PcD com a interculturalidade crítica, destacando que ambas as áreas têm como objetivo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças socioculturais.

A pesquisa enfatiza a necessidade de integrar as perspectivas da interculturalidade crítica ao contexto da inclusão educacional, promovendo uma abordagem educacional que reconheça e valorize as diferenças culturais e sociais das PcD, especialmente na região Norte do Brasil. Destaca-se que a prática pedagógica deve envolver a valorização dos saberes locais e das experiências culturais. O trabalho aponta que a inclusão educacional precisa considerar a diversidade cultural das comunidades, integrando os saberes populares aos conhecimentos científicos. Isso foi observado, por exemplo, na pesquisa com mulheres ribeirinhas escarpeladas atendidas em classes hospitalares, em que educadoras desenvolveram estratégias criativas para promover o diálogo entre o saber popular e o saber científico. Essa prática reconhece as experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada.

A implementação de práticas pedagógicas dialógicas e democráticas, inspiradas nos princípios da interculturalidade crítica, apresenta-se como imprescindível neste contexto. Trata-se de uma abordagem que busca estabelecer relações educativas baseadas no respeito mútuo, na escuta ativa e na valorização das diferenças. O diálogo entre culturas, conforme defendido por autores como Paulo Freire e Ivanilde Oliveira, é inestimável para desconstruir hierarquias culturais e promover a inclusão efetiva, sobretudo de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

A pesquisa também destaca a necessidade de adaptação curricular e metodológica para atender às especificidades das PcD, o que implica o uso de materiais pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade e estratégias de ensino que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada estudante. Essas adaptações devem ser construídas de forma coletiva, envolvendo professores, equipes pedagógicas e a própria comunidade escolar, de modo a garantir a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A formação continuada de professores, com foco na interculturalidade crítica e na educação inclusiva é importantíssima, na medida em que os docentes precisam ser capacitados para compreender e atuar de forma crítica diante das desigualdades sociais e culturais que afetam os estudantes com deficiência. Essa formação, na visão dos pesquisadores, deve abordar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a valorização das identidades culturais e sociais dos alunos.

O estudo também reforça a importância de políticas públicas integradas e comprometidas com a inclusão, que articulem diferentes setores, como educação, saúde e assistência social. A efetivação de uma educação inclusiva demanda investimentos em infraestrutura, formação de profissionais, materiais pedagógicos acessíveis e suporte contínuo às famílias e comunidades envolvidas.

A pesquisa evidencia ainda a urgência de se promover a desconstrução de estigmas sociais associados à deficiência. Nesse sentido, a inclusão não pode compreendida apenas como um direito de acesso à escola, mas como um processo de transformação social que reconhece e valoriza a diversidade humana, o que implica combater práticas excludentes e preconceituosas, promovendo uma cultura escolar que respeite e celebre as diferenças. O estudo conclui que há uma lacuna significativa na interseção entre a educação especial e a interculturalidade nos programas de pós-graduação da região Norte.

O estudo “Silenciar para quê? Em busca da voz ativa da criança deficiente” discute a importância de dar visibilidade à voz das crianças com deficiência, compreendendo-as como protagonistas ativas de seus processos de socialização. O texto aborda o problema do silenciamento e do preconceito enfrentado por essas crianças, destacando como os estigmas sociais e os rótulos impostos dificultam sua integração e expressão no ambiente escolar e social.

Têm-se como campos de domínio articulados a Educação Especial, que enfoca estratégias pedagógicas e interações que valorizam a singularidade das crianças com deficiência; a Psicologia da Educação, que explora as dinâmicas de construção da identidade e o impacto das relações interpessoais nos processos de aprendizagem e socialização; e os estudos

bakhtinianos em relação à aplicação da teoria da exotopia para analisar as relações e a ressignificação do protagonismo infantil.

Especificamente, para embasar a discussão, os autores articulam dois campos teóricos principais: a estética da criação verbal de Bakhtin, que explora as relações de interação social e subjetividade; e as reflexões de Glat sobre os estigmas e as percepções construídas pelo olhar do outro. O trabalho utiliza uma abordagem qualitativa e dialética, realizada em uma escola municipal, para investigar como as interações no cotidiano escolar podem promover o reconhecimento da subjetividade e da voz das crianças com deficiência. A pesquisa enfatiza o conceito de exotopia, proposto por Bakhtin, para descrever as interações entre “eu” e “outro”, sendo exemplificada nas relações observadas entre as crianças e seus colegas, estagiários e familiares.

A partir de tais fundamentos, propõem-se ações que ampliem o espaço de escuta e diálogo na escola. Uma das práticas centrais destacadas pelos autores acerca dessa teoria é a valorização da escuta ativa das crianças com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos capazes de expressar suas ideias, sentimentos e perspectivas sobre o mundo. Contudo, esse processo demanda a criação de espaços de diálogo, em que a criança seja protagonista de sua própria experiência educacional. Tal escuta ativa, inspirada nas ideias de Bakhtin sobre exotopia, permite compreender as singularidades de cada aluno, respeitando suas formas de comunicação e interação social.

O fortalecimento de relações afetivas e de confiança entre os educadores e as crianças tem destaque imprescindível na ótica dos autores. Desse modo, o estudo revela que, para conquistar a confiança das crianças com deficiência, é necessário investir em vínculos afetivos, respeitando o tempo e as formas de interação de cada criança.

A pesquisa enfatiza a importância de atividades lúdicas e interativas como estratégias pedagógicas para estimular a socialização e o protagonismo das crianças. Dizem os autores que o uso de fantoches, brincadeiras e jogos permitiu aproximar os pesquisadores das crianças, facilitando a comunicação e promovendo a integração com os colegas. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Outro campo de atuação destacado é a necessidade de formação continuada de professores e estagiários, com foco em práticas inclusivas e no desenvolvimento de uma postura empática. A ausência de intervenções significativas por parte dos professores durante os momentos de recreio, segundo os autores, revela a importância de preparar todos os profissionais da escola para atuarem de forma integrada no processo educativo. Nesse caso, a

formação deve incluir estratégias para lidar com a diversidade, respeitando as diferentes formas de ser e estar no mundo.

A pesquisa evidencia a importância de se romper com estigmas e preconceitos que historicamente marginalizam crianças com deficiência. As relações sociais estabelecidas no ambiente escolar refletem estigmas que precisam ser desconstruídos por meio de práticas pedagógicas que promovam o respeito, a empatia e o reconhecimento das potencialidades de cada criança. O diálogo entre os pares, mediado pelos educadores, é uma ferramenta importante para superar conflitos e fortalecer vínculos sociais.

O estudo destaca a relevância de se considerar o espaço do recreio e outros ambientes informais como cenários propícios para observar, interagir e compreender melhor as dinâmicas sociais das crianças com deficiência. Para os autores, esses momentos de descontração oferecem oportunidades valiosas para estabelecer vínculos afetivos e para desenvolver intervenções pedagógicas mais assertivas, contribuindo para a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Os autores defendem ainda a ideia de que as crianças com deficiência não devem ser apenas destinatárias de cuidados, mas também agentes de transformação social, com direito a serem ouvidas e a terem suas perspectivas valorizadas. Por fim, é posta a ressignificação das práticas escolares e sociais, de modo a se fomentar a escuta ativa, o diálogo e a empatia, com o objetivo de construir um ambiente inclusivo e transformador para crianças com deficiência.

O estudo “Federação Nacional das Apaes e as suas propostas educacionais (1990-2015)” aborda práticas pedagógicas e campos de atuação que refletem uma abordagem tradicional e filantrópica na educação especial. Analisam-se as iniciativas educacionais da Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), situando-as no contexto histórico e político da Educação Especial no Brasil. A pesquisa investiga como a Fenapaes estruturou suas ações e programas educacionais, destacando a relação entre as políticas públicas e o modelo filantrópico-assistencial das APAEs.

Para isso, utiliza o método materialista histórico-dialético e a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, explorando a construção ideológica das propostas educacionais da instituição. O autor afirma que as ações da Fenapaes estão pautadas pelo modelo de escolas especiais, que buscam consolidar seu papel no cenário educacional brasileiro por meio de Parcerias Público-Privadas e influências políticas, especialmente no contexto da Política Nacional de Educação Especial.

Os campos de domínio articulados no trabalho incluem a História da Educação, ao traçar a evolução das políticas educacionais, a Educação Especial, ao discutir as práticas pedagógicas

das APAEs, e a Crítica do Discurso e a Teoria Gramsciana, ao analisar as disputas ideológicas e de hegemonia no campo educacional.

A oferta de educação escolar em escolas especiais para pessoas com deficiência intelectual e múltipla é uma das principais práticas identificadas. Segundo o autor, a Fenapaes defende o direito das famílias de escolherem o tipo de escola para seus filhos, reforçando a manutenção das APAEs como instituições substitutivas ao ensino regular, maiormente após o reconhecimento legal dessas instituições em alguns estados, como o Paraná.

Explica, ainda, o autor que a instituição também promove programas pedagógicos especializados, como o Programa Apae Educadora e o Projeto Águia, voltados para o desenvolvimento de atividades relacionadas à arte, à cultura, ao lazer e à educação profissional. Essas iniciativas são baseadas em uma lógica terapêutica e profissionalizante, em que a arte é utilizada não como expressão cultural, mas como meio de inserção no mercado de trabalho. Tal abordagem, segundo o autor, prioriza o desenvolvimento de habilidades funcionais e práticas, com frequência, alinhadas a uma perspectiva tecnicista e de adaptação ao mercado, sem foco na formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Um campo de atuação que também aparece nesse trabalho é a educação profissional de nível básico, com foco na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O autor diz que a Fenapaes busca parcerias com o setor público e privado para implementar programas de profissionalização e que essa proposta por atende aos interesses do capital, que exige produtividade das pessoas com deficiência, além de direcioná-las ao consumo, sem considerar a formação para a autonomia e a participação social plena.

O pesquisador expõe que a Educação Física também aparece como uma prática desenvolvida nas APAEs, com ênfase no esporte de rendimento e nas atividades recreativas. Ele, no entanto, critica que a Fenapaes justifique essas atividades como forma de promover qualidade de vida, pois o foco no treinamento esportivo e nas competições estimuladas distancia-se de uma proposta pedagógica mais ampla, que valorize o corpo como meio de expressão e interação social, priorizando o desenvolvimento humano integral.

Para o autor, a Fenapaes busca assegurar o AEE integral e integrado, articulando serviços de saúde, assistência social e educação, mas reforça o caráter assistencialista da instituição, visto que não considera plenamente a especificidade pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Para ele, essa integração entre áreas não promove uma educação que respeite a singularidade de cada estudante, mas reproduz práticas centradas em um modelo terapêutico e institucional.

Enfim, expõe o autor que as propostas educacionais da Fenapaes demonstram um alinhamento com a lógica neoliberal, evidenciada pela busca de eficiência e racionalidade organizacional, características típicas da gestão empresarial. Essa abordagem, entende o autor, revela contradições entre o discurso de inclusão e as práticas excludentes que mantêm a segregação de pessoas com deficiência em espaços educacionais separados, reforçando a dualidade entre a educação regular e a Educação Especial.

7.4.4 Quarta Reunião Regional Norte da ANPEd (Amapá - 2022)

O estudo “A criação do Centro de Educação Especial/Inclusiva em Breves/Pará: enunciados sobre a educação de surdos” analisa documentos municipais relacionados à Educação Especial e inclusiva de surdos em Breves no Pará. Os autores exploram a Lei nº 2.095/2005 e o Decreto nº 021/2011, avaliando como essas normativas tratam a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. O estudo problematiza a concepção de sujeito surdo, os desafios enfrentados pelos profissionais de educação e os recursos pedagógicos mencionados nos documentos. Ele destaca como os termos e os conceitos utilizados nos documentos refletem contextos históricos e sociais, apontando avanços e lacunas na implementação de políticas inclusivas. Para os autores do estudo, tais marcos legais revelam uma série de ações e desafios institucionais no processo de inclusão educacional desses estudantes.

Segundo os autores, a Lei nº 2.095/2005 propõe a criação do Centro de Atendimento, Orientação e Inclusão Social de Portadores de Necessidades Especiais (CAPONE), com foco na oferta de atendimento gratuito e personalizado, conduzido por profissionais habilitados em educação especial. Já o Decreto nº 021/2011 regulamenta a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ampliando o escopo de atuação com uma equipe multidisciplinar, incluindo pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, arte educadores, terapeutas ocupacionais, professores especialistas em Educação Especial, instrutores surdos, tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes.

Outro campo de atuação destacado refere-se à formação de profissionais itinerantes, como o “Grupo de Pedagogos Itinerantes”, responsáveis por oferecer suporte pedagógico às escolas da rede pública. Esse grupo atua realizando orientações educacionais básicas ou específicas, adaptações curriculares e apoio às famílias, contribuindo para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência.

O estudo revela a proposta de criação de salas de recursos multifuncionais, previstas como espaços de apoio pedagógico para planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas aos estudantes com deficiência. No entanto, tanto a Lei quanto o Decreto não detalham quais recursos pedagógicos ou de acessibilidade seriam disponibilizados, deixando lacunas em relação às necessidades específicas dos estudantes surdos, como materiais adaptados e a presença obrigatória de tradutores/intérpretes de Libras.

Para os autores, o campo de domínio relacionado à inclusão também abrange a valorização da Língua Brasileira de Sinais e a formação de profissionais qualificados para atuar com a comunidade surda. Embora o Decreto nº 021/2011 mencione a presença de instrutores surdos e tradutores de Libras, a pesquisa evidencia que tais profissionais não são devidamente incorporados às práticas pedagógicas, o que limita a efetivação de políticas inclusivas alinhadas às diretrizes nacionais, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 10.436/2002.

Um aspecto também relevante é a ausência de um planejamento estratégico para a implementação das políticas públicas propostas. Esclarecem que a Lei nº 2.095/2005 determinava a implementação do CAPONE em até 90 dias, mas a efetivação só ocorreu anos depois, evidenciando fragilidades na gestão e na execução das políticas de inclusão, o que aponta para a necessidade de políticas educacionais mais concretas, com prazos realistas e ações contínuas de monitoramento e avaliação.

O estudo destaca a importância de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social. Os autores afirmam que a presença de uma equipe multidisciplinar no CAEE reflete essa necessidade, mas ainda há desafios na integração efetiva dessas áreas para assegurar um atendimento completo às demandas educacionais dos estudantes com deficiência, especialmente os surdos.

O trabalho “Casa Família Rosetta: contribuições no acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência” examina as contribuições da Casa Família Rosetta no acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Porto Velho, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica. A pesquisa busca compreender como esse acolhimento é realizado, quais critérios orientam o processo e em que medida os direitos dos acolhidos são garantidos, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras legislações vigentes. Os autores discutem a persistência de práticas institucionais que resultam em acolhimentos de longa permanência, desafiando o caráter provisório determinado pelas leis. Eles destacam que, apesar dos avanços legais, como o ECA e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), os esforços institucionais frequentemente

não são suficientes para garantir a reinserção familiar ou a adoção dos acolhidos. Além disso, apontam que o perfil de crianças e adolescentes com deficiência severa, reiteradamente, não atende às expectativas de adotantes, resultando em um prolongado tempo de permanência nas instituições. A pesquisa também reflete sobre as condições de acolhimento, ressaltando as dificuldades financeiras enfrentadas pelas instituições e a necessidade de capacitação contínua dos profissionais para lidar com as especificidades das PcD.

O trabalho articula diversos campos de domínio, como a Educação Especial, ao explorar a exclusão escolar enfrentada pelas PcD, as políticas públicas, ao refletir sobre a aplicação das legislações voltadas para o acolhimento e inclusão, a assistência social, ao analisar os serviços prestados pela Casa Família Rosetta e seus desafios operacionais, e os estudos sobre vulnerabilidade social, ao investigar as causas do acolhimento, como negligência, abuso e orfandade, e seus impactos na trajetória de vida dos acolhidos.

A instituição estudada, segundo os autores, acolhe crianças e adolescentes com deficiência severa, muitas vezes, permanecendo no abrigo por longos períodos, ultrapassando o limite legal de dezoito meses estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa prática se justifica pelo alto grau de dependência das pessoas acolhidas, o que dificulta a reinserção familiar e a adoção. Explicam, assim, que a Casa Família Rosetta assume o papel de garantir cuidados contínuos e especializados, mesmo após a maioridade.

Um campo de atuação, que também é visto como fundamental pelo estudo, envolve a formação continuada dos profissionais. A Casa Família Rosetta valoriza a contratação de profissionais com formação ou experiência comprovada em atendimento a pessoas com deficiência, além de manter programas de capacitação permanente por meio do Serviço de Formação e Educação Continuada (SECAFRO), com o objetivo de qualificar a equipe para oferecer atendimento adequado e humanizado.

Diz-se ainda que a instituição promove a tentativa de reinserção familiar, ainda que os vínculos familiares sejam frágeis ou inexistentes na maioria dos casos, os pesquisadores afirmam haver esforços para se reestabelecer esses laços sempre que possível. Quando a reintegração não ocorre, busca-se encaminhar as crianças e adolescentes para processos de adoção, embora o número de adoções ainda seja muito baixo devido ao perfil de deficiência severa dos acolhidos.

Os pesquisadores também constataram que a Casa realiza atividades pedagógicas de estimulação, desenvolvidas por uma pedagoga, com o objetivo de promover maior autonomia nas atividades da vida diária. Essa prática, segundo eles, busca minimizar os impactos da

exclusão escolar vivenciada por muitos desses jovens antes do acolhimento, refletindo o compromisso com o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Para os autores, o desafio de garantir os direitos previstos em lei é visto como um fator extremamente relevante. A instituição enfrenta dificuldades financeiras e estruturais para oferecer um atendimento completo, o que inclui alimentação, medicamentos, vestuário e manutenção da infraestrutura. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de recursos financeiros adequados para sustentar o trabalho das instituições de acolhimento.

O estudo ressalta a ausência de inclusão escolar dos acolhidos, que não foram inseridos na educação regular durante a convivência com suas famílias e permanecem fora desse ambiente mesmo após o acolhimento. Esse dado revela a persistência de uma cultura excludente que nega o direito à educação formal às pessoas com deficiência severa, desafiando as políticas de inclusão escolar e exigindo maior compromisso do poder público e da sociedade na garantia desse direito.

O estudo “Políticas públicas educacionais para crianças ribeirinhas com deficiência” investiga as políticas públicas educacionais voltadas para crianças ribeirinhas com deficiência, com o objetivo de compreender como essas políticas atendem a demandas específicas da Educação Especial em territórios ribeirinhos. Utilizando uma abordagem qualitativa e a metodologia de estado da arte, a autora analisou produções científicas de 2017 a 2021, bem como legislações e marcos legais relacionados à Educação Especial e do campo. A autora discute as tensões entre o discurso normativo das políticas públicas e a realidade prática vivida por crianças ribeirinhas com deficiência. Ela destaca a falta de infraestrutura, a inadequação da formação de professores e as condições socioeconômicas adversas como barreiras significativas para a efetivação dos direitos educacionais dessa população e as tensões entre discurso e prática das políticas públicas

A pesquisa evidencia que, embora haja avanços legais e institucionais no Brasil, as políticas públicas ainda não contemplam, de forma efetiva, as especificidades das populações ribeirinhas, exigindo ações mais direcionadas e adaptadas às suas realidades socioculturais e econômicas. Uma prática destacada é a implementação de políticas públicas inclusivas que visam ao acesso e à permanência de crianças com deficiência no sistema educacional. Programas como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível e o Programa Transporte Escolar são apontados como avanços importantes, no entanto, o estudo ressalta que esses programas, costumeiramente, não chegam de maneira eficaz

às comunidades ribeirinhas, devido à falta de infraestrutura adequada e de profissionais capacitados.

Um fator essencial que a autora diz merecer atenção é a adaptação curricular e pedagógica, considerando as especificidades culturais e geográficas das comunidades ribeirinhas. A pesquisa destaca não ser possível aplicar políticas de inclusão de forma universal, sem considerar as particularidades de cada território. Assim, torna-se imprescindível adaptar os conteúdos, métodos de ensino e recursos pedagógicos para atender às demandas locais, respeitando o modo de vida e a cultura dessas comunidades.

A formação continuada de professores também se apresenta como uma necessidade urgente. A ausência de formação específica para atuar com estudantes com deficiência em contextos ribeirinhos dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Para ela, os docentes precisam ser capacitados para compreender as demandas desses estudantes e para utilizar recursos pedagógicos adaptados, garantindo uma educação de qualidade e acessível.

A pesquisa aponta para a importância de se articular políticas intersetoriais, integrando as áreas da educação, saúde e assistência social. Essa integração assegura o atendimento integral das crianças com deficiência, considerando que muitas delas enfrentam dificuldades de acesso a serviços básicos em decorrência do isolamento geográfico e das condições socioeconômicas das comunidades ribeirinhas.

A autora expõe que um detalhe relevante, que merece muita atenção, é a necessidade de superar barreiras estruturais e atitudinais. Para ela, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como acessibilidade física, transporte adaptado e materiais pedagógicos inclusivos, limita a participação plena das crianças com deficiência no ambiente escolar. Além disso, práticas pedagógicas excludentes e preconceitos ainda persistem, exigindo ações de sensibilização e formação para toda a comunidade escolar.

O estudo destaca a importância de valorizar a participação da comunidade e das famílias no processo educacional. Segundo a autora, as famílias e a comunidade escolar são basilares para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois conhecem as necessidades e potencialidades das crianças. A articulação entre escola, família e comunidade, na sua percepção, contribui para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e contextualizadas.

O trabalho sobre “O planejamento no atendimento educacional especializado à estudante surd@ no município de Macapá” aborda o planejamento do Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos no município de Macapá, com foco na socialização e ressignificação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e fenomenológica, com características de pesquisa-ação, envolvendo diretamente professores e a comunidade escolar na busca de soluções práticas para a educação inclusiva.

Os autores discutem a importância de compreender as especificidades e potencialidades dos estudantes surdos no contexto de uma concepção bilíngue, promovendo uma abordagem que integre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita. A ideia central defendida é que o planejamento pedagógico, flexível e individualizado, é indissociável da inclusão efetiva desses alunos, destacando o papel colaborativo entre professores, família e comunidade escolar.

O estudo articula campos como educação especial, bilinguismo, políticas públicas inclusivas e metodologias de ensino adaptadas. Evidencia-se a necessidade de planejamento pedagógico estruturado e de práticas inclusivas que considerem a singularidade de cada estudante, valorizando suas potencialidades e respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. Destacam as autoras a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, elaborado com base em um estudo aprofundado das habilidades, necessidades educacionais específicas, possibilidades e barreiras enfrentadas pelos estudantes com surdez. Explicam que esse planejamento contempla o aspecto acadêmico, mas também aspectos sociais, afetivos e de comunicação, garantindo que o processo de escolarização ocorra de forma integrada e significativa.

Defendem as pesquisadoras que a adoção da perspectiva bilíngue, que integra a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, é imprescindível. Por meio dessa relação, acreditam ser possível promover o desenvolvimento linguístico pleno dos estudantes surdos, respeitando a Libras como ferramenta vital para a construção do conhecimento. Explicam que o Plano de Atendimento Educacional Especializado é estruturado em três momentos didáticos: em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa escrita, garantindo o aprendizado de forma contextualizada e significativa.

A pesquisa reforça a importância da formação continuada de professores, especialmente os que atuam no AEE e na sala de aula regular. A formação deve capacitá-los para compreender as especificidades dos estudantes surdos, planejar atividades inclusivas e utilizar recursos pedagógicos adequados. A formação docente é considerada relevante para a resignificação das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

O estudo destaca a necessidade de articulação entre o AEE, a sala de aula regular, a família e a comunidade escolar, uma vez que essa interação, na perspectiva das autoras, favorece o desenvolvimento integral do estudante, garantindo que as práticas pedagógicas

sejam coerentes e alinhadas com as necessidades individuais. O trabalho colaborativo entre professores, familiares e profissionais especializados é defendido como essencial para o sucesso da inclusão educacional.

Outro aspecto tratado é o uso de recursos didáticos visuais e estratégias de ensino adaptadas. Em vista disso, o estudo propõe o uso de materiais visuais, atividades imagéticas, jogos de memória em Libras, fotografias e outros recursos que cooperem com a aprendizagem por meio de estímulos visuais. Essas estratégias são fundamentais para potencializar o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes surdos.

A avaliação é outro ponto destacado pelos pesquisadores, que defendem dever ser desenvolvida de forma contínua e processual, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. A avaliação no espaço pesquisado ocorre por meio do diálogo em Libras, observação do desenvolvimento linguístico e análise do desempenho nas atividades propostas, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante e ajustar o planejamento pedagógico conforme suas necessidades.

O estudo enfatiza que se deve respeitar a individualidade e a coletividade do estudante, considerando suas experiências, vivências e conhecimentos prévios. Para as autoras, a abordagem pedagógica a ser implementada deve ser flexível e adaptável, proporcionando oportunidades para que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem e desenvolva autonomia e protagonismo em sua formação.

A pesquisa “Jardim Sensorial: inclusão e intergeracionalidade na universidade da Maturidade-Palmas-Tocantins” aborda a criação e implementação do Jardim Sensorial na Universidade da Maturidade (UMA), localizada na Universidade Federal do Tocantins. O projeto combina ensino, pesquisa e extensão para promover inclusão, intergeracionalidade e acessibilidade. O jardim é projetado para estimular os sentidos e atender a pessoas com e sem deficiência, incluindo idosos, jovens e crianças. Ele visa oferecer experiências sensoriais que integrem percepção ambiental, educação inclusiva e bem-estar. Trata-se, portanto, do estudo de um projeto que integra ações de ensino, pesquisa e extensão, funcionando um espaço de convivência, aprendizado e interação entre diferentes públicos, especialmente pessoas com deficiência e idosos.

O trabalho articula diversos campos de conhecimento, como a Educação inclusiva, que enfatiza o ensino adaptado e a promoção de uma aprendizagem significativa; a acessibilidade e inclusão, destacando adaptações arquitetônicas e pedagógicas para atender às necessidades de todos os usuários; a educação ambiental ao promover a conscientização ecológica e práticas sustentáveis; a intergeracionalidade ao integrar diferentes faixas etárias, visando promover a

convivência e aprendizado mútuo; e a terapia e bem-estar ao explorar o uso de espaços naturais para melhorar a saúde física e mental dos participantes.

A prática pedagógica central do projeto é a estimulação sensorial por meio da interação com o ambiente natural. Explicam os autores que projeto o Jardim Sensorial foi planejado para proporcionar experiências multissensoriais, estimulando olfato, tato, audição, visão e paladar. Elementos como plantas aromáticas, fontes de água, trilhas texturizadas e blocos coloridos compõem o espaço, permitindo que visitantes explorem o ambiente de forma integral. Para os autores do projeto em estudo, essa abordagem promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social, especialmente para pessoas com deficiência e idosos, que podem experimentar o ambiente de maneira autônoma e segura.

A integração intergeracional e intercultural é apresentada no projeto como imprescindível, dado que envolve estudantes da Universidade da Maturidade, jovens universitários e crianças, criando um ambiente de troca de saberes e experiências. A interação entre diferentes faixas etárias tem por finalidade favorecer o aprendizado coletivo e a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Explicam os pesquisadores que o espaço foi concebido para ser inclusivo, de modo a assegurar o acesso de pessoas com deficiência por meio de adaptações arquitetônicas, como pisos táteis e trilhas acessíveis.

A educação ambiental também se destaca como um pilar do projeto. Oficinas de reciclagem e cultivo de hortaliças são desenvolvidas no Jardim Sensorial para promover a conscientização sobre a conservação do meio ambiente e incentivar práticas sustentáveis. Essas atividades estimulam o cuidado com a natureza e a adoção de hábitos alimentares saudáveis, ampliando o impacto educacional do espaço para além da dimensão sensorial.

A pesquisa enfatiza a importância da formação continuada e do engajamento de professores e estudantes em práticas inclusivas. O envolvimento de docentes e discentes em ações extensionistas contribui para a construção de competências pedagógicas voltadas para a inclusão e a sustentabilidade. A formação de professores, no caso do projeto investigado, é enriquecida por experiências práticas que ampliam a compreensão sobre acessibilidade e ensino inclusivo, promovendo o desenvolvimento de futuros profissionais mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade.

O estudo destaca a necessidade de se ampliar pesquisas e iniciativas similares, além de recomendar a realização de estudos longitudinais para avaliar os impactos do Jardim Sensorial ao longo do tempo, bem como a expansão de projetos voltados para a inclusão e a sustentabilidade em outras instituições. O Jardim Sensorial da UMA surge como uma referência

no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, que integram ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social.

O estudo “A coordenação pedagógica e a vivência da inclusão escolar: dificuldades e contribuições para a formação continuada centrada na escola” discute o papel da coordenação pedagógica na formação continuada de professores (FCP), com foco na inclusão escolar de estudantes com deficiência. A pesquisa, realizada em duas escolas municipais de Belém-PA, busca compreender as contribuições e as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas ao articular políticas formativas e práticas pedagógicas. Assim, aborda-se a importância da atuação da coordenação pedagógica como mediadora e articuladora de práticas inclusivas e formativas no ambiente escolar.

Os campos de domínio articulados são: a Educação Especial, com foco na inclusão de estudantes com deficiência; a Formação Continuada de Professores, com a análise de modelos formativos (escolarizante, reflexivo e emancipatório); a Gestão Escolar, com a discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na articulação entre equipes docentes; e Políticas Educacionais, com o impacto do contexto socioeconômico na formação docente.

A principal prática apontada pela pesquisa é a formação continuada de professores centrada na escola, que busca integrar teoria e prática por meio de atividades formativas no cotidiano escolar. Essa formação é articulada pela coordenação pedagógica e ocorre de forma coletiva, envolvendo reuniões pedagógicas, discussões de textos técnicos, encontros individuais e momentos de escuta e diálogo entre os profissionais. Essa abordagem permite que a formação seja contínua, contextualizada e alinhada às necessidades reais dos docentes, favorecendo a adaptação das práticas pedagógicas para atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

Um outro campo de atuação que se faz presente na pesquisa é a promoção de práticas reflexivas. Tanto que a pesquisa destaca o modelo reflexivo de formação, que entende o professor como um profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática. Esse modelo incentiva a análise crítica das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e estimula o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a coordenação pedagógica desempenha um papel estratégico nesse processo, promovendo momentos de reflexão coletiva e de construção de soluções para os desafios da inclusão escolar.

O estudo também valoriza o modelo emancipador de formação continuada que considera o professor como um intelectual crítico, capaz de questionar e transformar práticas excludentes. Para a autora, esse modelo busca desenvolver nos docentes uma compreensão crítica das relações sociais e das estruturas escolares que perpetuam desigualdades,

incentivando a construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. A coordenação pedagógica, nesse contexto, atua como facilitadora de processos formativos que estimulam a autonomia e o pensamento crítico dos professores.

A pesquisa defende a necessidade de se fortalecer a articulação entre os diversos profissionais da escola. A coordenação pedagógica é responsável por integrar professores, equipe de gestão, profissionais de apoio e famílias, criando um ambiente colaborativo para o desenvolvimento de ações inclusivas. Reforça-se que essa articulação garante a coerência entre o planejamento pedagógico e a execução das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante identificado é a importância de condições de trabalho adequadas para a coordenação pedagógica. A sobrecarga de funções, a falta de recursos materiais e a ausência de suporte institucional são aspectos que dificultam o desenvolvimento de ações formativas consistentes. O estudo aponta a necessidade de investimentos em infraestrutura, equipamentos e apoio técnico, além de políticas de valorização profissional, para que as coordenadoras pedagógicas possam exercer plenamente seu papel formativo.

A pesquisa ainda destaca a relevância de estratégias de escuta ativa e diálogo no ambiente escolar. A autora ressalta que a coordenação pedagógica deve promover espaços de fala e escuta entre os profissionais, criando oportunidades para que os docentes compartilhem experiências, dificuldades e práticas bem-sucedidas. Esse diálogo contínuo fortalece o senso de pertencimento coletivo e contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática.

O trabalho “Desafios na inclusão educacional dos alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de Geografia numa escola municipal localizada em Ananindeua (PA)” discute os desafios da inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de Geografia de uma escola pública municipal em Ananindeua, Pará. A partir da percepção de dois professores participantes, o estudo explora como a falta de formação específica para lidar com alunos com TEA contribui para sentimentos de despreparo e insegurança profissional. Esse quadro é problematizado em um contexto de exigências legais, como a Lei nº 13.146/2015, que garante o direito à educação inclusiva. Os autores destacam a importância da formação docente como chave para superar as barreiras à inclusão, argumentando que, sem capacitação adequada, os professores enfrentam dificuldades para atender às necessidades pedagógicas específicas desses alunos.

O estudo articula perspectivas da legislação educacional, da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Inclusiva, enfatizando o papel da escola em promover a convivência entre alunos diversos como um avanço social. Adota-se uma abordagem qualitativa

e colaborativa, baseada em pesquisa-ação, para incentivar reflexões críticas entre os docentes participantes e fomentar mudanças práticas.

A pesquisa revela obstáculos enfrentados por professores, especialmente a falta de formação específica e o despreparo para atender adequadamente a estudantes com TEA nas salas de aula regulares. A principal prática apontada é a necessidade de formação continuada específica para professores. A pesquisa demonstra que a ausência de capacitação voltada para o ensino de alunos com TEA provoca insegurança nos docentes, limitando a implementação de metodologias pedagógicas inclusivas. A formação deve abordar estratégias adaptadas, recursos pedagógicos e compreensão das especificidades do TEA, permitindo que os professores desenvolvam práticas mais eficazes e inclusivas.

Outro campo de atuação destacado refere-se à adaptação curricular e metodológica. Diz-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garantem o direito à educação inclusiva, prevendo adaptações nos currículos, métodos e recursos pedagógicos. No entanto, os resultados do estudo indicam que os professores enfrentam dificuldades em aplicar essas adaptações de forma efetiva, o que exige maior suporte institucional e acesso a materiais didáticos apropriados.

A pesquisa também destaca a formação de uma rede de apoio dentro das escolas, envolvendo a coordenação pedagógica, profissionais de apoio, famílias e demais docentes. A articulação entre esses agentes é fundamental para construir estratégias de ensino que respeitem as singularidades dos alunos com TEA. Isso porque esse trabalho colaborativo deve ser contínuo e alinhado com as políticas educacionais inclusivas.

Outro aspecto relevante identificado é a necessidade de sensibilização e mudança de atitudes por parte dos professores. O estudo evidencia que parte dos docentes ainda apresenta resistência ou desconhecimento sobre a inclusão de estudantes com TEA, o que reforça a urgência de ações formativas que promovam empatia, respeito e compreensão das diferenças. A desconstrução de preconceitos e estereótipos ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

A pesquisa também destaca a importância de estratégias pedagógicas individualizadas, considerando a heterogeneidade do espectro autista, visto que professores relataram dificuldades em lidar com as diferentes manifestações do TEA, como variações na comunicação, sensibilidade sensorial e comportamentos sociais. Isso reforça a necessidade de planejamento pedagógico que contemple a singularidade de cada estudante, com atividades adaptadas que favoreçam sua participação ativa nas aulas.

O estudo ainda destaca a necessidade de políticas públicas mais eficazes e estruturadas para apoiar a inclusão educacional. Reforçam as pesquisadoras que a ausência de investimentos em infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e formação continuada compromete a implementação de práticas inclusivas. Assim, defendem o fortalecimento de políticas educacionais que assegurem condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

O trabalho “Inclusão de alunos com deficiência: olhares de professores de turmas regulares do município de Breves-PA” investiga como professores de turmas regulares do município de Breves (PA) compreendem e praticam a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula. A partir de uma abordagem qualitativa e fundamentada na Análise do Discurso, o autor explora os significados atribuídos a conceitos como deficiência e inclusão, com base nos discursos de professores que possuem alunos com deficiência. O trabalho articula os campos da Educação Especial, de políticas públicas, da análise do discurso e da Pedagogia.

O estudo identifica tensões entre diferentes perspectivas sobre inclusão: enquanto alguns docentes veem o processo como uma interação dinâmica que envolve o respeito à diversidade e a construção de vínculos; outros a tratam como um produto final dependente do esforço individual do aluno, refletindo uma visão integracionista. Além disso, os discursos revelam a importância da participação de agentes externos, como família e governo, no processo de inclusão, embora prevaleça a ideia de que a responsabilidade maior recai sobre a escola e o professor.

A pesquisa destaca que, ainda os professores reconheçam a importância da inclusão, há lacunas significativas na compreensão e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere à preparação para lidar com as necessidades específicas desses estudantes. O autor do estudo analisa a percepção de professores acerca da inclusão como um processo de participação ativa. Constata que os discursos dos professores indicam que incluir significa permitir que o aluno com deficiência participe das atividades escolares e da vida social da escola. Esse entendimento demonstra a importância de se criar um ambiente escolar que favoreça a interação entre todos os estudantes, promovendo o respeito às diferenças e o fortalecimento de vínculos afetivos.

Dados revelam práticas que ainda estão ancoradas em concepções excludentes. Nesse sentido, a pesquisa aponta que alguns professores atribuem ao próprio aluno com deficiência a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, evidenciando uma visão que desconsidera as barreiras estruturais e pedagógicas existentes. Essa perspectiva reforça a

necessidade de práticas pedagógicas que considerem a adaptação do ambiente escolar e do currículo para atender às necessidades de todos os alunos.

Um campo de atuação destacado na pesquisa é a importância da formação continuada de professores. Os discursos revelam que muitos docentes sentem-se despreparados para lidar com alunos com deficiência, o que aponta para a necessidade de políticas educacionais que garantam formação específica e contínua. Essa formação deve contemplar estratégias pedagógicas inclusivas, adaptação curricular e uso de recursos didáticos acessíveis.

A pesquisa também reforça a necessidade de se fortalecer a articulação entre escola, família e sociedade. Os professores reconhecem a importância do envolvimento familiar no processo de inclusão, mas apontam desafios relacionados à participação efetiva das famílias. Além disso, mencionam que a sociedade e o governo também devem assumir responsabilidades no processo inclusivo, garantindo políticas públicas eficazes e recursos adequados.

Um outro tema tratado refere-se a práticas avaliativas que, muitas vezes, segundo o autor, não consideram as especificidades dos estudantes com deficiência. A avaliação deve ser adaptada para respeitar o ritmo e as condições de aprendizagem desses alunos, permitindo que seu progresso seja acompanhado de maneira justa e significativa.

A pesquisa aponta para a necessidade de se superar barreiras atitudinais. O autor afirma que a formação de uma cultura escolar inclusiva exige a desconstrução de preconceitos e estereótipos que ainda permeiam o ambiente educacional, o que implica promover ações de sensibilização e formação para toda a comunidade escolar, incentivando a empatia, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Para além da permanência dos alunos na escola, a “verdadeira inclusão” exige uma resignificação das práticas escolares e a atuação conjunta da sociedade para romper com processos excludentes e garantir o direito à educação inclusiva.

O estudo “Formação continuada na perspectiva da cultura inclusiva e colaborativa: contribuições à prática docente” investiga como a formação continuada de professores na perspectiva da cultura inclusiva e colaborativa pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas em uma escola pública de Santana, no Amapá. O estudo articula campos como Educação Inclusiva, formação docente, cultura escolar e políticas públicas, destacando que a transformação pedagógica requer tanto mudanças atitudinais quanto melhorias nas condições de trabalho e no suporte institucional.

A pesquisa foi conduzida no contexto de um projeto de extensão que promoveu encontros formativos para educadores, com o objetivo de estimular a colaboração entre professores da sala comum e do AEE. Os autores discutem a necessidade de romper com o individualismo no trabalho docente e enfatizam que a inclusão escolar só pode ser efetiva com

a construção de uma cultura de colaboração dentro das instituições de ensino. A pesquisa aponta que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para trabalhar com estudantes da Educação Especial devido à falta de formação específica, à sobrecarga de trabalho e à ausência de suporte adequado.

A principal prática destacada é a valorização da formação continuada centrada na escola, que se caracteriza pela diversidade de propostas formativas e pela aproximação com a realidade cotidiana dos docentes. Essa formação promove encontros formativos que envolvem professores da educação regular, do AEE e demais profissionais da escola. Esclarece a autora que a proposta busca integrar teoria e prática por meio de reflexões coletivas, ressignificando o fazer pedagógico e favorecendo práticas inclusivas.

Outro campo de atuação tratado é o trabalho pedagógico colaborativo entre o professor da classe comum e o professor do AEE. A pesquisa mostra que a articulação entre esses profissionais é fundamental para o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência. A colaboração efetiva permite que os professores compartilhem experiências, recursos e conhecimentos, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo.

A pesquisa também aponta a necessidade de se superar o isolamento profissional, visto que, antes das formações, os professores da classe comum e os do AEE atuavam de forma isolada, o que dificultava a construção de práticas pedagógicas integradas. Os encontros formativos têm promovido reflexões sobre a importância da cooperação e estimularam a participação ativa dos professores no planejamento conjunto, contribuindo para uma mudança de postura e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

O estudo evidencia a ressignificação do papel do AEE, na medida em que, tradicionalmente, o AEE era visto como um espaço de atendimento isolado, focado apenas na individualização das práticas pedagógicas. A pesquisa propõe uma nova abordagem que integra o AEE ao contexto da sala de aula regular, ampliando as possibilidades de interação entre professores e estudantes. A autora destaca que essa integração promove um atendimento mais completo e alinhado com os objetivos de aprendizagem dos alunos.

A escuta ativa e o diálogo entre os profissionais da escola também são práticas fundamentais, dado que a comunicação contínua entre professores, coordenadores e equipe pedagógica facilita a identificação de dificuldades e o desenvolvimento de soluções coletivas. Esse diálogo fortalece a corresponsabilidade pelo processo de inclusão e contribui para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e acolhedor.

Outro ponto relevante é a valorização da experiência docente, isso porque o conhecimento prático acumulado pelos professores ao longo de suas carreiras deve ser considerado na formação continuada como base para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. Para a autora, essa valorização motiva os docentes a refletirem sobre suas práticas e a se engajarem mais ativamente no processo de inclusão.

A pesquisa destaca, ainda, o suporte institucional para a efetivação das práticas inclusivas. A falta de condições de trabalho, como tempo para planejamento conjunto e recursos pedagógicos adequados, é um obstáculo para a implementação de práticas colaborativas. Assim, a autora é levada a defender que a gestão escolar e as políticas públicas devem garantir infraestrutura, recursos e apoio para que a inclusão escolar se concretize de forma plena.

O trabalho “As representações sociais acerca da disciplina Libras: o contexto dos discentes do curso de Pedagogia” aborda as representações sociais sobre a disciplina de Libras entre discentes do curso de Pedagogia, com foco nos impactos dessa disciplina na formação inicial de professores. Baseando-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e Denise Jodelet, os autores investigam como os estudantes percebem e internalizam a importância da Libras no Ensino Superior. A ideia é verificar como a disciplina de Libras impacta a compreensão dos futuros docentes sobre a importância da comunicação em Língua Brasileira de Sinais e seu papel na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Baseados em pesquisa qualitativa, os autores trabalharam com grupos focais e técnicas de elaboração de desenhos para compreender as narrativas dos participantes. Três categorias emergiram da análise: o papel de ensinar Libras; a relação entre compreensão, liberdade e felicidade; e a metáfora de “regar conhecimento”. Os campos articulados incluem Educação Especial, Psicologia Social e formação de professores, ao passo que o trabalho defende que a disciplina de Libras transcende a simples aquisição de habilidades linguísticas, promovendo transformações pedagógicas e sociais.

A principal prática pedagógica apontada é a valorização do ensino de Libras desde os anos iniciais da escolarização. Os participantes do estudo defendem a necessidade de introduzir Libras no currículo escolar como forma de desenvolver a empatia, a comunicação inclusiva e o respeito às diferenças. Explica-se que essa prática amplia as possibilidades de interação social, além de preparar os estudantes para uma convivência mais inclusiva e respeitosa com a diversidade linguística e cultural.

Outro campo de atuação para o qual os autores chamam atenção é a formação continuada e aprofundada de professores em Libras. A pesquisa reconhece que a disciplina de Libras no curso de Pedagogia é um avanço legal e institucional, mas ainda insuficiente para

formar professores fluentes e preparados para atuar de maneira bilíngue. Assim, destaca-se a necessidade de políticas educacionais que garantam o aprofundamento do ensino de Libras, com investimentos em cursos de formação continuada e práticas pedagógicas que integrem a Libras de forma mais efetiva no cotidiano escolar.

O estudo evidencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na afetividade e no cuidado. A metáfora utilizada por um dos participantes, que compara o ensino à necessidade de “regar conhecimento”, ilustra a compreensão de que o processo educacional exige atenção, carinho e zelo. Essa abordagem implica reconhecer o estudante surdo como sujeito ativo, valorizando suas potencialidades e promovendo um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

Outro aspecto tratado pelos pesquisadores é a promoção da empatia e da compreensão como pilares da formação docente. Representações sociais dos participantes mostram que a comunicação efetiva em Libras é vista não apenas como um recurso técnico, mas como um meio de promover liberdade e felicidade para o estudante surdo. Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão por meio da escuta ativa, da valorização das diferenças e da promoção de relações interpessoais respeitadas e colaborativas. O trabalho também aponta a necessidade de ressignificação da disciplina de Libras no contexto universitário, promovendo-a como um componente central da formação de professores. Isso implica integrar a Libras de forma mais orgânica nas práticas pedagógicas e no currículo dos cursos de licenciatura, rompendo com uma abordagem superficial e instrumental. Segundo os autores, tal disciplina deve ser tratada como um elemento fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue.

A pesquisa sugere que é essencial superar desafios estruturais e institucionais que limitam a efetividade da formação em Libras. A implementação de políticas educacionais que assegurem condições adequadas de ensino, como a contratação de professores fluentes em Libras, a oferta de materiais didáticos acessíveis e o uso de tecnologias assistivas, é uma ação necessária para se consolidar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

O estudo intitulado “Reflexões sobre o direito à educação especial e à educação inclusiva: análise dos marcos internacionais e brasileiros” realiza uma análise dos marcos legais nacionais e internacionais relacionados ao direito à Educação Especial e à Educação Inclusiva, destacando a evolução histórica e os desafios associados à garantia desses direitos. A autora discute como legislações, declarações e convenções, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), moldaram as políticas públicas e

práticas educacionais, influenciando o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional regular.

Os campos de domínio articulados incluem Educação Especial, políticas públicas, direitos humanos e análise documental. O trabalho conecta essas áreas para examinar como as legislações internacionais e nacionais interagem com práticas educativas, fomentando a inclusão e combatendo a exclusão histórica de pessoas com deficiência.

A autora apresenta práticas pedagógicas e campos de atuação que visam consolidar o direito à educação inclusiva e especial, com base em marcos legais nacionais e internacionais. A pesquisa trata da evolução histórica das políticas educacionais e as lacunas existentes na efetivação dessas políticas no contexto brasileiro. A ideia central defendida é a de que, apesar dos avanços normativos e das políticas de inclusão, a implementação desses direitos enfrenta desafios significativos, como o risco de retrocessos em políticas recentes e a lógica neoliberal que permeia algumas ações. O texto ressalta a necessidade de superar barreiras estruturais e culturais para garantir uma educação inclusiva e equitativa, alinhada ao reconhecimento dos direitos humanos. Sobre a aplicação prática dos direitos.

O principal tema tratado é a implementação de políticas públicas inclusivas respaldadas por marcos legais internacionais e nacionais. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são apresentadas como marcos legais que reconhecem a importância de se integrar estudantes com deficiência ao sistema regular de ensino. Para a autora, são eles que orientam a oferta do AEE de forma complementar ao ensino regular, preferencialmente em SRM.

Em relação à formação continuada de professores, a pesquisa defende a imprescindibilidade de se preparar os docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula, considerando as especificidades dos estudantes com deficiência. A formação é uma estratégia contínua, abrangendo aspectos pedagógicos, culturais e sociais que promovam práticas inclusivas e contribuam para a superação de barreiras atitudinais e estruturais.

A pesquisa também destaca a articulação intersetorial entre as áreas de educação, saúde e assistência social, na medida em que essa integração garante o atendimento integral aos estudantes com deficiência, promovendo ações conjuntas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar desse público. Essa abordagem integrada é recurso importante para se efetivar políticas públicas que superem as desigualdades educacionais.

É ressaltada a necessidade de se superar barreiras estruturais e atitudinais no ambiente escolar. A pesquisa aponta que, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios

relacionados à infraestrutura das escolas, à falta de recursos pedagógicos acessíveis e às atitudes discriminatórias. Reforça a autora que a eliminação dessas barreiras exige investimentos em acessibilidade física e tecnológica, bem como ações de sensibilização da comunidade escolar para o respeito à diversidade.

Em relação ao trabalho pedagógico, a autora destaca a revisão e a adaptação curricular como necessárias para o atendimento das necessidades educacionais específicas. Ela defende que as escolas precisam flexibilizar seus currículos, métodos e recursos pedagógicos, garantindo que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa, o que inclui o uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados e práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

A pesquisa também aborda a necessidade de monitoramento e avaliação contínua das políticas educacionais inclusivas. A criação de mecanismos de acompanhamento permite identificar falhas, ajustar práticas e viabilizar que os direitos educacionais das pessoas com deficiência sejam plenamente respeitados. Para a autora, essa avaliação deve ser participativa, envolvendo gestores, professores, estudantes e suas famílias.

O estudo “Audiolivro: sons literários e inclusão no Oeste do Pará” explora a produção e o impacto de uma Tecnologia Assistiva no formato de audiolivro, desenvolvida para facilitar o acesso à literatura infantojuvenil por crianças e adolescentes com deficiência visual no interior da Amazônia Paraense. Os autores discutem os desafios históricos e estruturais que limitam a alfabetização e o letramento de pessoas com deficiência visual, especialmente em regiões remotas, enfatizando a escassez de materiais em Braille e a carência de profissionais especializados. A principal ideia defendida é que a produção de audiolivros pode ser uma ferramenta complementar valiosa para democratizar o acesso à literatura e fomentar o desenvolvimento do gosto pela leitura, pela escrita e pela interpretação de textos entre crianças e adolescentes com deficiência visual.

Os campos de domínio articulados incluem Educação Especial, inclusão, alfabetização e letramento e tecnologias assistivas. A pesquisa enfatiza a relevância de estratégias pedagógicas inovadoras e sensíveis às necessidades específicas dos alunos, conectando esses campos para promover práticas mais inclusivas e equitativa.

O “Audiolivro” é um projeto de criação de acervos de audiolivros acessíveis, que são distribuídos por meio de mídias físicas, como *pendrives*, e também disponibilizados *on-line* por *links* de compartilhamento. O projeto busca atender a uma demanda local e sensibilizar para a importância de tecnologias inclusivas na promoção da educação. Para as autoras, esse recurso supre a carência de livros adaptados, como os transcritos em Braille, que não chegam com

facilidade às escolas da região. O Audiolivro, segundo as autoras, surge como um complemento ao processo de alfabetização, ampliando o acesso ao universo literário e ao letramento.

O tema destacado é a formação de profissionais e estudantes para a produção de Tecnologias Assistivas. O projeto envolve acadêmicas do curso de Pedagogia, professores e estudantes com deficiência visual, que participam ativamente de oficinas e cursos sobre a produção de audiolivros. Esse processo colaborativo qualifica os participantes, mas também fortalece o compromisso com a inclusão educacional.

A pesquisa também evidencia a relevância da articulação entre universidade, escolas e associações locais, como a Associação dos Deficientes Visuais do Baixo Amazonas (Adevibam) e a Associação Santarena para Inclusão das Pessoas Cegas e com Baixa Visão (Assic). Essa parceria facilita a distribuição dos audiolivros e amplia o alcance do projeto, conectando a produção acadêmica às necessidades reais das comunidades locais.

O estudo reforça a necessidade de se considerar o contexto sociocultural e geográfico na elaboração de Tecnologias Assistivas. A pesquisa aponta que a produção dos audiolivros deve ser sensível às especificidades das crianças e adolescentes atendidos, respeitando suas realidades e buscando proporcionar experiências literárias enriquecedoras. Explica-se que esse cuidado se reflete na seleção dos textos, nas vozes utilizadas nas gravações e nos efeitos sonoros que tornam a narrativa mais atrativa.

Outro ponto destacado pelas autoras é a valorização da afetividade e da criatividade no processo educativo. Inspirado nos princípios de Paulo Freire, explica-se que o projeto busca promover uma relação dialógica com os estudantes, estimulando a curiosidade, a imaginação e o prazer pela leitura. O Audiolivro não é apenas um recurso técnico, mas uma ferramenta que aproxima os ouvintes do universo literário, despertando o interesse pela leitura, interpretação e criação de histórias.

O estudo “A educação especial e inclusiva: uma análise bibliográfica da produção acadêmica nas universidades federais do Norte do Brasil” analisa a produção acadêmica em Educação Especial e Inclusiva nas Universidades Federais da região Norte do Brasil, especialmente entre 2016 e 2020, com base em dissertações e teses. Os autores discutem os impactos das mudanças legais, como a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, na formação de profissionais e na produção científica, abordando os desafios para consolidar instituições mais inclusivas.

A pesquisa articula campos como Educação Especial, políticas públicas, práticas pedagógicas e tecnologias assistivas, adotando uma abordagem qualitativa para sistematizar e avaliar a produção científica. Elaboram-se discussões sobre práticas pedagógicas e campos de

atuação para a consolidação de uma educação inclusiva na região Norte do Brasil. A pesquisa evidencia a produção acadêmica na área de Educação Especial e Inclusiva, ressaltando a necessidade de aprofundar estudos que subsidiem a prática docente e as políticas públicas educacionais.

A principal discussão do estudo é a formação teórica e prática de professores. Os autores defendem que a formação docente deve ser sólida, integrando tanto o “saber” quanto o “saber-fazer” pedagógico, o que inclui o conhecimento teórico sobre os processos de ensino e aprendizagem e a compreensão das características, necessidades e estratégias didático-pedagógicas voltadas para as diferentes deficiências. A formação inicial e continuada é apontada como um campo de atuação crucial para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficientes.

Outro tema tratado é a produção e a divulgação de pesquisas científicas na área de Educação Especial e Inclusiva. O estudo revela que, embora haja avanços, ainda há uma concentração de pesquisas em temas como políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, enquanto áreas como tecnologias assistivas e história da Educação Especial permanecem pouco exploradas. Isso leva os autores a defender a necessidade de se incentivar estudos que abordem inovações tecnológicas e metodológicas voltadas para a inclusão escolar, especialmente no uso de Sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A pesquisa também destaca a importância das políticas públicas inclusivas, de tal modo que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é tratada como um marco essencial para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Em contrapartida, ela não foi capaz de garantir a sua implementação. Os autores ressaltam a necessidade de políticas educacionais que garantam o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

O estudo denuncia a falta de programas de doutorado na região Norte, o que, para os autores, limita a continuidade das pesquisas iniciadas nos cursos de mestrado. Dizem que a escassez de programas de pós-graduação avançados dificulta a consolidação de linhas de pesquisa mais aprofundadas e a formação de pesquisadores especializados na área de Educação Especial e Inclusiva. Assim, defendem a ampliação da oferta de cursos de doutorado, uma estratégia considerada fundamental para fortalecer a produção acadêmica e a formação de profissionais qualificados.

Outro ponto tratado refere-se à articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, dado que a integração entre esses campos promove práticas pedagógicas

inclusivas, permitindo que o conhecimento produzido nas universidades dialogue diretamente com as necessidades das escolas e das comunidades. Projetos de extensão que envolvam professores, alunos e a sociedade civil são apresentados como práticas eficazes para ampliar o impacto das ações inclusivas.

O estudo sugere a necessidade de monitoramento contínuo das políticas e práticas inclusivas. A avaliação constante das ações implementadas permite ajustes e melhorias, garantindo que os direitos educacionais das pessoas com deficiência sejam respeitados de forma efetiva. Para os autores, esse monitoramento deve envolver diferentes atores sociais, incluindo gestores, professores, estudantes e suas famílias.

O estudo destaca a superação de barreiras de acesso à informação como um desafio contínuo. A precariedade da infraestrutura tecnológica e a dificuldade de comunicação com comunidades remotas exigem estratégias inovadoras para a produção e a distribuição dos audiolivros. Os autores reforçam que esse desafio impulsiona a busca por soluções criativas e sustentáveis, reafirmando o compromisso com a inclusão e o direito à educação de qualidade.

Ao debruçar-se sobre esses trabalhos apresentados no GT15 da ANPEd Norte, é possível reconhecer a existência de um campo discursivo estruturado por três grandes eixos: diferença, inclusão e condições de possibilidade. Esses eixos não se apresentam de forma isolada, mas interligam-se, moldando as formas pelas quais os sujeitos da Educação Especial são nomeados, localizados e legitimados no espaço acadêmico e educativo da região Norte.

O eixo da diferença emerge como uma marca constitutiva das práticas discursivas. A presença da deficiência é, com frequência, vinculada à ideia de falta – de habilidades, de desenvolvimento, de adaptação e, assim, deslocada para fora da norma. Essa produção da diferença não é neutra: é atravessada por saberes especializados que operam classificações e justificam intervenções. Como alerta Foucault (2008, p. 65), “não há enunciado que não suponha um campo de possibilidade, um lugar de emergência e uma posição de sujeito”. Nos discursos analisados, nota-se que a diferença é enunciada a partir do olhar médico, psicológico ou jurídico, o que delimita quem fala e o que se pode dizer sobre a deficiência.

No eixo da inclusão, os discursos assumem predominantemente um tom normativo. A inclusão aparece como horizonte ético e legal, sustentada por marcos regulatórios como a Constituição Federal, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, é justamente nessa normatividade que se revela uma tensão. Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2000), incluir nem sempre significa transformar estruturas; muitas vezes, significa apenas adaptar o sujeito para que ele se ajuste ao que já está posto. Quando a inclusão é tratada como um fim em si mesma, e não como um

processo dialógico de reconstrução coletiva da escola, corre-se o risco de obscurecer as exclusões que ela mesma pode produzir.

A análise do terceiro eixo as “condições de possibilidade” exige um esforço de desnaturalização do presente. Inspirada na arqueologia foucaultiana, essa leitura busca compreender sob quais regras, saberes e práticas os discursos se tornam possíveis. Por que certos temas são recorrentes e outros silenciados? Por que determinados sujeitos aparecem como protagonistas e outros apenas como objeto de estudo? Foucault (2008, p. 52) ensina que “é preciso pensar os discursos não como transparências, mas como práticas que produzem os próprios objetos de que falam”. Assim, os discursos produzidos no GT15 não são apenas descrições da realidade, mas intervenções que participam da construção do campo da Educação Especial na Amazônia.

É importante reconhecer, ainda, que esses discursos não surgem em um vazio histórico. Eles são marcados por um contexto mais amplo de reorganização dos direitos humanos no pós-guerra, sobretudo, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que inaugura uma nova gramática política baseada na dignidade, na igualdade e no respeito às diferenças. Ainda que esse ideário tenha sido apropriado de modos diversos pelas políticas educacionais brasileiras, ele segue como uma base ética fundamental que estrutura os discursos sobre inclusão e equidade.

No conjunto dos textos analisados, é possível identificar esforços importantes de valorização da diversidade e da justiça social. No entanto, também se fazem visíveis as contradições de um campo em disputa, em que a linguagem da inclusão convive com práticas de exclusão simbólica, e onde o reconhecimento da diferença muitas vezes esbarra em lógicas homogeneizadoras. Os discursos não são homogêneos, e é justamente nessa multiplicidade que reside a complexidade e a potência do GT15 enquanto espaço de produção de saberes sobre Educação Especial na região Norte.

Neste sentido, esta dissertação teve como objetivo analisar os discursos sobre Educação Especial que circulam nos anais do GT15 da ANPEd Norte, buscando compreender de que modo esses discursos constroem verdades, subjetividades e práticas. A partir de uma leitura arqueológica foucaultiana, foram examinados os enunciados presentes nos textos selecionados, problematizando seus modos de produção, suas regularidades e suas descontinuidades.

A análise revelou que, embora haja uma forte presença do discurso da inclusão nos estudos do GT15, esse discurso muitas vezes é atravessado por contradições. Concepções medicalizantes, a centralidade da deficiência como déficit e a responsabilização do sujeito ainda emergem, mesmo em textos que se propõem críticos.

Por outro lado, algumas produções tensionam essas lógicas, abrindo espaço para uma leitura da deficiência como diferença e para a crítica às normatividades escolares. Tais movimentos apontam para o dissenso epistemológico que marca o campo da Educação Especial.

Assim, os discursos analisados não apenas refletem o campo, mas também o constituem. A análise arqueológica permitiu evidenciar que a Educação Especial é atravessada por múltiplas racionalidades nem sempre harmônicas e que a própria ideia de inclusão pode funcionar como um dispositivo de controle, dependendo de como é mobilizada. Essa compreensão convida à problematização contínua das categorias usadas, à abertura a novos regimes de verdade e ao enfrentamento da colonialidade presente nas práticas e saberes da área.

7.5 As unidades e as formas do discursos

Os discursos descritos ao longo das subseções 7.4 evidenciam uma unidade discursiva operada por regras e regularidades. A regra que basicamente se vê presente nos discursos, particularmente nomeados de Educação Especial, circulam em torno da defesa de um princípio muito caro ao Ocidente moderno após a Segunda Grande Guerra, vinculado à superação de preconceitos, discriminações e estigmas, qual seja, a equidade. Esse já-dito manifesto nos enunciados expõe um jamais-dito, “um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro” (Foucault, 1972, p. 28).

Como já identificamos anteriormente na Figura 3, o princípio da equidade, subjacente aos discursos do GT15 da ANPEd Norte, sob a denominação de Educação Especial, materializa-se numa lógica circular que articula: reconhecimento da diferença, inclusão de todos e construções físicas, éticas e profissionais. Tal forma, por nós submetidas a uma unidade quando elegemos os discursos do GT 15 da ANPEd Norte, encontra seu sentido não exatamente nas remissões bibliográficas às quais recorre para garantir sua legitimidades e valor de cientificidade, mas nos acontecimentos tratados na seção 7.3, isto é, no “jogo de sua instância” (Foucault, 1972, p. 28).

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, que prevê, no seu art. 22, que “Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade” (Resolução 217 A (III)/ONU, 1948), serviu de base a outros acontecimentos, cujos discursos fazem prevalecer toda a construção discursiva da denominada Educação Especial.

A Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais (1994), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial do Brasil (1994), a LDB (1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), entre outros, são alguns dos exemplos de acontecimentos que resguardam e dão legitimidade aos enunciados proferidos nos discursos do GT15 da ANPEd Norte.

Soma-se a isso, as construções discursivas estabelecidas nos documentos de políticas públicas e instruções normativas nacionais, estaduais e municipais. Os textos acadêmicos do GT15 da ANPEd Norte, no tempo em que se consolidam pelos acontecimentos, põem-se como verdadeiros, porque serem reconhecidos por uma comunidade importante na sociedade moderna – as associações científicas –, e amparados por unidades de domínio: o Direito, a Psicologia, a Psiquiatria, a Medicina e a Pedagogia.

Essa “população de acontecimento, no espaço do discurso em geral” (Foucault, 1972, p. 30) e os enunciados considerados verdadeiros, porque científicos, consolidam o valor do discurso da Educação Especial. Afinal, também se sustentam numa dada ética que se ampara, do ponto de vista do direito, na defesa de que “todos são iguais perante a lei” e, como tal, submetidos a condições de possibilidades diferenciadas para que, na diferença, todos possam ter as mesmas chances de desenvolvimento social. Essa compreensão nos coloca diante de um grande desafio apresentado por Foucault (1972, p. 31):

[...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Assim, constata-se que os discursos materializados nos estudos publicados pelo GT15 da ANPEd Norte, para além de sua circularidade discursiva, constatada na tríplice relação reconhecimento da diferença, inclusão de todos e construções físicas, éticas e profissionais, revelam as nuances de um tempo no qual parecia não mais se admitir a segregação de pessoas deficientes. A franca participação de todos na vida pública das sociedades modernas Ocidentais, daí as políticas públicas respaldadas em legislações, portarias, instruções normativas para regular condições para esse fim, alinha-se ao espírito do seu tempo, porque se adequa às exigências econômicas e morais da ordem estabeleci

Ao construir condições para o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência, conforme defendem os discursos do GT15, a ANPEd se torna uma aliada do sistema que a reconhece como “portadora da verdade”. Ao assumir esse lugar, é como se a ANPEd, como assevera Foucault (1972) ao tratar da unidade do discurso, nos dissesse que seu discurso “não poderia ser outro”.

A palavra muda, como diz Foucault (1972), e que anima o interior dos discursos, no nosso caso os discursos do GT15 da ANPEd Norte, é a defesa da dignidade humana das pessoas com deficiência. A descrição dos discursos que apresentamos na seção 7.4 expressam um corpo de enunciados em que essa dignidade se manifesta em meio a relações entre enunciados, a relações entre grupos de enunciados e a relações entre grupos de enunciados e acontecimentos.

Uma relação de enunciados fundamental, conectados entre si, sem a qual a tríplice relação anteriormente identificada não seria possível, pode ser sintetizada nos seguintes discursos:

- O domínio de conhecimentos específicos da educação especial;
- Condições físicas estruturais capazes de atender às necessidades especiais;
- Profissionais qualificados, com conhecimentos técnicos para lidar e desenvolver pessoas com deficiência; e
- Criação de espaço de acolhimento.

A relação desses enunciados com os acontecimentos que lhe dão sentido se materializa em práticas concretas como:

- Mudança curricular nas licenciaturas;
- Novos protocolos de matrícula nas escolas;
- Adaptações de engenharia na estrutura físicas de escolas; e
- Incorporação tecnologias especializadas.

Enfim, as formas discursivas, subjacentes aos trabalhos apresentados no GT15 das reuniões regionais Norte da ANPEd, apresentam como objeto de debate em defesa da educação especial a relação inclusão/equidade. É a partir dessa relação que toda uma construção se estabelece e a partir do qual uma dispersão de objetos vão se formando.

7.6 Objetos e modalidades enunciativas

No processo de análise arqueológica empreendido a partir dos discursos produzidos nas reuniões do GT15 da ANPEd Norte, entre os anos de 2016 e 2022, é possível identificar a emergência de certos objetos de discurso que se tornam recorrentes, cristalizados e, ao mesmo tempo, disputados. Tais objetos – como “Educação Indígena”, “Educação de Jovens e Adultos”, “educação ribeirinha”, “autismo”, “deficiência intelectual”, “transtornos globais do desenvolvimento” – não são apenas temas abordados, mas elementos discursivamente produzidos, cuja existência no campo da Educação Especial está vinculada a condições históricas, institucionais e epistemológicas muito específicas.

Conforme aponta Michel Foucault (2008), os objetos do discurso não são dados, prontos ou evidentes. Eles são “o resultado de um conjunto de regras que determinam não apenas o que pode ser dito, mas o que pode ser visto, pensado, intervencionado” (Foucault, 2008, p. 49). Isso significa que quando os textos do GT15 falam de “Educação de Jovens e Adultos com deficiência” ou de “Educação Indígena inclusiva”, não estão apenas nomeando realidades, mas produzindo-as como objetos de saber e, portanto, como objetos de intervenção, de regulação e de disputa.

Ao observar o modo como esses objetos são construídos nos discursos, nota-se que eles não aparecem de maneira homogênea. Em alguns trabalhos, por exemplo, o sujeito com autismo é apresentado como aquele que impõe desafios à prática pedagógica, exigindo adaptações, mediações, recursos. Em outros, ele é figura central de projetos educativos inovadores, com participação ativa em experiências de escolarização contextualizadas. Há ainda textos nos quais o autismo é tratado sob forte influência da perspectiva clínica, com ênfase nos diagnósticos, nos níveis funcionais e nas estratégias terapêuticas. Cada uma dessas formas de dizer sobre o autismo delinea um objeto discursivo específico com implicações distintas para as políticas, para a formação de professores e para a vida dos sujeitos em questão.

A mesma lógica se aplica à Educação Indígena, que aparece nos textos ora como demanda por inclusão em sistemas formais de ensino, ora como resistência cultural à homogeneização curricular. No primeiro caso, há uma tendência a enquadrar os povos indígenas na lógica da escola inclusiva ocidental, com foco no acesso e na permanência. No segundo, emerge a defesa da valorização dos saberes originários e das pedagogias próprias dessas comunidades.

Essas diferentes abordagens não são apenas escolhas metodológicas, elas revelam modalidades discursivas distintas, ou seja, diferentes regimes de verdade que autorizam certos modos de dizer e interditam outros.

Foucault (2008) descreve as modalidades discursivas como formas de enunciação que determinam quem pode falar, a partir de onde, com qual autoridade e com quais efeitos de verdade. Em outras palavras, a forma como um objeto é discursivamente produzido depende do que se diz sobre ele, de quem diz, em qual contexto institucional e com quais propósitos.

Nos discursos do GT15, observa-se que boa parte dos enunciados se ancora em modalidades de tipo técnico-normativo. As falas são frequentemente referenciadas em legislações, planos de ação institucional, diretrizes curriculares e políticas públicas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Isso confere legitimidade aos textos, mas também os alinha a uma determinada racionalidade governamental, o que pode limitar a emergência de discursos mais críticos e criativos.

Contudo, também se encontram modalidades discursivas que se aproximam do que podemos chamar de modalidade experiencial, centrada em vivências locais, práticas escolares concretas e saberes construídos no cotidiano. Essas modalidades aparecem, em geral, em textos oriundos de contextos interioranos, de territórios amazônicos com acesso precário a recursos institucionais. Nesses casos, os discursos desafiam o modelo universalista da inclusão e propõem leituras situadas das dificuldades, resistências e invenções pedagógicas que se fazem possíveis em meio a desigualdades históricas.

É nesse cruzamento entre objeto e modalidade que se configura o campo discursivo da Educação Especial na ANPED Norte. Os objetos não são apenas nomeados, são construídos discursivamente a partir de modos específicos de falar e de escrever. Esses modos não são neutros: eles implicam escolhas éticas, políticas e epistemológicas. Nomear um estudante como “autista não verbal” não é o mesmo que referir-se a ele como “sujeito com formas singulares de comunicação”. Cada nomeação carrega uma visão de mundo, um lugar de fala e uma expectativa de intervenção.

É válido destacar que os objetos de discurso identificados no GT15 não existem isoladamente. Eles se conectam entre si, formando redes de inteligibilidade que organizam a maneira como a Educação Especial é pensada e praticada na região Norte. Um exemplo disso é a recorrente associação entre EJA, deficiência e pobreza – uma tríade discursiva que naturaliza certos arranjos e obscurece os atravessamentos de raça, gênero e território.

Em vista disso, é fundamental lembrar, como afirma Foucault (2008, p. 66), que “o discurso não reflete a realidade, ele a fabrica”. E essa fabricação deve ser permanentemente interrogada para que não se torne instrumento de invisibilização ou de controle dos sujeitos a quem se propõe dar voz.

7.7 Conceitos e formações das estratégias

A análise das produções acadêmicas do GT15 da ANPEd Norte permite observar que os discursos sobre Educação Especial estão alicerçados em conceitos recorrentes que, por sua vez, estruturam as práticas de pesquisa, intervenção e formação docente. Palavras como inclusão, acessibilidade, diferença, equitativo e direitos compõem de modo insistente nos textos, como termos técnicos e como dispositivos que orientam modos de ver, de dizer e de agir no campo educacional.

De acordo com Michel Foucault (2008), todo conceito deve ser compreendido dentro de uma formação discursiva, isto é, dentro de um conjunto de regras históricas e anônimas que definem, em um determinado tempo, o que pode ser dito, por quem, com que autoridade e com quais efeitos. Essas formações não se reduzem à linguagem, na verdade, envolvem instituições, saberes, técnicas e jogos de poder. Ao tratar dos conceitos, portanto, não estamos apenas discutindo vocabulário, mas investigando os regimes de verdade que sustentam as práticas educativas.

No conjunto dos trabalhos analisados, o conceito de inclusão aparece como o eixo central que organiza os discursos. Seu uso é quase unânime, mas nem sempre há uma problematização crítica sobre seus sentidos. Em muitas produções, o termo é apresentado como um princípio normativo um dever da escola, uma orientação da política pública, um valor a ser perseguido. No entanto, são poucos os textos que tensionam a ambiguidade da inclusão enquanto conceito.

Quando a inclusão é reduzida à presença física do estudante com deficiência na escola comum, sem uma reflexão mais profunda sobre as transformações estruturais necessárias para que essa presença seja significativa, o conceito se esvazia. Como pontua Silva (2000, p. 87), “a inclusão pode operar como uma forma sutil de domesticação, quando não questiona a norma, mas apenas tenta encaixar o sujeito na lógica preexistente”.

Por outro lado, o conceito de equidade tem ganhado visibilidade nos discursos mais recentes. Em especial nas publicações das reuniões de 2021 e 2022, nota-se um deslocamento da noção de igualdade (entendida como dar o mesmo para todos) para a ideia de equidade (como reconhecimento das diferenças e promoção de condições justas para cada sujeito).

Contudo, essa transição nem sempre é acompanhada por uma discussão epistemológica mais robusta.

Em alguns trabalhos, equidade é tratada como um sinônimo de justiça social, sem que se explicita como ela se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas. Foucault (2008, p. 60) lembra que “os conceitos não são formas neutras: eles organizam o campo do visível e do decifrável, determinam aquilo que pode ser legitimamente dito e aquilo que será descartado como não científico, não válido, não verdadeiro”. Assim, a forma como equidade é mobilizada nos discursos revela uma aspiração ética, mas também os limites e as possibilidades de pensar a diferença no espaço escolar.

Além de inclusão e equidade, o conceito de acessibilidade também comparece com frequência, especialmente vinculado ao uso de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Todavia, em boa parte dos textos, a acessibilidade é tratada de maneira técnica, descolada de seu caráter político. Há poucos debates sobre quem define o que é acessível, sob quais critérios e a partir de quais experiências. A acessibilidade, quando restrita ao campo da técnica, corre o risco de ser pensada como um fim em si mesma, e não como parte de um projeto de democratização do conhecimento e de valorização da pluralidade de sujeitos. Outro conceito que atravessa os discursos é o de diferença. Contudo, assim como nos demais, a diferença raramente é discutida de forma crítica. Em vários textos, ela aparece associada à deficiência como algo que precisa ser compensado ou superado. Isso revela uma adesão, mesmo que inconsciente, a uma lógica integracionista, em que o “normal” é o parâmetro e o “diferente” é aquele que deve ser ajustado. Como analisa Skliar (2003, p. 28), “o discurso da inclusão muitas vezes fala de diferenças, mas não as escuta; reconhece o outro, mas não o permite ser diferente”. Essa constatação é fundamental para problematizar a maneira como os conceitos circulam e operam nos discursos acadêmicos: por vezes, sob uma retórica de valorização da diversidade, perpetuam-se práticas normalizadoras.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que os conceitos não estão encerrados em si mesmos. Eles não são propriedades fixas de um discurso, mas campos de disputa. É nesse ponto que as formações discursivas se tornam visíveis em sua complexidade. Se por um lado há uma tendência à normatização dos sentidos – sobretudo quando os textos se aproximam da linguagem das políticas públicas –, por outro, há movimentos de resistência e de reinvenção conceitual.

Em alguns trabalhos, especialmente aqueles oriundos de universidades do interior da Amazônia ou vinculados a experiências práticas de formação docente, os conceitos aparecem contaminados pelas vivências locais, pelas dificuldades estruturais e pelas estratégias criadas “no chão da escola”.

Esse tensionamento indica que a formação discursiva que se constitui no GT15 não é homogênea, porque contém brechas, hesitações e contradições. Há uma hegemonia dos discursos normativos, alinhados ao marco legal da inclusão, mas também há fissuras por onde emergem outros modos de pensar e praticar a Educação Especial. Foucault (2008) propõe que olhemos para essas discontinuidades não como ruídos ou falhas, mas como sinais da dinamicidade dos discursos, daquilo que ainda está em disputa, em movimento, em construção. Faz-se importante destacar que os conceitos que atravessam os discursos do GT15 não operam sozinhos. Eles são sustentados por uma rede de enunciados, práticas, instituições e posições de sujeito. Assim, abordar a formação discursiva não é apenas identificar palavras-chave recorrentes, mas compreender como esses conceitos se articulam com regimes de verdade que produzem efeitos concretos sobre os sujeitos da Educação Especial. São esses regimes que autorizam certas falas, silenciam outras, reconhecem determinadas experiências como válidas e marginalizam outras como irrelevantes. É nesse jogo que os conceitos se estabilizam – e é também nesse jogo que podem ser deslocados, reinventados e politizados.

7.8 Raridade, exterioridade e acúmulo

A análise dos discursos presentes nos trabalhos do GT15 da ANPEd Norte, à luz da arqueogenealogia foucaultiana, exige um olhar atento para os conteúdos explícitos e para os modos como esses discursos se organizam, circulam e acumulam-se ao longo do tempo. A partir das categorias propostas por Michel Foucault (2008), raridade, exterioridade e acúmulo, é possível compreender os limites, as repetições e os silêncios que estruturam o campo discursivo da Educação Especial na região Norte, e o modo como ele se constitui como um campo de saber.

Raridade

Segundo Foucault, os discursos não são ilimitados; há uma economia da enunciação que regula o que pode ser dito, com que frequência, em que contexto e por quem. Essa economia define o que é raro ou frequente, o que aparece com ênfase e o que permanece nas margens. Como o autor afirma: “não se trata de dizer que tudo é discurso, mas de examinar como, em uma determinada época e em uma dada sociedade, somente algumas coisas podem ser ditas, e outras, não” (Foucault, 2008, p. 27).

Nos trabalhos analisados, a raridade se manifesta de forma sutil, mas evidente. Certos temas aparecem de maneira recorrente, quase obrigatória – como inclusão, acessibilidade e formação de professores –, enquanto outros são praticamente ausentes ou abordados de forma superficial. Por exemplo, temas como raça, sexualidade, gênero, colonialismo, territorialidades amazônicas e perspectivas interseccionais são tratados com pouca frequência. A raridade desses temas não significa falta de relevância, mas revela uma estrutura discursiva que prioriza certos saberes e marginaliza outros, mesmo dentro de um campo que se pretende inclusivo.

Outro exemplo é a escassa presença da voz dos próprios sujeitos com deficiência nos discursos. A maior parte dos textos fala sobre eles, mas quase nunca com eles. Quando aparecem, é frequentemente como objeto de análise, não como produtores de saber. Isso aponta para uma raridade discursiva que não é apenas quantitativa, mas política: há uma dificuldade de legitimar como saber aquilo que é produzido a partir da experiência vivida da deficiência.

Exterioridade

A categoria de exterioridade, para Foucault, nos convida a olhar para o que sustenta e contorna o discurso – aquilo que está fora, mas o torna possível. Nenhum discurso se constitui de forma autônoma, ele depende de instituições, de regimes de verdade, de dispositivos que o autorizam e o estabilizam. Foucault (2008, p. 35) escreve que “o discurso deve ser analisado como uma prática que obedece a regras, que não se fundam na interioridade do sujeito, mas em condições históricas específicas”.

No caso do GT15, a exterioridade dos discursos é fortemente marcada pela presença do Estado, das políticas públicas educacionais e das normas internacionais de direitos humanos. Boa parte dos textos está ancorada em marcos legais como a LDB, a Constituição de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e em

documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Essas referências funcionam como garantias de legitimidade, como também moldam os limites do que se pode dizer. Assim, mesmo discursos com pretensões críticas acabam se estruturando a partir de lógicas normativas já estabelecidas.

Além disso, há uma exterioridade geográfica e epistêmica evidente. Grande parte dos referenciais teóricos mobilizados pelos textos vem de autores do Sudeste e Sul do país, com pouca inserção de intelectuais amazônidas, indígenas, negros ou com deficiência. Essa ausência reforça o caráter sul-sudestino e eurocentrado da formação discursiva dominante, dificultando a emergência de uma epistemologia localizada, sensível às especificidades da Amazônia e dos sujeitos que nela vivem.

Acúmulo

Por fim, o acúmulo diz respeito à forma como os discursos se empilham, reforçam-se e consolidam-se ao longo do tempo, tornando-se saberes aceitos, quase naturais. Foucault elucida que o saber não é apenas o que é dito, mas o que é reiterado, registrado, sistematizado. O acúmulo transforma o discurso em arquivo, e o arquivo em autoridade.

Nos anais do GT15, percebe-se um acúmulo significativo de determinadas narrativas essencialmente aquelas voltadas à defesa da escola inclusiva, à necessidade de formação docente continuada e à valorização da acessibilidade. Esses temas, ao longo dos anos, tornam-se quase obrigatórios, compondo uma gramática comum dos textos. Esse acúmulo, por um lado, permite consolidar uma identidade discursiva no campo da Educação Especial; por outro, também pode gerar saturação e repetição, dificultando a emergência de novas problematizações.

Entretanto, é preciso destacar que esse acúmulo não é apenas textual, é institucional. Os mesmos nomes de autoras e autores aparecem em diferentes textos, muitas vezes, com vínculos fortes com grupos de pesquisa consolidados. Essa concentração de autoria já apontada pela banca como um ponto crítico revela um padrão que pode dificultar a pluralização das vozes e das experiências. O campo discursivo se acumula, mas se acumula em torno de certos polos de poder acadêmico.

A leitura das categorias de raridade, exterioridade e acúmulo não serve para desqualificar os discursos analisados, mas para torná-los visíveis em sua densidade histórica, política e epistemológica. Ela nos permite compreender o que se diz sobre Educação Especial na ANPED Norte, o que se pode dizer, o que é ignorado e o que ainda precisa ser dito, uma vez

que, ao adotar a arqueologia do saber como ferramenta teórico-metodológica, esta pesquisa afirma que o discurso não é uma superfície neutra de representação da realidade, mas um campo de forças no qual saberes, poderes e subjetividades são produzidos, regulados e disputados. Ao compreender isso, torna-se possível descrever o campo da Educação Especial na Amazônia e intervir nele a partir de outras perguntas, outras vozes e outras possibilidades de existência.

Percebeu-se que a utilização de diferentes tipos de deficiência nos trabalhos do GT15, da 1ª a 4ª ANPEd Norte, realizadas de 2016 a 2022, para a ratificar a lógica empregada nos discursos, a rigor, assume um compromisso político e ético com o seu tempo. Os tipos são distribuídos entre surdo-cegueira, deficiência intelectual, deficiências em geral, autismo, deficiência física, surdez, deficiência visual e paralisia cerebral, dentre outros.

Além da recorrência a essas especificidades, também há estudos que tratam de “deficiências em geral”, que, portanto, não focavam em apenas uma deficiência, mas em duas ou mais, logo, em várias deficiências de forma conjunta, que, curiosamente, chegam aos mesmos resultados dos estudos sobre tipos específicos, defendendo as mesmas teses, gerando um mesmo saber.

Dentre essas deficiências em geral, encontram-se: deficiências neurológicas e transtornos, paralisia cerebral, síndrome de Down, malformação congênita, hidrocefalia, deficiências visuais (catarata traumática, úlcera de córnea, cegueira de um olho), perda auditiva, deficiência sensorial, intelectual, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, deficiência física e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Foucault (2013) argumenta que o saber não é neutro ou universal, mas está inserido em relações de poder e práticas discursivas específicas. Nesse caso, os estudos do GT15 da ANPEd Norte, ao insistir em uma analítica recorrente, assumem seu lugar de poder no contexto da sociedade e no espaço institucional da ANPEd, isto é, no contexto dos GT da Associação. No caso restrito do próprio GT15, a predominância de deficiências plurais entre os trabalhos indica seu lugar de poder naquele contexto restrito da educação especial.

O baixo percentual de estudos de deficiências específicas, surdez, autismo, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, surdo-cegueira, paralisia cerebral, reflete ainda uma incipiente inserção dessas categorias nos debates acadêmicos e, por extensão, um poder mais limitado se comparados aos estudos de deficiências plurais. A incidência recorrente de estudos sobre determinadas deficiências nos trabalhos da ANPEd Norte revela muito sobre quais “lutas” ganharam força no período investigado, de 2016 a 2022.

Ao descrever os discursos, alcançamos a genealogia dos saberes produzidos pelo discurso da educação especial e descortinamos os espaços institucionais que lhe dão

legitimidade: a escola, o AEE, as APAEs, as clínicas especializadas etc. Na articulação entre saber e instituições, regulações e práticas vão sendo admitidas, assumidas e canonizadas pela sociedade de um modo geral.

Ao analisar os trabalhos sobre deficiências específicas, notou-se a predominância de estudos sobre surdez. Isso nos leva a refletir, dentro da perspectiva foucaultiana, acerca da história da construção discursiva em torno da surdez. O predomínio de trabalhos sobre essa deficiência pode indicar que, naquele contexto (2016-2022), a surdez era amplamente discutida e pesquisada, talvez devido à presença de movimentos sociais mais organizados, leis mais consolidadas (como a Lei de Libras de 2002) ou, mesmo, uma demanda crescente por inclusão de pessoas surdas na Educação.

A diversidade das deficiências abordadas nos trabalhos da ANPEd Norte reflete a amplitude do campo da Educação Especial, que se torna quase total, a ponto da inclusão se apresentar como um discurso hegemônico, quase impossível de ser contestado. Sua relação com a defesa do direitos humanos traz o debate para uma reflexão na qual uma certa ética e moral, principalmente respaldada pelo discurso da sensibilidade e do acolhimento, inquestionável.

Essa abrangência totalitária se amplia no caso do GT15 da ANPEd Norte quando as deficiências são tratadas em interseção com questões particulares da região, vinculadas aos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e à Educação de Jovens e Adultos, além de outras frequentes em outras regiões, como ensino superior.

Constata-se que o discurso aparentemente bem-sucedido do GT15 está francamente ligado à existência e à execução de políticas públicas educacionais. Tais políticas, chamadas correntemente de políticas de Educação Inclusiva, abrangem legislações, normativas e portarias que regulamentam práticas discursivas e práticas não discursivas. São elas que respaldam o discurso da eficiência e eficácia, tão necessários no capitalismo. É a partir delas que os discursos do GT15 respaldam o que se chama de práticas avançadas ou práticas retrógradas, práticas adequadas, tecnicamente eficientes.

Em particular, os estudos sobre Educação Infantil para alunos com deficiência recorrem aos saberes da Pedagogia voltados para a criança pequena. O discurso em torno da ludicidade e do desenvolvimento infantil são utilizados e associados ao discurso da Educação Especial. Considerada a primeira infância como uma etapa de intensas descobertas, socialização e formação de vínculos afetivos, essa é ainda mais reforçada como premente para a inclusão da criança pequena na vida social.

Os discursos justificam suas assertivas utilizando o argumento de que historicamente crianças com deficiência foram excluídas ou segregadas de ambientes educativos formais, com

a explicação de que precisavam de cuidados específicos que não poderiam ser oferecidos na escola comum. Essa visão excludente desconsidera o potencial de desenvolvimento dessas crianças e reforça barreiras sociais, físicas e atitudinais. Contudo, com base em documentos legais nacionais e internacionais, avanços pedagógicos nas últimas décadas vêm consolidando o argumento científico de que inclusão deve começar desde a educação infantil, respeitando a diversidade e assegurando a igualdade de oportunidades.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil exige mais do que o simples acesso físico à escola. Defendem ser necessário criar ambientes educacionais acolhedores, adaptados e sensíveis às necessidades individuais. Para tanto, recorrem à necessidade de adaptações nos espaços físicos, uso de materiais pedagógicos acessíveis, práticas pedagógicas diferenciadas e, principalmente, uma postura ética e afetiva dos educadores, que deve ser baseada no respeito à singularidade de cada criança.

A formação “qualificada” dos profissionais da Educação Infantil é outro dispositivo utilizado nos discursos da inclusão e sua efetividade. Critica-se que educadores ainda não recebem formação adequada para lidar com a diversidade, o que pode gerar inseguranças e práticas pedagógicas limitadas. A formação continuada, com foco em educação inclusiva, deve abordar o uso de tecnologias assistivas, estratégias de comunicação alternativa, adaptações curriculares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e modos de aprender.

A parceria com as famílias é outro dispositivo enredado nos discursos, dado que a escola é uma instituição que deve manter um diálogo aberto e constante com os familiares, valorizando suas experiências e conhecimentos sobre a criança. Essa relação de confiança favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e fortalece a rede de apoio em torno da criança. Sob esse poder da escola, a família é um segmento que também precisa ser acolhida e orientada sobre os direitos educacionais de seus filhos, para, junto com a instituição escolar, combater preconceitos e inseguranças.

O AEE é um outro instituto envolvido nos discursos em defesa da educação especial inclusiva, sendo defendido como estratégia fundamental para assegurar o direito à educação de estudantes com deficiência. Recorrendo ao que está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), enunciados são elaborados no sentido de defender o AEE como um recurso complementar e/ou suplementar na formação escolar. É também por meio desse atendimento que os autores garantem ser possível o acesso, a participação e a aprendizagem de forma plena dos estudantes deficientes no ensino regular.

O AEE é insistentemente defendido como recurso que não substitui o ensino comum. Os discursos contraem enunciados que o inserem como necessário no contraturno escolar, com vistas à eliminação de barreiras que possam dificultar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Para seu funcionamento pleno e a contento, conforme o discurso da inclusão, esse atendimento deve estar respaldado no uso de recursos pedagógicos especializados, estratégias adaptadas, tecnologias assistivas e atividades específicas. Assim, o AEE produz todo um discurso que requer saberes específicos e recursos especiais considerados capazes de possibilitar a aprendizagem dos estudante especiais e sua interação com o currículo comum.

Utilizando-se de um discurso moral, os enunciados em defesa do AEE são engendrados como promotores do respeito à singularidade. Cada deficiência apresenta desafios e potencialidades únicas, o que exige uma abordagem personalizada. Ao recorrer aos vários tipos de deficiências, os autores dos discursos explicam como as práticas pedagógicas podem (ou devem) ocorrer. Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, o AEE é apresentado como aquele que pode oferecer o ensino do sistema Braille, o uso de *softwares* leitores de tela e materiais táteis; para alunos com deficiência auditiva, ele pode envolver a Língua Brasileira de Sinais e recursos de comunicação alternativa; para os com deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento, pode incluir estratégias que respeitem o ritmo de aprendizagem, com recursos concretos e atividades contextualizadas.

O sucesso do AEE depende diretamente da formação e da atuação dos professores especializados e, mais uma vez, responsabiliza-se o professor e sua formação por possíveis (ou supostos) fracassos das políticas de inclusão na educação. Nos discursos, assevera-se que muitos profissionais ainda enfrentam desafios relacionados à falta de formação adequada, à escassez de recursos pedagógicos adaptados e à sobrecarga de trabalho. A formação continuada, amplamente defendida como essencial para que educadores desenvolvam competências para atuar de forma crítica, criativa e sensível às necessidades dos estudantes, reforça o lugar institucional da ANPEd, que legitima a verdade sobre o tema. Ela se torna uma ponte na defesa da instituição universitária, da pós-graduação como “espaço” de produção de conhecimentos sobre tecnologias assistivas, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas.

Outro questão engendrada nos discursos do GT15 da ANPEd Norte é a articulação entre o professor do AEE, o professor da sala regular e a família do estudante. Para os pesquisadores, essa relação garante a coerência entre as estratégias desenvolvidas no AEE e as práticas pedagógicas em sala de aula. Em face disso, prescrevem os discursos a troca de informações e o planejamento conjunto entre esses grupos de modo a permitir que o atendimento especializado

complemente o ensino regular, evite a fragmentação do processo educativo e possa alcançar o objetivo da educação inclusiva: oportunidade a todos.

Destaca-se, porém, que o AEE enfrenta desafios estruturais e institucionais. Critica-se, em tom de denúncia, que escolas não possuem salas de recursos multifuncionais adequadas ou profissionais suficientes para atender à demanda. A carência de recursos tecnológicos adaptados e de materiais pedagógicos acessíveis são tratados nos discursos como limitadores para a eficácia do atendimento. Acusam-se as escolas e seus profissionais de não compreenderem o AEE como um direito e uma ferramenta essencial para a inclusão. Justifica-se essa realidade por uma suposta resistência cultural e atitudinal dentro das instituições.

Valendo-se de uma dada ética, os trabalhos do GT15, em geral, defendem, com o AEE, a necessidade de todos os segmentos escolares estarem comprometidos com a construção de uma pedagogia inclusiva, em que todos os estudantes possam aprender, participar e desenvolver-se. Ele é considerado uma ferramenta para transformar a educação, tornando-a mais justa, acessível e humana. Para os autores dos discursos, reconhecer e valorizar o AEE significa reconhecer o direito de cada estudante a ser respeitado em sua singularidade e a participar plenamente do ambiente escolar.

Retomando a questão da totalidade, tão presente nos discursos da inclusão escolar, trazemos para o debate as interseccionalidades que os estudos do GT15 da ANPED Norte estabelecem ao articularem os debates sobre estudantes com deficiência e populações específicas da Amazônia, como indígenas e ribeirinhos. Os enunciados dos discursos dos trabalhos apresentados na regiões regionais Norte tratam a educação indígena de alunos com deficiência como um campo que exige atenção cuidadosa e sensível. Campo em que a interseccionalidade educação indígena e Educação Especial vem sendo negligenciada.

Recorre-se a certa pedagogia da sensibilidade quando se explica que as comunidades indígenas podem ter uma compreensão da deficiência profundamente diferente da perspectiva Ocidental moderna. Enredam-se enunciados no sentido de reconhecer que os povos indígenas interpretam as diferenças corporais e cognitivas de acordo com suas próprias cosmologias, valores e práticas culturais, distante das interpretações defendidas pelos próprios pesquisadores. Via de regra, sem descrições densas de povos indígenas, a deficiência pode ser vista por grupos indígenas com naturalidade e integrada à dinâmica comunitária, assim como cercada por “tabus” ou “interpretações espirituais”, e que tais visões influenciam diretamente a forma como a pessoa indígena com deficiência é acolhida, cuidada e educada na escola indígena.

Os autores argumentam que o modelo de educação escolar indígena, que deveria ser bilíngue, intercultural e comunitária, ainda apresenta lacunas quando se trata de garantir o

acesso e a permanência de estudantes indígenas com deficiência. A precariedade de infraestrutura escolar, a ausência de profissionais qualificados, a falta de materiais pedagógicos adaptados e a carência de políticas educacionais específicas são alguns dos obstáculos listados nos discursos e que se tornam justificadores dos limites ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas indígenas.

Sem dúvida, o conceito de inclusão, explorado nos estudos da GT15, é uma imposição da lógica Ocidental moderna, que desconsidera saberes, práticas e contextos indígenas. Isso resulta em discursos que provocam descompassos entre as políticas de educação inclusiva e a realidade das comunidades, acabando por dificultar a implementação de estratégias pedagógicas que respeitem tanto a cultura indígena quanto as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Ainda que seja assim, as práticas discursivas dos trabalhos do GT15 destacam que as comunidades indígenas devem ter a liberdade de constituir suas formas próprias de cuidado coletivo e de educação informal, que podem ser potentes ferramentas de inclusão. Vê-se, então, que mesmo reconhecendo as diferenças entre culturas, os discursos insistem com o conceito de inclusão, ainda que a transmissão oral de saberes, as práticas comunitárias e o vínculo com a natureza sejam tratados como possibilidades pedagógicas que valorizam o protagonismo de todos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Nessas reflexões, percebe-se que os valores morais e éticos defendidos nos discursos dos organismos internacionais, e mesmo da legislação brasileira pós-1988, em relação à Educação Especial, também estão presentes nos documentos referentes à diversidade de práticas culturais.

Numa tentativa de dar singularidade à interseccionalidade educação Indígena/Educação Especial, o discurso sobre a educação indígena de estudantes com deficiência não raro recorre a referenciais teóricos outros como a perspectiva intercultural e decolonial, porque, amparados nesses, os enunciados discursivos assumem um poder maior de argumentação ao reconhecer as especificidades culturais e valorizar os saberes tradicionais. Isso conduz os autores a defender políticas públicas que garantam acessibilidade física, comunicacional e pedagógica às escolas indígenas, como nas escolas das cidades, mas como acréscimo de que se respeitem as decisões comunitárias sobre os caminhos educativos mais adequados.

Essa compreensão acerca das escolas indígenas se resvala também na defesa por uma formação de professores indígenas que contemple discussões sobre educação inclusiva, de modo que educadores possam atuar de forma sensível e adequada às necessidades dos estudantes com deficiência. Ao mesmo tempo, é posto em pauta que todas essas condições

sejam asseguradas pelo Estado, instância considera responsável pela oferta de recursos, infraestrutura e apoio técnico especializado.

Nessa perspectiva, acrescenta-se ainda que a educação indígena de alunos com deficiência não deve ser apenas uma adaptação de modelos ocidentais, mas uma construção coletiva que respeite e potencialize os modos próprios de ensinar e aprender dos povos indígenas. Nesse sentido, os estudos sobre esse tema ratifica o direito de todos os estudantes viverem plenamente sua cultura, identidade e território, com dignidade e respeito.

Ainda na direção de um discurso totalitarista, a educação ribeirinha voltada para alunos com deficiência também é tratada nos estudos apresentados e publicados no GT15 da ANPED Norte. Também se defende, nesses textos, tratar-se de um tema que exige abordagens sensíveis, contextualizadas e profundamente comprometidas com a inclusão. Argumenta-se que as comunidades ribeirinhas, assim como os povos indígenas, enfrentam desafios históricos relacionados ao isolamento geográfico, à precariedade de infraestrutura e à ausência de políticas públicas eficazes. Ao estabelecer interseccionalidade com a Educação Especial, os enunciados sobre os ribeirinhos da Amazônia articulados nos textos destaca que, para essas comunidades, esses desafios se tornam ainda mais complexos e demandam soluções que considerem as especificidades culturais, ambientais e sociais do território.

Critica-se que as escolas ribeirinhas funcionam, no mais das vezes, em estruturas simples, com recursos limitados e dificuldades de acesso a materiais didáticos, tecnologias e formação continuada de professores. Essas condições são utilizadas nos discursos para justificar a defesa da Educação Especial. Recorre-se, como nos demais textos com outros objetos de discussão, à Educação Inclusiva para os estudantes ribeirinhos deficientes para defender adaptações pedagógicas, um olhar atento para as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

Os enunciados que tratam da interseccionalidade educação ribeirinha/Educação Especial também reportam à formação de professores. Essa circularidade discursiva, que remete à formação docente, reforça a forma canônica com a qual pesquisadores constroem seus discursos acadêmicos sobre educação especial. Insiste-se que os docentes não têm acesso à formação continuada ou à capacitação específica para lidar com a diversidade de necessidades específicas educacionais.

O transporte escolar também é abordado nesses estudos sobre estudantes ribeirinhos deficientes. Os barcos utilizados nem sempre são acessíveis aos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. A precariedade das estruturas físicas das escolas, sem rampas,

banheiros adaptados e mobiliário acessível, é fortemente criticada porque é apontada como responsável por limitar a frequência e a permanência dos estudantes.

Ainda assim, mesmo pondo em evidência as condições precárias, os estudos tratam, também, de uma possível potencialidade nas comunidades ribeirinhas por conta de seus saberes tradicionais, que pode servir de base para práticas educativas inclusivas. A educação de alunos com deficiência, nesses contextos, pode ser enriquecida ao integrar conhecimentos locais, práticas culturais e a vivência com a natureza como elementos pedagógicos.

Uma modalidade da educação prevista em lei, também tratada em interseccionalidade com a Educação Especial, é a EJA. Os discursos dos textos apresentando no GT15 da ANPEd Norte contemplam essa relação, reforçando essa visão abrangente, totalitária, universal da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Os enunciados articulam compreensões nas quais a EJA para pessoas com deficiência é um campo posto como essencial para a promoção da inclusão social, da cidadania e da dignidade humana. Esse segmento educacional busca garantir o direito fundamental à educação para indivíduos que, por diversos fatores, não tiveram acesso ou permanência no ensino regular em idade apropriada. No caso de pessoas com deficiência, essa exclusão histórica é ainda mais profunda, marcada por barreiras físicas, pedagógicas, sociais e culturais.

Os estudos do GT15 vinculados a essa discussão interseccional entre EJA e Educação Especial, com vistas à inclusão, argumentam que a educação brasileira enfrentou desafios estruturais para incluir a EJA nas políticas de inclusão educacional, que jovens e adultos deficientes não escolarizados na idade certa foram invisibilizados pelas políticas educacionais, encontrando dificuldades para acessar a escola ou sendo excluídos de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades. A discriminação baseada na deficiência, o capacitismo, é um problema social que perpetrou, no seio da sociedade, a ideia de que algumas pessoas não são “capazes” de aprender ou de participar plenamente da sociedade, reforçando a marginalização educacional e social.

Nesse cenário, a EJA inclusiva precisa ser mais do que o simples acesso físico à escola, é fundamental que essa modalidade de ensino seja estruturada com base nos princípios da educação inclusiva, garantindo acessibilidade pedagógica, curricular e comunicacional. Dito isso, os autores propugnam adaptações de materiais didáticos, uso de tecnologias assistivas, formação continuada de educadores para lidar com a diversidade e estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Sugere-se, no caso específico da EJA, que trajetórias de vida, saberes acumulados e experiências dos sujeitos com deficiência sejam incorporados às práticas pedagógicas

inclusivas, pois os estudantes trazem consigo vivências ricas e conhecimentos informais que podem ser integrados ao processo de ensino-aprendizagem, tornando a educação mais significativa e contextualizada. Defende-se que uma abordagem que valorize essas experiências contribui para a construção da autonomia, da autoestima e da participação social.

A partir desse argumento, os discursos que tratam da EJA voltam a tratar da formação profissional dos professores. Como nos discursos sobre indígenas e ribeirinhos, os enunciados que tratam da EJA também criticam a escassez de profissionais capacitados para atuar na EJA inclusiva, a falta de recursos pedagógicos acessíveis e a ausência de políticas públicas eficazes para essa população. Tais situações são entraves que comprometem a efetivação de uma educação inclusiva. As barreiras atitudinais, como preconceito e desinformação, também são postos como obstáculos.

Também defende-se que o currículo da EJA seja flexível e adaptado para, supostamente, respeitar os interesses, as potencialidades e as necessidades dos estudantes com deficiência. O argumento utilizado é de que as práticas pedagógicas devem respeitar as diferenças e o estímulo à autonomia, visando à formação integral e à participação cidadã desses sujeitos.

Para os autores dos textos, a EJA, segundo as pessoas com deficiência, representa um espaço de reconstrução de histórias, de resgate de direitos e de afirmação de identidades. Colocando-se no lugar desse grupo, sem trazer para os estudos dados qualitativos partidos dele, os discursos, sem grandes explicações, defendem que, mais do que transmitir conteúdos, a EJA para deficientes tem como mote a inclusão social, o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa, plural e acessível para todos.

Em relação ao Ensino Superior, nível incorporado pelo discurso da educação especial inclusiva, os textos são construídos sob a mesma lógica discursiva dos enunciados tratados na educação indígena, educação ribeirinha e EJA. O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior representa um avanço importante nas políticas de inclusão educacional, mas ainda enfrenta desafios complexos que vão além da matrícula. Como nos discursos anteriores, também se argumenta que mudanças estruturais, pedagógicas e culturais precisam ser realizadas para que a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes deficientes sejam garantidos. Explica-se que, embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegurem direitos educacionais a esses estudantes, a realidade nas universidades ainda é marcada por barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que limitam a participação plena de estudantes com deficiência.

Os autores dos textos sobre educação superior a estudantes deficientes do GT15 da ANPEd Norte afirmam que, nas instituições universitárias, a acessibilidade física ainda é um desafio porque elas carecem de infraestrutura adequada, como rampas, elevadores adaptados, banheiros acessíveis e sinalizações táteis. Também são ressaltadas o que se consideram barreiras pedagógicas, posto que não há materiais didáticos acessíveis, como textos em Braille, *audiobooks*, legendas e intérpretes de Libras, o que, segundo os enunciados enredados, compromete o acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual.

Também trazem os textos como problema para os estudantes deficientes no Ensino Superior a falta de tecnologias assistivas, considerados instrumentos capazes de lhes assegurar autonomia e participação. *Softwares* de leitura de tela, teclados adaptados, recursos de comunicação alternativa e plataformas digitais acessíveis são apresentados como fundamentais para que estudantes com deficiência possam acompanhar as atividades acadêmicas com equidade.

Sugerem os textos que as universidades devem desenvolver políticas institucionais de acessibilidade que articulem diferentes setores da instituição e que criem núcleos de acessibilidade, capazes de oferecer suporte pedagógico, adaptação de materiais e apoio psicológico. Prescreve-se que tais núcleos atuem de forma integrada com docentes e gestores, promovendo adaptações pedagógicas e garantindo que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados.

Outra questão apresentada sobre o Ensino Superior refere-se à transição dos estudantes deficientes para o mercado de trabalho. Colocam os estudos sob a responsabilidade da universidade a inserção desses no mundo do trabalho. Após concluir o Ensino Superior, esses estudantes enfrentam barreiras na inserção profissional, sendo reflexo do preconceito estrutural e da falta de políticas inclusivas nas empresas. Também em tom de prescrição, os enunciados dos discursos sobre o fracasso das universidades em relação à política de inclusão indicam que elas devem oferecer programas de estágios inclusivos em parceria com o setor privado.

Sob a mesma lógica dos demais discursos anteriores, a falta de formação específica dos docentes para lidar com a diversidade é considerado um problema grave. A adaptação curricular é limitada, ao passo que os professores ainda veem a inclusão como um desafio pessoal, e não como uma responsabilidade institucional. Nesse campo, a formação continuada dos professores é uma das bases para a construção de uma Educação Superior inclusiva, posto que os docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que gera práticas excludentes e insensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência.

Como solução ao problema da desqualificação do professor para lidar com a inclusão, é indispensável promover capacitações que abordem estratégias pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Também como nos discursos sobre indígenas, ribeirinhos e EJA, articula-se a ideia de que a inclusão é uma questão para além do plano pedagógico, que envolve a superação de barreiras atitudinais. Recorre-se mais uma vez ao capacitismo e afirma-se que o preconceito contra pessoas com deficiência é uma realidade nos ambientes acadêmicos.

A formação continuada de professores é um ponto central nos discursos da GT15 da ANPEd Norte, isso porque, em todas as modalidades e níveis de ensino discutidos, os enunciados sempre recorrem à formação docente, apontando-a como responsável pelo fracasso da inclusão. Para os autores dos textos, a formação é o elemento básico para que a educação inclusiva ocorra. Quando se fala particularmente da formação continuada, ela não deve ser vista como um complemento opcional, mas como um direito e uma responsabilidade que permeia toda a trajetória profissional do educador.

A formação inicial de professores no Brasil, em especial, tem falhado em abordar de forma consistente as questões relacionadas à educação inclusiva, o que se apresenta como um problema central. Os pesquisadores articulam seus enunciados de forma a responsabilizar os professores pelo despreparo em lidar com as múltiplas dimensões da deficiência, seja ela física, intelectual, sensorial ou múltipla, embora asseverem que tal situação não decorre da falta de compromisso do professor, mas de lacunas estruturais nas políticas educacionais e nos currículos de formação.

Nessa direção, a formação continuada surge, por suposto, como um caminho indispensável para superar as limitações da formação inicial. Como tal, assegura-se nos discursos: ela precisa ser planejada com intencionalidade e sensibilidade, contemplando tanto aspectos teóricos quanto práticos. Segundo os autores, não basta apresentar conceitos gerais sobre inclusão, é preciso oferecer ferramentas pedagógicas concretas, estratégias de ensino adaptadas e reflexões críticas sobre práticas capacitistas que ainda persistem no cotidiano escolar.

Articula-se, ainda que de forma indireta, que a formação continuada deve pautar-se no aprofundamento da compreensão da deficiência a partir de um viés social e de direitos humanos. Nessa perspectiva, critica-se a visão medicalizante da deficiência, que a reduz a limitações individuais, e prescreve-se adotar uma abordagem que reconheça as barreiras sociais, físicas e atitudinais como fatores que produzem exclusão. Assim, é essencial discutir, na formação, o

sentido social da deficiência, das políticas públicas de inclusão e dos marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

É necessário enfatizar, na formação, as tecnologias assistivas e os recursos pedagógicos acessíveis. Para os pesquisadores, os professores não têm acesso às (ou conhecimento das) ferramentas que facilitam a comunicação, o aprendizado e a participação dos estudantes com deficiência. Capacitar os docentes para o uso de recursos como *softwares* de leitura de tela, materiais em Braille, comunicação alternativa e dispositivos de acessibilidade física é uma defesa enfática dos discursos construídos pelo GT15.

A formação continuada não deve ser pensada como um aspecto pontual, restrito a palestras ou cursos rápidos, mas como um processo constante, colaborativo e reflexivo, que envolva a troca de experiências entre professores, o acompanhamento pedagógico contínuo e a construção coletiva de soluções. Nesse sentido, a formação continuada deve estar integrada às políticas educacionais, sendo reconhecida como parte da jornada de trabalho do professor, com carga horária adequada e condições estruturais para sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação propôs-se a realizar uma análise arqueológica foucaultiana sobre a produção acadêmica do GT15 da ANPEd Norte, com foco na Educação Especial. A partir dessa análise, foi possível identificar e interpretar os discursos que emergem e consolidam-se nas discussões acadêmicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional amazônico. Essa investigação viabilizou a compreensão das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das tensões que atravessam o campo da Educação Especial na região Norte do Brasil.

O estudo revelou a complexidade dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais na efetivação de uma Educação Inclusiva. As barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais são consideradas entraves significativos que comprometem a plena participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar. A escassez de formação docente adequada, a falta de materiais pedagógicos acessíveis e a ausência de recursos tecnológicos são fatores responsáveis por dificultar a implementação de práticas inclusivas, especialmente, em contextos socioeconômicos vulneráveis como o da Amazônia.

Por outro lado, a análise das produções acadêmicas apresentadas no GT15, em virtude dos acontecimentos em defesa dos direitos humanos, evidencia uma academia que milita a favor da pessoa com deficiência e reforça a construção de saberes em torno da diversidade e da inclusão. Em face disso, os enunciados dos estudos analisados apontam para a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, de formação docente continuada e de fortalecimento das políticas públicas com vistas ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar de estudantes com deficiência.

Sob o viés foucaultiano adotado, desvelou-se de que modo certos discursos sobre a deficiência são produzidos, disseminados e naturalizados nas instituições educacionais. O discurso da inclusão por pesquisadores da Educação, em consonância com os direitos humanos e uma gama de documentos nacionais e internacionais referentes à inclusão de pessoas com deficiência, demonstra um avanço no âmbito legal e das políticas públicas, de práticas de convivência que correm em direção contrária à exclusão e à visão medicalizante das diferenças. Nessa direção, reivindicam-se mudanças nas estruturas educacionais, tanto no campo das adaptações físicas quanto no campo do currículo, das práticas pedagógicas e das atitudes relacionadas ao deficiente.

A análise dos discursos produzidos nos trabalhos do GT15 da ANPEd Norte revela uma complexa rede de relações de poder, e o poder, como diz Foucault (1972), não é apenas uma

estrutura hierárquica, mas um conjunto de práticas e saberes que atravessam as relações sociais. No caso do discurso da Educação Especial inclusiva, esse poder atravessa, particularmente, a ANPEd, associação científica que se apresenta como legítima para asseverar o que é certo e o que errado em termos de educação escolar, mas não só ela. Trata-se de um poder que percorre, por exemplo, a instituição universitária, as associações de atendimento especial e a produção tecnológica.

Nos trabalhos analisados, é notável que o saber produzido no que tange à Educação Especial é uma forma de exercer poder sobre os corpos e as subjetividades das pessoas com deficiência. Os discursos presentes nos estudos reforçam a necessidade de inclusão, mas também evidenciam como certas práticas pedagógicas e políticas educacionais podem, inadvertidamente, perpetuar formas sutis de exclusão. Isso ocorre porque as políticas de inclusão, reiteradamente, são formuladas sem a devida escuta das próprias pessoas com deficiência, resultando em práticas que reafirmam normas e padrões de normalidade.

Portanto, a análise dos trabalhos do GT15 da ANPEd Norte demonstra a complexa relação entre saber e poder. Na qualidade de detentora da verdade sobre as pessoas com deficiência, sejam elas crianças, jovens ou adultos, sejam indígenas ou ribeirinhos, sejam crianças pequenas ou jovens universitários, sejam professores atuantes ou professores em formação, os discursos produzidos pela Educação Especial inclusiva, representada nesta pesquisa pelo GT15 da ANPEd Norte, assumem um lugar quase totalitário e universal sobre a condição deficiente. São discursos que constroem realidades educacionais, reforçando políticas e práticas, constituindo subjetividades.

O repertório da ANPEd Norte, com seus enunciados prescritivos e lógica, resulta de uma conjunção de acontecimentos sociais, políticos e acadêmicos. A ANPEd, enquanto entidade científica, que representa a pesquisa em Educação, está inserida num contexto de poder aliado aos princípios da modernidade e é respaldada por acontecimentos e acordos internacionais e locais, assume um lugar de importância no contexto do discurso da inclusão, que se fundamenta na equidade.

Nessa senda, o discurso do GT15 é demarcado pelo tempo e delimitado no espaço. Ele é um desdobramento histórico da cultura do normal e do anormal que por anos (e até a atualidade) separa o igual do diferente. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reforça a obrigatoriedade de garantir uma educação inclusiva e de qualidade, é um desses marcadores a partir do qual os discursos do GT15 se amparam. Movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no rastro de acontecimentos como esse, também

desempenham uma função preponderante nas construções enunciativas apresentadas nesta dissertação e que tão somente reforçam a legitimidade de seus ditos escritos.

Os eixos temáticos e as bases teóricas presentes nos trabalhos do GT15 são diversos e refletem a complexidade simplificada na qual resvala o discurso da Educação Especial inclusiva. Os estudos abordam a formação de professores para a Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, a análise de políticas públicas de inclusão e a interseccionalidade entre deficiência, gênero, raça e classe social, entre outros. As bases teóricas utilizadas são amplas, incluindo autores como Michel Foucault, com suas reflexões sobre poder e saber; Pierre Bourdieu, com a análise das práticas sociais e *habitus*; Lev Vygotsky, com sua abordagem sobre o desenvolvimento humano e a importância do contexto social na aprendizagem. Além de teóricos da inclusão como Booth e Ainscow. Esses referenciais teóricos, no entanto, são articulados de uma forma canonizada de pensar o tema que sempre chegam às mesmas sínteses, aos mesmos resultados e às mesmas defesas de ideias.

Os discursos produzidos se somam aos que tentam desconstruir estereótipos e preconceitos contra a pessoa com deficiência. A afirmação da inclusão de forma tão extensa e radicalmente articulada nos enunciados intensificam o reconhecimento dos deficientes como sujeitos de direitos. Para tanto, as condições consideradas necessárias para a inclusão, no plano da Engenharia, da Pedagogia e das tecnologias, são apresentadas como inegociáveis.

Nessa direção, a formação de professores e gestores escolares, munidos dos saberes admissíveis para o bom funcionamento da política de inclusão escolar, é tratada, de modo que a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem a pessoa deficiente, com todo o respaldo ético e moral que isto significa, também é defendida. Além disso, a produção acadêmica do GT15 busca legitimar a participação ativa de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, reconhecendo suas vozes e experiências como fundamentais para a construção de uma educação democrática.

Os discursos dominantes nos trabalhos do GT15 são ancorados na defesa da inclusão como um direito humano fundamental e na crítica às práticas educacionais excludentes. Esse discurso dominante impulsiona a formulação de políticas e práticas pedagógicas que asseveram garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência. Contradições e desafios na efetivação dessas práticas, como a falta de recursos, a insuficiente formação de professores e as barreiras atitudinais presentes nas escolas, são reforçados. Os discursos acadêmicos analisados, nesse sentido, ratificam a consolidação de práticas inclusivas ao mesmo tempo que criticam as limitações e os obstáculos a serem superados para a construção dessas práticas.

Esses discursos que fazem parte do GT15 da ANPEd Norte refletem uma demanda social e acadêmica por inclusão conforme o princípio da equidade, que se fortalece quando associado a questões específicas de populações marginalizadas da Amazônia. Ao estabelecer interseccionalidades com as populações indígenas e ribeirinhas, por exemplo, o GT assume um caráter regional, corroborando seu poder em âmbito local. Assim, a ANPEd Norte tenta se inserir como catalisadora crítica dos desafios educacionais da região.

As produções acadêmicas analisadas também procuram articular o tema do inclusão do deficiente no sistema escolar com as especificidades regionais no desenvolvimento de políticas e práticas educativas. Estrategicamente, as particularidades culturais e geográficas da Amazônia são contempladas nos discursos. Nessa direção, saberes tradicionais e dinâmicas comunitárias são usados em defesa do discurso da inclusão, criando condições para a sua potencialização.

Os discursos das reuniões da ANPEd Norte (2016-2022) são, portanto, francamente defensores da inclusão educacional. A valorização da criatividade no processo educativo, a participação ativa da comunidade e das famílias e a articulação de políticas intersetoriais são neles usados no sentido de fortalecer o desenvolvimento de uma educação justa. Para tanto, a implementação de currículos bilíngues e interculturais, que respeitem as línguas maternas dos povos indígenas e a Língua de Sinais, são indispensáveis na formação educacional.

Outro aspecto fortemente tratado, com grande recorrência e reincidência, é o papel da formação docente inicial (ocorrida no interior das universidades) e continuada na efetivação de uma educação inclusiva. A formação inicial dos professores é insuficiente e deficiente para lidar com a diversidade em sala de aula. Nesses termos, reivindica-se, insistentemente, investimentos na formação continuada, de modo que ela viabilize aos profissionais da Educação desenvolverem competências para dispor de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adequadas às pessoas com deficiência.

Por fim, esta pesquisa demonstra que a construção da Educação Inclusiva atravessa a desconstrução dos discursos da exclusão e a reafirmação de práticas educativas que valorizem a diversidade como elemento constitutivo da sociedade. É importante destacar que nos discursos a inclusão é apresentada não como um desafio individual, mas como uma responsabilidade coletiva, que envolve toda a comunidade acadêmica, políticos, gestores, professores, estudantes e famílias.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate acerca do tema, tratando das raízes dos problemas em torno de políticas relacionadas às pessoas com deficiência. As reflexões acadêmicas, sem dúvida, requerem posicionamento político por parte

da comunidade científica, mas não pode prescindir de rigor metodológico. Não raro, os enunciados discursivos do GT15 da ANPEd resvalam em repetições, o que não é problema se não incorressem na ausência de elementos comprobatórios.

A pesquisa realizada também reforça a importância de reconhecer e valorizar as contribuições regionais para o campo da Educação Especial e Inclusiva, com destaque para a atuação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da produção acadêmica amazônica.

Essa visibilidade é fundamental para ampliar o diálogo entre centros de pesquisa e para fortalecer perspectivas que dialogam com contextos locais e desafios próprios da região, ampliando a compreensão crítica dos discursos e práticas educacionais.

Assim, este estudo não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também contribui para o fortalecimento institucional e para o reconhecimento da Amazônia como espaço produtivo e transformador no cenário da Educação Especial brasileira.

Uma outra questão suscitada pelo estudo refere-se ao poder e ao papel que a instituição ANPEd assume no contexto do capitalismo. Os trabalhos do GT15, grosso modo, são de autoria de estudantes dos Programas de Pós-Graduação, componente fundamental para a formação intelectual e o desenvolvimento científico. Contudo, a elevada taxa de inscrição para a submissão de trabalhos na ANPEd Norte se apresenta como obstáculo significativo, restringindo o acesso de muitos discentes, particularmente aqueles provenientes de classes sociais menos favorecidas. Essa realidade suscita uma reflexão crítica concernente às práticas institucionais que, mesmo que de forma não intencional, perpetuam estruturas excludentes e elitistas dentro do ambiente acadêmico.

O acesso ao Ensino Superior avançou com as políticas de cotas, ainda que espaços de produção científica no Brasil sejam marcados por desigualdades socioeconômicas. Estudantes de instituições públicas, que, amiúde, provêm de contextos sociais mais vulneráveis, enfrentam dificuldades financeiras que impactam diretamente na sua participação em eventos acadêmicos. A imposição de valores elevados para inscrição e submissão de trabalhos reforça essas disparidades, criando uma barreira econômica que afasta aqueles que não dispõem de recursos suficientes. Isso gera um ambiente de exclusão, no qual apenas estudantes com maior poder aquisitivo, ou que possuem financiamentos institucionais, conseguem participar ativamente desses espaços de socialização acadêmica.

A elitização de eventos acadêmicos, como consequência, não raro, impedem a diversidade de experiências e perspectivas em seus ambientes. A produção científica torna-se, assim, limitada a um grupo restrito, reduzindo a pluralidade de vozes e o potencial de inovação que poderia emergir de um diálogo mais inclusivo. Essa limitação impacta diretamente o avanço das pesquisas em áreas essenciais, como educação, inclusão social e diversidade, temas que demandam a participação de pesquisadores que vivenciam tais realidades. Ao excluir estudantes que poderiam contribuir com novas abordagens e reflexões, os eventos perdem a oportunidade de fomentar debates mais amplos e enriquecedores.

A falta de ampliação de políticas de apoio financeiro para estudantes contribui para o agravamento desse cenário. Embora algumas instituições ofereçam auxílios ou bolsas para participação em eventos, esses recursos são, com frequência, insuficientes ou de difícil acesso. A burocratização dos processos de concessão de auxílio financeiro e a limitação de vagas disponíveis tornam a participação ainda mais restrita. Em virtude disso, estudantes que não conseguem arcar com os custos de inscrição, transporte, hospedagem e alimentação são excluídos de oportunidades valiosas de aprendizagem, *networking* e visibilidade acadêmica.

Essa dinâmica de exclusão reflete uma contradição relacionada aos princípios que regem a Educação Superior pública e a produção científica, que deveria primar pela democratização do conhecimento e pela promoção da equidade. A ciência, por sua natureza, deve ser plural e acessível, permitindo que diferentes perspectivas e experiências contribuam para o seu desenvolvimento. Todavia, quando barreiras financeiras limitam o acesso a espaços de produção e divulgação científica, há um reforço das desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, o estudo mostrou ser imprescindível que eventos como a ANPED Norte repensem suas políticas de inscrição e submissão de trabalhos, buscando alternativas que viabilizem a participação de um público mais diverso e representativo. Constatou-se, por exemplo, ao se levantar os trabalhos apresentados nas reuniões, certa concentração de autoria. Há uma autora que apresentou dois trabalhos na primeira reunião e um trabalho na última; outra autora publicou na primeira e na última reunião; um professor de programa de pós-graduação publicou dois trabalhos na primeira reunião, um trabalho na segunda, dois trabalhos na terceira e um na quarta; uma professora de programa de pós-graduação publicou um trabalho na primeira, na segunda e na terceira reunião; uma estudante publicou um trabalho na primeira reunião e três trabalhos na segunda. Tal constatação pode indicar que esses autores e autoras que participam com tanta recorrência das reuniões fortalecem e consolidam Grupos de Estudo sobre Educação Especial, mas também a concentração de poder acadêmico.

Medidas como a adoção de taxas diferenciadas, isenções para estudantes de baixa renda, ampliação de bolsas de participação e parcerias com instituições de ensino para custear despesas podem minimizar a concentração e oferecer caminhos viáveis para tornar esses eventos mais inclusivos. A criação de editais específicos para financiamento de participação estudantil e a desburocratização dos processos de solicitação de auxílio também são estratégias que podem contribuir para a democratização do acesso.

Compartilhando do princípio da equidade, tão defendida pelos pesquisadores do GT15 da ANPED Norte, entende-se que a valorização da diversidade no meio acadêmico não deve se limitar ao discurso, mas ser refletida em práticas concretas que garantam a inclusão de todos os sujeitos interessados em contribuir para o avanço do conhecimento. Assim, ao promover uma participação mais ampla e democrática, a ANPED Norte poderá cumprir, de maneira mais efetiva, seu papel enquanto espaço de diálogo, reflexão crítica e produção científica comprometida com a transformação social.

Em suma, os altos custos de submissão de trabalhos na ANPED Norte não são apenas uma questão financeira, mas um reflexo de práticas que reforçam desigualdades históricas no acesso ao conhecimento e à ciência. É urgente a implementação de medidas que visem à democratização desses espaços, garantindo que a pluralidade de vozes e experiências seja efetivamente representada, contribuindo para um ambiente acadêmico mais justo, inclusivo e socialmente comprometido.

Assim, respondo que a Educação Especial, longe de ser um campo homogêneo, está atravessada por múltiplos regimes de verdade, que por vezes se contrapõem e, em outras, se sobrepõem, mostrando a complexidade e a disputa epistemológica que caracterizam o campo.

A presente pesquisa contribui socialmente ao lançar luz sobre as contradições e desafios que ainda permeiam a inclusão escolar de pessoas com deficiência, particularmente no contexto amazônico, pouco explorado nas pesquisas nacionais. Cientificamente, amplia o uso do referencial foucaultiano em Educação Especial, propondo uma análise crítica que ultrapassa a simples descrição para problematizar as relações de poder-saber. Politicamente, este estudo denuncia que políticas e práticas inclusivas podem funcionar tanto como avanços quanto como mecanismos de exclusão, exigindo vigilância constante e reflexão crítica dos profissionais da educação e gestores públicos.

No que consiste as explicitações acima, este trabalho se posiciona como um convite para que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas desafiem as verdades estabelecidas sobre a Educação Especial e se abram para perspectivas que reconheçam a diversidade, a diferença e a multiplicidade de modos de ser e aprender. A inclusão verdadeira só será possível a partir da desconstrução dos dispositivos normativos que limitam os sujeitos e perpetuam desigualdades históricas.

Além disso, urge a necessidade de políticas públicas efetivas que não apenas ampliem o acesso, mas que transformem radicalmente as estruturas escolares e sociais que sustentam a exclusão. Recomenda-se, também, a formação continuada dos profissionais com foco na crítica aos regimes de verdade presentes na educação e o fortalecimento de pesquisas que dialoguem com as epistemologias do Norte e os saberes locais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Piedade Resende da Costa. **Educação de alunos com surdo-cegueira e deficiências múltiplas**. São Paulo: Memnon, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da ANPEd**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética em pesquisa na ANPEd: Cronologia, avanços e expectativas**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 89.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Resolução nº 001, de 4 de outubro de 2017**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.

BARBERENA, Cinara Franco R. **Educação e Constituição do Sujeito Surdo**: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

BOSA, Bernadete A. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e experiências. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9434.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, M. M. **A pesquisa em história da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Marta Kohl de. **Inclusão e escolarização**: entre o ideal e o real. São Paulo: Summus, 2008.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 17, p. 134-138, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8XBCqFdR544DFKSN9S8QtBM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos ‘is’. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 55.

CÉSAR, Maria Rita de A.; DUARTE, André. Governo dos corpos e Escola Contemporânea: pedagogia fitness. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 1976.

CUNHA, Maria Isabel da; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **História da ANPED**: 20 anos de pesquisa e compromisso com a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

EREVELLES, *Nirmala*. **Disability and Difference in Global Contexts**: Toward a Transformative Body Politic. New York: Palgrave MacMillan, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **GT Política de Educação Superior da ANPED**: origem, desenvolvimento e produção. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 7, ed. especial, p. 143-170, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011>

FONSECA, V. **Educação Especial**: aspectos históricos e políticas educacionais no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Francisco. Educação e Trabalho: uma discussão necessária. **Educação & Sociedade**, [S.l.], p. 42-47, 2009.

GARRIDO, Luis. Educação e Trabalho: a importância da formação crítica. **Educação e Sociedade**, 2018.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GOMES, Roger M. M. A Arqueologia do saber: uma proposta metodológica para a análise do discurso em história. **Interfaces científicas** – humanas e sociais, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 19-26, fev. 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho M. A trajetória da educação especial na ANPED: Conquistas e desafios. In: **A educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2020.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Roberto. **A ciência e o saber** – a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/ Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **The Idea of Latin America**. Malden/Oxford: Blackwell Publishers, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: um guia

completo. São Paulo: Editora do Autor, 2021.

NAUJORKS, Maria Inês. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na anped sul. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 21, n. 32, p. 301-308, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/105>. Acesso em: 14 fev. 2025.

OLIVEIRA, Leene M. de. **Formação Docente e a Educação Especial Inclusiva**: Estudo a partir das publicações da ANPEd (2007-2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.

OMOTE, Sadao. Inclusão: O novo paradigma da educação especial. In: **A educação especial no Brasil**: processos inclusivos e exclusão social. São Paulo: Cortez, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 13 dez. 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 26 ago. 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. A constituição do campo da Educação Especial na ANPEd: Um estudo sobre o GT 15. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 63-78, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **The challenge of the “indigenous movement” in Latin America**. Socialism and Democracy, v.19, n.3, p.55-78, 2005.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

RAGUSA, Pedro. Arqueologia do saber e a história. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. Universidade Estadual de Maringá, 5., set. 2011. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/243.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Política e gestão da educação no Brasil**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Rosemary C. da; HAYASHI, Maria Cristina P. I. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 21, n. 31, p. 117-136, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Paris: UNESCO, 1994.

WÜRFEL, Rudiane Ferrari. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial**: Análise do GT15 da ANPEd. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12063/DIS_PPGEDUCACAO_2015_WÜRFEL_RUDIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 ago. 2024.

ANEXOS

Anexo A – Ata da ANPED

Ata da ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, convocada nos termos do Art. 15, parágrafo segundo do Estatuto da ANPED; estiveram presentes os associados em dia com suas obrigações estatutárias para a Assembleia Geral Extraordinária, realizada no dia 23 (vinte e três) de outubro de 2012, no Convention Center 2 (Salão Baobá), situado no Hotel Armação – Loteamento Merepe II, Quadra G1, Lote 7 e 9 – Porto de Galinhas – Ipojuca – PE. O início da Assembleia Geral deu-se às 19h30min, em segunda chamada, com quórum superior a 1/15 (um quinze avos) dos associados, conforme Art. 15, parágrafo 2º, do Estatuto, para tratar sobre a seguinte ordem do dia: Apresentação, discussão e aprovação da alteração do Estatuto da Associação.

A presidente da ANPED – Professora Dalila Andrade Oliveira – deu início aos trabalhos da Assembleia Geral Extraordinária, após constatar a presença de quórum superior a 1/15 (um quinze avos) dos associados, ressaltando a sua importância para atualizar o Estatuto da Associação e adequá-lo às novas exigências e desafios que o cenário atual coloca para a associação. Em seguida, a Professora destacou a presença do advogado Dr. Luciano Pereira, contratado pela Associação para acompanhar o processo de alteração estatutária. Em seguida, a professora Dalila salientou que, para a alteração estatutária, existe um quórum especial que deverá ser observado de 2/3 (dois terços) dos presentes à Assembleia, e apontou os procedimentos que deverão orientar as discussões: o Estatuto atual será projetado em uma tela no auditório e, na outra tela, serão projetadas as duas propostas feitas pela comissão organizada para estudo do Estatuto e a proposta da diretoria. Dando início às discussões, foi feita a leitura das propostas, artigo por artigo, e aberta a palavra aos associados presentes, a partir de pedidos de destaque pela plenária, tendo sido discutidas e votadas cada uma das propostas apresentadas, inclusive com as alterações sugeridas pela própria plenária para, ao final, ser colocada em votação a proposta de alteração estatutária, a qual foi aprovada por mais de 2/3 (dois terços) dos presentes à Assembleia Geral, passando o Estatuto da ANPED a contar com a seguinte redação:



ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED

TÍTULO I Da Natureza e Objetivos

CAPÍTULO I Da Caracterização, Sede e Foro

Art. 1º – A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, daqui por diante denominada ANPED, é uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/professoras e estudantes vinculados (das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área.

§1º - A ANPED tem sua sede nacional e foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ, à Rua Visconde de Santa Isabel, 20 – conjunto 206, Bairro Vila Isabel, CEP: 20.560-120.

§2º - Fica facultada à Assembleia Geral autorizar a transferência de sede e de foro jurídico, mediante justificativa prévia apresentada pela Diretoria da ANPED.

CAPÍTULO II Dos Objetivos

Art. 2º – A ANPED tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Art. 3º – A ANPED tem por objetivos:

- I. promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, e estimular experiências novas na área;
- II. promover o intercâmbio e a cooperação entre os programas, os (as) professores/professoras e os estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área;
- III. fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional e facilitar sua difusão e intercâmbio;
- IV. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior, bem como das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão;
- V. incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados;
- VI. identificar temas prioritários de pesquisa em educação no país, promovendo o seu desenvolvimento;

1



- VII. promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação;
- VIII. agir junto às agências de coordenação e de financiamento da pós-graduação e da pesquisa no país, procurando garantir a participação democrática das bases nas decisões;
- IX. contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais em educação no país, particularmente no nível da pós-graduação;
- X. zelar pelos interesses profissionais dos seus associados e associadas;
- XI. promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres;
- XII. Contribuir para a avaliação da produção acadêmico-científica da área de educação.

Art. 4º – Para atingir os objetivos acima, a ANPED poderá, entre outras iniciativas, por si ou em colaboração com terceiros:

- I. promover a realização de reuniões científicas, seminários e congressos;
- II. manter serviços de documentação, informação e comunicação;
- III. editar, publicar e distribuir obras impressas, próprias ou de terceiros;
- IV. produzir, editar e distribuir obras, audiovisuais, registrados por meios magnéticos ou quaisquer outros.

Parágrafo Único - É vedada a utilização do nome ANPED para fins pessoais, bem como para quaisquer finalidades que não sejam de interesse da Associação e de seus (suas) associados/associadas, devendo haver prévia consulta e autorização da diretoria.

TÍTULO II

Do Quadro Associativo

CAPÍTULO I

Dos Associados

Art. 5º – O quadro associativo da ANPED é constituído por associados/associadas, distribuídos(das) pelas seguintes categorias:

- I. associados/associadas individuais – professores/professoras e estudantes vinculados (as) aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e demais pesquisadores da área;
- II. associados institucionais – programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

§1º - A inclusão de novos (as) associados/associadas no quadro associativo ocorrerá mediante solicitação do interessado, por via eletrônica ou postal, à diretoria da ANPED, que decidirá, com base nos critérios estabelecidos em Resolução própria da Assembleia Geral.

§2º - Os (as) associados/associadas, qualquer que seja sua categoria, não respondem

2



individual, solidária ou subsidiariamente, por obrigações ou compromissos assumidos pela ANPED.

§3º - Os (as) estudantes de graduação, vinculados (as) a projeto de pesquisa poderão se inscrever e participar das reuniões científicas da ANPED.

CAPÍTULO II

Dos Direitos e Deveres dos Associados

Art. 6º – Os associados e as associadas gozarão do direito de palavra nas Assembleias Gerais, podendo votar e ser votados, de participar das reuniões e demais eventos organizados ou promovidos pela ANPED, assim como de requerer convocação de Assembleia Geral Extraordinária, por meio da adesão de pelo menos 1/5 (um quinto) do quadro associativo.

Parágrafo único: Para exercer o seu direito de votar e ser votado os (as) associados/ associadas deverão pertencer ao quadro associativo desde o ano civil anterior e estar quite com suas obrigações.

Art. 7º – Os associados e as associadas deverão cumprir o estatuto, os regulamentos e as disposições da ANPED, exercer os cargos para os quais forem eleitos, participar das atividades e prestigiar as iniciativas da Associação.

Parágrafo único: Os associados e as associadas ficarão obrigados a uma contribuição anual que será fixada, anualmente, pela Diretoria, com base nos critérios estabelecidos pela Assembleia Geral.

Art. 8º – Para permanecer no quadro associativo da ANPED os associados e as associadas deverão:

- I. desenvolver atividades de ensino ou de pesquisa em educação;
- II. manter-se quite com a anuidade e demais obrigações estatutárias.

§1º - Os associados e as associadas que descumprirem o presente estatuto ou praticarem qualquer ato contrário a ele incorrerão em falta grave e poderão ser excluídos (as) da Associação, mediante decisão fundamentada da Diretoria, assegurado pleno direito de defesa.

§2º - Da decisão a que se refere o parágrafo primeiro caberá recurso à Assembleia Geral.

§3º - O associado e a associada poderão desligar-se do quadro associativo, a qualquer momento, mediante manifestação por escrito encaminhada à Diretoria.

3



TÍTULO III Da Organização

CAPÍTULO I Da Organização Estrutural e Funcional

Art. 9º – A ANPED se estruturará e funcionará segundo os princípios da máxima participação efetiva e da maior representatividade dos seus associados e de suas associadas.

Art. 10 – Os Órgãos que integram a estrutura organizacional da ANPED são:

- I. Assembleia Geral;
- II. Diretoria;
- III. Conselho Fiscal.

Art. 11 – Nenhum cargo ou função de direção e coordenação da ANPED será remunerado.

Art. 12 – Os membros eleitos para qualquer cargo ou função somente poderão fazer uso da denominação da ANPED em atos a ela relacionados diretamente, sendo proibido seu uso para avais, endossos, fianças ou quaisquer outros títulos, em favor de terceiros ou de associados/associadas, cabendo ao infrator quaisquer responsabilidades resultantes do ato, sejam comerciais ou jurídicas, salvo se em benefício da Associação.

Art. 13 – As eleições para a Diretoria e para o Conselho Fiscal serão realizadas exclusivamente por via eletrônica, mediante voto secreto dos associados habilitados.

Parágrafo único - À Diretoria caberá propor as normas que regulamentam o processo eleitoral, submetendo-as à aprovação da Assembleia Geral.

CAPÍTULO II Da Assembleia Geral

Art. 14 – A Assembleia Geral, órgão máximo de deliberação da ANPED, é composta por todos os associados.

§1º - A Assembleia Geral deverá realizar-se ordinariamente, por ocasião da Reunião Nacional, devendo a convocação ser expedida aos (às) associados/associadas pela Diretoria da ANPED, por via postal ou eletrônica, com antecedência mínima de 60 (sessenta dias) da data de sua realização.

§2º - A Diretoria da ANPED poderá convocar Assembleias Gerais Extraordinárias, com antecedência mínima de 60 (sessenta dias) da data de sua realização, para tratar de assuntos de interesse da Associação, sempre que julgar necessário ou por solicitação de

4



pelo menos 1/5 (um quinto) dos (das) associados/associadas.

§3º - A Assembleia Geral Extraordinária somente poderá deliberar sobre os assuntos para os quais foi convocada.

Art. 15 – São atribuições da Assembleia Geral:

- I. propor e aprovar as diretrizes gerais da ANPED;
- II. aprovar o plano de trabalho da Diretoria;
- III. aprovar o relatório de gestão da Diretoria;
- IV. aprovar o orçamento e a prestação de contas, após o parecer do Conselho Fiscal;
- V. aprovar ou reformar o Estatuto;
- VI. fixar os critérios para o estabelecimento do valor da contribuição anual dos associados;
- VII. aprovar as normas para eleição da Diretoria e do Conselho Fiscal;
- VIII. eleger a comissão que conduzirá o processo eleitoral;
- IX. homologar os resultados da eleição e dar posse aos eleitos;
- X. destituir membros da Diretoria ou do Conselho Fiscal, pelo não cumprimento de suas obrigações estatutárias;
- XI. estabelecer os critérios de admissão de novos (as) associados/associadas individuais e institucionais, por meio de Resolução própria;
- XII. estabelecer os critérios de composição e funcionamento dos Grupos de Trabalho, Comitê Científico e Fóruns que integram a Associação, por meio de Resoluções próprias;
- XIII. deliberar, na condição de instância recursal e superior, sobre assuntos de interesse da Associação.

§1º - As deliberações da Assembleia Geral deverão ser aprovadas pela maioria simples de votos dos associados e associadas presentes.

§2º - Para as deliberações referentes à reforma estatutária e destituição de membros da Diretoria e do Conselho Fiscal exige-se o voto de 2/3 (dois terços) dos presentes à Assembleia Geral especialmente convocada para esse fim, não podendo a mesma deliberar, em primeira convocação, sem a presença da maioria absoluta dos associados e das associadas, ou em segunda convocação, sem a presença de, no mínimo, 1/15 (um quinze avos) dos (as) associados/associadas.

§3º - O processo de reforma do Estatuto da ANPED será desencadeado por iniciativa de, pelo menos, uma das seguintes instâncias:

- I. da Diretoria;
- II. do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação;
- III. de pelo menos 1/5 (um quinto) dos Grupos de Trabalho.

§4º - As discussões sobre a reforma do Estatuto da ANPED deverão ser divulgadas aos (às) associados/associadas, previamente à Assembleia Geral convocada para este fim.

5

Handwritten signature and initials.



CAPÍTULO III

Da Diretoria

Art. 16 – A Diretoria da ANPED é seu órgão de direção e coordenação constituída pelo (a) Presidente (a), por cinco Vice-Presidentes (as), Primeiro (a) e Segundo (a) Secretários (as) e um Diretor (a) Financeiro (a).

Parágrafo Único – Os cinco Vice-presidentes deverão ser associados/associadas vinculados (as) a um Programa de Pós-graduação em Educação, garantindo a representação de cada uma das cinco regiões geográficas do país.

Art. 17 – A Diretoria será eleita para um mandato de 2 (dois) anos, sendo permitida apenas uma única recondução consecutiva.

Parágrafo único: No impedimento de qualquer membro da Diretoria por um período de mais de cento e oitenta dias, ressalvado o disposto no Art. 21, Inciso II, configurado ao longo do mandato, colhida manifestação favorável expressa do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação e dos Coordenadores dos Grupos de Trabalho, a Diretoria poderá nomear substituto para complementação do mandato em questão, a qual deverá ser referendada na primeira Assembleia seguinte à nomeação.

Art. 18 – A Diretoria deverá reunir-se, ordinariamente, uma vez por ano, por convocação do (a) Presidente (a).

Parágrafo único: A Diretoria deverá reunir-se, extraordinariamente, sempre que convocada pelo (a) Presidente (a) ou pela maioria de seus membros, com expressa indicação da Ordem do Dia.

Art. 19 – Compete à Diretoria:

- I. executar o plano de trabalho aprovado em Assembleia Geral;
- II. dinamizar e promover as atividades que visem ao desempenho do papel social que este Estatuto confere à ANPED;
- III. respeitar e encaminhar as deliberações da Assembleia Geral;
- IV. homologar os atos da Presidência e da primeira Secretaria praticados ad referendum;
- V. promover ações compartilhadas que estimulem a solidariedade entre os (as) associados/associadas individuais e institucionais;
- VI. acompanhar e apoiar as atividades dos Grupos de Trabalho, Comitê Científico e Fóruns que integram a Associação;
- VII. criar comitês e comissões com objetivos e metas específicas para atender às finalidades da ANPED;
- VIII. fixar o valor da contribuição anual de cada categoria de associados/associadas, de acordo com os critérios estabelecidos pela Assembleia Geral;

6

[Handwritten signature]



- IX. submeter a prestação de contas à aprovação da Assembleia Geral, após parecer do Conselho Fiscal;
- X. aprovar a admissão de novos (as) associados/associadas e decidir sobre a exclusão de membros, com base em Resolução própria, previamente aprovada pela Assembleia Geral no primeiro caso e no disposto neste estatuto, no segundo;
- XI. obter recursos e meios necessários ao funcionamento da Associação e ao desenvolvimento de seus projetos e programas;
- XII. convocar e promover a Reunião Nacional da ANPED;
- XIII. representar a ANPED.

Art. 20 – Compete ao (à) Presidente/Presidenta:

- I. representar legalmente a ANPED, em juízo ou fora dele;
- II. convocar e presidir a Assembleia Geral e as reuniões da Diretoria;
- III. assinar, em conjunto com o Diretor Financeiro, cheques e compromissos financeiros de qualquer natureza;
- IV. assinar, em conjunto com o (a) primeiro/primeira ou o (a) segundo/segunda secretários/secretárias convênios, contratos e compromissos de âmbito nacional e internacional.

Art. 21 – Compete aos (às) Vice-Presidentes/Vice-Presidentas:

- I. colaborar com o (a) Presidente/Presidenta;
- II. substituir eventualmente o (a) presidente/presidenta;
- III. completar o mandato do (da) presidente/presidenta, em caso de vacância.

Parágrafo Único - Em caso de vacância definitiva do cargo de Presidente, a Diretoria escolherá, dentre os (as) Vice-Presidentes/Vice-presidentas em exercício, um nome para completar o mandato.

Art. 22 – Compete ao (a) primeiro/primeira e ao (a) segundo/segunda secretários/secretárias:

- I. zelar pela consecução dos objetivos da ANPED e pela boa execução do plano de trabalho da Diretoria;
- II. cumprir as decisões da Assembleia Geral;
- III. coordenar a programação e a realização das atividades da Associação e promover a avaliação das ações desenvolvidas;
- IV. submeter à Assembleia Geral o plano anual da Associação, bem como o relatório sobre as atividades desenvolvidas;
- V. assinar, em conjunto com o (a) presidente/presidenta, convênios, contratos, e compromissos de âmbito nacional e internacional;
- VI. manter os contatos necessários para o desenvolvimento das atividades e consecução dos objetivos da ANPED;
- VII. admitir e demitir funcionários;
- VIII. redigir as atas das reuniões da Diretoria e da Assembleia Geral.

7



Art. 23 – Compete ao Diretor Financeiro:

- I. elaborar o orçamento anual da Associação, arrecadar as contribuições dos associados e executar as operações financeiras da entidade;
- II. assinar, em conjunto com o (a) Presidente/Presidenta cheques e compromissos financeiros de qualquer natureza;
- III. zelar pelo patrimônio da Associação;
- IV. assessorar o Conselho Fiscal e a Diretoria da ANPED no processo de organização e prestação de contas, assim como nos demais serviços contábeis da Secretaria da Associação.

Parágrafo Único – No impedimento do (a) Diretor (a) Financeiro (a), caberá ao (a) Primeiro (a) Secretario (a) receber delegação de competências específicas, inclusive para assinatura de cheques bancários e gestões financeiras.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Fiscal

Art. 24 – O Conselho Fiscal, órgão encarregado da fiscalização contábil e financeira da ANPED, é constituído por três membros efetivos e três suplentes, eleitos entre os (as) associados/associadas individuais.

Parágrafo Único – compete ao Conselho Fiscal analisar e avaliar a prestação de contas anual da Associação, emitindo seu Parecer.

CAPÍTULO V

Do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - Forpred

Art. 25 – O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, denominado Forpred, é uma instância permanente de organização dos associados institucionais da ANPED.

Art. 26 – Compete ao Forpred:

- I. contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPED;
- II. promover a articulação entre os programas de pós-graduação em educação com vistas à melhoria da pós-graduação e da pesquisa em educação;
- III. estimular ações de intercâmbio entre os programas de pós-graduação em educação;
- IV. acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da pós-graduação em educação;
- V. contribuir para a elaboração do plano de trabalho da Diretoria;
- VI. sugerir nome (s) substituto (s), para complementação de mandato de membro da Diretoria, em caso de vacância superior a cento e oitenta dias, quando consultado.

Art. 27 – O Forpred terá uma Coordenação Nacional, constituída de coordenador, vice-



coordenador e coordenações regionais, eleitos pelos seus pares.

Art. 28 – A organização e funcionamento do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação serão objeto de Resolução própria, aprovada em Assembleia Geral.

CAPÍTULO VI

Do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação - Fepae

Art. 29 – O Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação, denominado Fepae, é um espaço permanente de organização no âmbito da ANPED.

Parágrafo único – O Fepae deve, no âmbito de sua atuação, consonante com os objetivos da ANPED, promover o intercâmbio entre editores de periódicos de educação, estimulando a cooperação e solidariedade institucional, com vistas a impulsionar a melhoria da política de publicação na área.

Art. 30 – A organização e funcionamento do Fepae serão objeto de Resolução própria, aprovada em Assembleia Geral.

CAPÍTULO VII

Dos Grupos de Trabalho

Art. 31 – Os Grupos de Trabalho são constituídos por associados/associadas individuais, interessados (as) em pesquisar e debater determinadas temáticas da educação.

Art. 32 - Compete aos Grupos de Trabalho:

- I. contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPED;
- II. participar do julgamento do mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para serem apresentados no seu âmbito, nas reuniões científicas promovidas pela ANPED;
- III. estimular ações de intercâmbio no âmbito do Grupo de Trabalho;
- IV. acompanhar e debater as políticas específicas em suas áreas de interesse;
- V. sugerir nome (s) substituto (s), para complementação de mandato de membro da Diretoria, em caso de vacância superior a cento e oitenta dias, quando consultado;
- VI. contribuir para a elaboração do plano de trabalho da Diretoria.

Art. 33 – A organização e funcionamento dos Grupos de Trabalho serão objeto de Resolução própria, aprovada em Assembleia Geral.

CAPÍTULO VIII

Do Comitê Científico

Art. 34 – O Comitê Científico será formado por professores/professoras-



pesquisadores/pesquisadoras de reconhecida competência.

Art. 35 – Compete ao Comitê Científico julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões científicas promovidas pela ANPED.

Art. 36 – Os critérios de composição do Comitê Científico, a sistemática de escolha dos seus membros e as normas de seu funcionamento serão estabelecidos em Resolução própria, aprovada em Assembleia Geral.

CAPÍTULO IX

Das Reuniões Científicas – Nacional e Regionais

Art. 37 – As reuniões científicas da ANPED terão por objetivo a socialização das pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins, bem como propiciar intercâmbios e debates sobre temáticas de interesse da Associação.

Art. 38 – As reuniões científicas terão a seguinte organização:

- I. reunião bienal de caráter nacional, sob a coordenação da Diretoria da ANPED;
- II. reuniões bienais de caráter regional, sob a coordenação da Diretoria da ANPED, em parceria com os fóruns regionais de pós-graduação.

Parágrafo Único - As reuniões nacional e regionais ocorrerão em anos intercalados.

Art. 39 – A organização e funcionamento das Reuniões Regionais serão definidos em Resolução própria, aprovada em Assembleia Geral.

CAPÍTULO X

Da Revista Brasileira de Educação

Art. 40 – A Revista Brasileira de Educação tem por objetivo publicar artigos científicos de autores brasileiros e estrangeiros que contribuam para o avanço do conhecimento na área.

Art. 41 – A publicação periódica da Revista da Brasileira de Educação é de responsabilidade da ANPED, podendo a Diretoria estabelecer contrato de co-edição, caso julgue do interesse da própria Associação.

Art. 42 – A organização e o funcionamento da Revista da Brasileira de Educação serão definidos em Regulamento próprio, aprovado em Assembleia Geral.

10



TÍTULO IV

Do Patrimônio, Administração e Fontes de Recursos

CAPÍTULO I

Do Patrimônio

Art. 43 – O patrimônio da ANPED é constituído pelo conjunto de bens, direitos, posses e valores suscetíveis de apreciação econômica, recebidos e adquiridos pela Associação e devidamente registrados em seu nome.

Parágrafo Único - Em caso de extinção da ANPED, a Assembleia Geral deliberará sobre a doação de seu patrimônio à entidade congênere, sem fins lucrativos e econômicos, ou à entidade filantrópica escolhida, nesta ordem, por idêntica maioria.

CAPÍTULO II

Da Receita e Despesa

Art. 44 – A receita da ANPED resulta:

- I. das contribuições estatutárias dos (as) associados/associadas;
- II. de recursos provenientes de acordos, convênios, ajustes e outros instrumentos jurídicos assinados com instituições nacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas, para obtenção de apoio institucional ou destinados à execução do plano de trabalho, assim como de projetos e atividades específicas;
- III. de donativos, legados e subvenções de qualquer espécie;
- IV. de investimento e de operações de crédito;
- V. de rendas eventuais.

Art. 45 – A receita arrecadada será aplicada, exclusivamente, na manutenção e funcionamento da Associação, garantindo o alcance de seus objetivos.

TÍTULO V

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 46 – A ANPED somente se extinguirá por deliberação de 2/3 (dois terços) dos associados/associadas reunidos em Assembleia Geral, destinando-se, neste caso, seu patrimônio à entidade sem fins lucrativos e econômicos, de objetivos similares, ou à entidade filantrópica escolhida, nesta ordem, por idêntica maioria.

Art. 47 – O presente Estatuto, aprovado pela Assembleia Geral Extraordinária realizada em Porto de Galinhas – Ipojuca, no dia 23 (vinte e três) de outubro de 2012, entra em vigor nesta data, será registrado em Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas, no Rio de Janeiro e submetido às demais medidas que se fizerem necessárias para que produza todos os efeitos legais.

11 *Sanze*



Art. 48 – As alterações estatutárias deliberadas pela Assembleia Geral Extraordinária realizada no dia 23/10/2012, relativas à composição da Diretoria da ANPED, não alteram o mandato em curso.

Art. 49 – Até que sejam aprovadas as Resoluções específicas previstas neste Estatuto, prevalecerão as orientações vigentes para funcionamento dos Grupos de Trabalho, Comitê Científico, Fóruns e Revista Brasileira de Educação.

Art. 50 – Fica estabelecido que a implementação das reuniões científicas em periodicidade bienal, para cumprimento das disposições do Art. 38 deste Estatuto, respeitará o seguinte cronograma: a Reunião Nacional se realizará no ano de 2013 e as Reuniões Regionais se realizarão no ano de 2014.

Art. 51 – Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pela Diretoria, *ad referendum* da Assembleia Geral.

Porto de Galinhas - Ipojuca, 23 de outubro de 2012.


Elzeu Clementino de Souza
Secretário Geral


Dalila Andrade Oliveira
Presidente


Luciano Ricardo de Magalhães Pereira
Advogado – OAB/MG: 56.092

REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS
Comarca da Capital do Rio de Janeiro

CERTIFICO A AVERBAÇÃO NA MATRÍCULA, PROTOCOLO E DATA ABAIXO.

Matr. 50256

201305241024237 12/06/2013

RUU87010 Emol: 103,97 Adic: 26,01 Mútua: 10,86 O Oficial


Nely de Faria
Oficial


SELO DE FISCALIZAÇÃO
CORREGEDORIA GERAL
DA JUSTIÇA - RJ
REGISTRAL
TGM
12/06/2013
RUU87010

Anexo B – Resolução nº 01/2017 da ANPEd**anped Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação****RESOLUÇÃO Nº 01/2017–ANPEd, de 04 outubro de 2017**

Aprova o Regimento Geral do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd).

A Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), conforme deliberado pela Assembleia Geral da ANPEd, em reunião realizada no dia 4 de outubro de 2017, e tendo em vista o que preceitua o artigo 20 do Estatuto da ANPEd, resolve:

Art. 1º – Aprovar, na forma do Anexo a esta Resolução, o Regimento Geral do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) que prevê os artigos 25, 26 e 27 do Estatuto da ANPEd.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.



Andréa Barbosa Gouveia

Presidente

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
Telefone (21) 25761447 / 25762137 - Fax (21) 38795511
anped@anped.org.br - www.anped.org.br

anped Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

§ 1º - As chapas para as Coordenações Nacional e Regionais deverão ser, previamente, inscritas junto a uma comissão eleitoral composta por 3(três) representantes institucionais adimplentes, com apresentação de proposta de trabalho.

§ 2º - A comissão eleitoral será constituída e instalada no início das atividades das Reuniões Nacionais e Regionais do FORPREd.

§ 3º - Serão considerados(as) eleitos(as) para compor a Coordenação Nacional e as Coordenações Regionais os(as) candidatos(as) mais votados que obtiverem no primeiro escrutínio, no mínimo, a maioria simples dos votos válidos, não considerados como tais os votos em branco e os votos nulos.

§ 4º - Não atendida a exigência do § 2º deste artigo no que se refere à obtenção da maioria simples dos votos válidos, será realizado segundo escrutínio, sendo considerados(as) eleitos(as) os(as) candidatos(as) que obtiverem maior número de votos válidos, nos termos previstos no citado parágrafo.

§ 5º - No caso de haver segundo escrutínio, só poderão ser candidatos(as) os que tiverem sido votados(as) no escrutínio anterior.

§ 6º - Em caso de empate, será considerado(a) eleito(a) o(a) candidato(a) com mais tempo no exercício da função de coordenador(a) de programa, ou, persistindo o empate, o(a) com mais idade.

Art. 6º – O(a) vice-coordenador(a) é o(a) substituto(a) imediato(a) de seu(sua) respectivo(a) Coordenador(a) na sua ausência, ou, impedimento temporário ou definitivo.

§ 1º – Em caso de impossibilidade do cumprimento do mandato pelo(a) Coordenador(a) Regional, assume o(a) primeiro(a) vice-coordenador(a).

§ 2º – Em caso de vacância de todos os cargos da Coordenação Nacional ou de Coordenação Regional, serão realizadas novas eleições, convocadas, em até 60 (sessenta) dias, pela Coordenação Nacional ou pela Diretoria da ANPEd, para que se complete o mandato original.

Art. 7º – Compete à Coordenação Nacional do FORPREd:

- I. Representar o Fórum junto às demais instâncias da ANPEd, em especial na organização das Reuniões Nacionais e das Reuniões Regionais;
- II. Coordenar e articular junto aos(às) coordenadores(as) de programas, e em entendimento com a Diretoria da ANPEd, as ações previstas no âmbito das competências do Fórum;
- III. Conduzir as reuniões do Fórum, zelando pela participação democrática de todos os seus membros;

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
Telefone (21) 25761447 / 25762137 - Fax (21) 38795511
anped@anped.org.br - www.anped.org.br

anped Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANEXO

REGIMENTO GERAL DO FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (FORPREd)

Art. 1º – O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, FORPREd, é uma instância permanente de organização dos associados institucionais da ANPEd.

Art. 2º – Compete ao FORPREd:

- I. Contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPEd;
- II. Promover a articulação entre os programas de pós-graduação em educação com vistas à melhoria da pós-graduação e da pesquisa em educação;
- III. Estimular ações de intercâmbio dos programas de pós-graduação em educação;
- IV. Acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da pós-graduação em educação;
- V. Contribuir para a elaboração do plano de trabalho da Diretoria;
- VI. Sugerir nome(s) substituto(s), para a complementação de mandato de membro da Diretoria, em caso de vacância superior a cento e oitenta dias, quando consultado.

Art. 3º – O FORPREd terá uma Coordenação Nacional, constituída por um(a) coordenador(a) e um(a) vice-coordenador(a), e Coordenações Regionais, eleitos pelos seus pares.

Art. 4º – O FORPREd terá Coordenações Regionais.

§ 1º – A critério da regional, a coordenação poderá ter um(a) segundo(a) vice-coordenador(a).

Art. 5º – Os membros da Coordenação Nacional e das Coordenações Regionais serão eleitos, por chapa, em escrutínio aberto pelos(as) coordenadores(as), vice-coordenadores(as) ou representantes legais dos sócios institucionais adimplentes com a ANPEd para um mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução consecutiva.

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
Telefone (21) 25761447 / 25762137 - Fax (21) 38795511
anped@anped.org.br - www.anped.org.br

anped Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

- IV. Manter informados os membros do Fórum acerca das ações previstas ou implementadas, inclusive com apresentação de relatórios das reuniões realizadas;
- V. Apresentar relatório de atividades por ocasião da Reunião Ordinária do Fórum e na Assembleia Geral da Associação;
- VI. Informar ações e deliberações do Fórum à Diretoria da ANPED e à representação de Área junto à CAPES, quando couber.

Art. 8º – Compete às Coordenações Regionais do FORPREd:

- I. Representar a Regional do Fórum junto à Coordenação Nacional e na organização da respectiva Reunião Regional da ANPED;
- II. Coordenar e articular junto aos(as) coordenadores(as) dos programas da Regional as ações previstas no âmbito da sua competência, em entendimento com a Coordenação Nacional do FORPREd;
- III. Conduzir as reuniões da Regional, zelando pela participação democrática de todos os seus membros;
- IV. Manter informados os integrantes da Regional acerca das ações previstas ou implementadas, inclusive com apresentação de relatórios das reuniões realizadas;
- V. Apresentar relatório anual de atividades à Coordenação Nacional do Fórum;
- VI. Informar ações e deliberações da Regional à Coordenação Nacional do Fórum, quando couber.

Art. 9º – O FORPREd Nacional reunir-se-á, ordinariamente, a cada 2(dois) anos e, os Fóruns Regionais, anualmente; e, extraordinariamente, com base em pauta de trabalho devidamente justificada, mediante convocação da Coordenação Nacional e da Coordenação Regional, respectivamente.

§ 1º – As reuniões serão convocadas pelo(a) Coordenador(a), ou por seu(sua) eventual substituto(a), ou por 1/3 (um terço) dos(as) associados(as), nos respectivos âmbitos, e suas deliberações serão tomadas pelo maior número de votos dos membros presentes.

§ 2º – As reuniões ordinárias serão convocadas com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias.

§ 3º – Reuniões extraordinárias poderão ser convocadas a qualquer tempo, desde que justificadas.

Art. 10 – Participam das reuniões do Fórum, sejam em âmbito nacional ou regional, os(as) coordenadores(as) ou representantes dos programas associados institucionais da ANPED que estejam adimplentes com suas obrigações junto à entidade.

§ 1º – É facultada a membros da Diretoria da ANPED a participação nas reuniões do Fórum, vedado o direito a voto.

§ 2º – É facultada a coordenadores(as) de programas não associados à ANPED a

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
Telefone (21) 25761447 / 25762137 - Fax (21) 38795511
anped@anped.org.br - www.anped.org.br

anped Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

participação nas reuniões do Fórum, vedado o direito a voto.

§ 3º – Na realização de suas atividades, o Fórum poderá, a seu critério, solicitar a participação de especialistas e da representação da Área junto à CAPES, independentemente de sua filiação à entidade, quando o tema em pauta assim o exigir.

Art. 11 – Excluída a hipótese de imperativo legal, este Regimento Geral só poderá ser modificado por iniciativa da Coordenação Nacional do FORPREd ou mediante proposta da maioria absoluta dos sócios institucionais adimplentes com a ANPEd.

§ Único – A modificação do Regimento Geral a que se refere o *caput* só poderá ser apreciada em reunião especialmente convocada para esse fim, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias.

Art. 12 – Os casos omissos neste Regimento deverão ser objeto de deliberação específica, pela Coordenação Nacional, em primeira instância e, pela Diretoria da ANPEd, em segunda instância e grau de recurso.

Art. 13. Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação em Assembleia geral da ANPEd.

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
Telefone (21) 25761447 / 25762137 - Fax (21) 38795511
anped@anped.org.br - www.anped.org.br

Anexo C – Forpred Norte

FORPRED-NORTE

Reunião – 4 de dezembro de 2014

UERJ

PROGRAMAS PARTICIPANTES

UFPA (Belém e Cametá) ; UFOPA; UEPA, UNIR (Mestrado Acadêmico e Profissional), UFAC, UFT, UFRR

Presentes à Reunião:

Rosa Mendonça de Brito (PPGE/UFAM; Ivanilde Apoluceno (UEPA), Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA). Jocyléia Santana dos Santos (UFT); Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR); Mark Clark de Carvalho (UFAC); Tânia Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA); Olgaíses Cabral Maués (UFPA).

PAUTA

Informes

1. Regimento do FORPRED NORTE
2. Documento “Anpedinha”
3. Fórum Editores
4. Reunião Belém
5. Encontro 2016
6. Site ANPEd

As decisões tomadas em relação à Pauta foram as seguintes:

1. Foi constituída uma Comissão para elaborar a Minuta do Regimento do FORPRED NORTE, assim constituída: Professores Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA), Tânia Brasileiro (UFOPA), Mark Carvalho (UFAC), Arminda Mourão (UFAM). A minuta deverá ser discutida na reunião de Belém, em março de 2015.
2. Ficou decidido que até o dia 15.01.2015 os Programas encaminham as propostas; até 25.01 o documento consolidado será encaminhado aos Programas do Norte e até 30.01. será encaminhado à ANPEd.
3. O Fórum de Editores do Norte deverá se reunir em Belém, no Encontro de março do próximo ano;
4. Discutiu-se a constituição do Encontro de Belém que deverá ocorrer nos dias 02 e 03 de março de 2015, na UFPA, devendo ser discutido: a) organização do Fórum (regimento); b) Avaliação dos Programas com a presença do Coordenador da Área junto à CAPES, prof. Romualdo Portela Oliveira, professora Maria Margarida, presidente da ANPEd, prof. Lívio Amaral, Diretor de Avaliação da CAPES; c) Reunião dos Editores da Região Norte; d) Oficina de Lattes; e) Plataforma Sucupira, com a presença dos Secretários dos Programas.
5. A discussão foi transferida para março de 2015;
6. O Portal da ANPEd poderá abrigar os sites das Anpedinhas.

Rio de Janeiro, 04 de março de 2014



Olgaíses Maués