



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANGÉLICA DOS SANTOS

**BALANÇO DO PERFIL E DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE
PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Londrina
2020

ANGÉLICA DOS SANTOS

**BALANÇO DO PERFIL E DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE
PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2020

ANGÉLICA DOS SANTOS

**BALANÇO DO PERFIL E DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE
PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira
Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de julho de 2020.

Dedico este trabalho à minha mãe, Lourdes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pelo dom da vida e por ter me concedido saúde, força e disposição para vencer essa etapa de minha vida.

Agradeço a minha orientadora Silvia não só pela orientação neste trabalho, mas, sobretudo pela sua amizade, dedicação, paciência e compreensão. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e compartilhar sua sabedoria e experiência.

Agradeço ao meu pai Benedito (in memoriam), que mesmo não estando mais presente, ainda é a minha maior força na vida. Sua lembrança me inspira e me faz continuar forte.

Agradeço a minha mãe Lourdes por ser meu porto seguro e por ter me ensinado a nunca desistir.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, por toda sabedoria repassada.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa pelos momentos de aprendizagens.

Agradeço a minha amiga Ana Carolina Carmo Leonor pela amizade, por sua inteira disponibilidade, pela forma amiga e generosa com que me incentivou e ajudou para que esse trabalho se concretizasse. Obrigada pelas conversas, risadas e, sobretudo pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço ao meu amigo Vinicius Neves de Cabral por toda sabedoria compartilhada e por estar presente e disposto a ajudar em qualquer momento.

Agradeço ao meu noivo Antonio por toda paciência e apoio neste processo.

SANTOS, Angélica dos. **Balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores da Educação Especial sobre formação de professores**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de constituição do conhecimento acerca da formação de professores para a Educação Especial por meio de um balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como líderes de grupos de pesquisa e em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Adotamos como base teórica o Materialismo Cultural de Raymond Williams e o entendimento da produção intelectual e do papel do conhecimento como componentes ideológicos do capitalismo. Especificamente, buscamos: realizar um levantamento de todos os grupos de pesquisa da Educação Especial no Brasil; analisar quais dos grupos encontrados indicavam trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial; identificar os líderes dos grupos selecionados que atuam em programas de pós-graduação; analisar o processo de atuação dos líderes encontrados considerando o local e programa de pós-graduação; caracterizar a produção acadêmica encontrada a fim de identificar o tipo da produção e seu veículo de publicação. Para tanto, realizamos um balanço de produção para levantar todos os grupos de pesquisa da Educação Especial no Brasil cadastrados no diretório de grupos do CNPq. Após a seleção, identificamos quais dos grupos indicavam trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial e também quais deles os líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. A partir destes dados analisamos a atuação dos líderes a partir da instituição e o programa. Em seguida realizamos a caracterização da sua produção. Os resultados nos mostram: assimetria regional na formação e atuação em nível de pós-graduação dos líderes; baixa produção acadêmica sobre a formação de professores para a Educação Especial; concentração da divulgação da produção intelectual em capítulos de livros e artigos de periódicos; indução e contradição das políticas de governo sobre a produção do conhecimento.

Palavras-chave: educação especial; balanço de produção; formação de professores.

SANTOS, Angélica dos. **Balance of the profile and intellectual production of Special Education researchers on teacher training.** 2020. 122 p. Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of constitution of knowledge about teacher education for Special Education through an intellectual production balance of Brazilian researchers who act as leaders of research groups on *Stricto Sensu* postgraduate programs. It adopted as theoretical basis Raymond Williams's Cultural Materialism and the understanding of intellectual production and the role of knowledge as ideological components of capitalism. Specifically, it sought to: conduct a survey of all Special Education research groups in Brazil; analyze which of the groups found indicated working with teacher education for Special Education; identify the leaders of the selected groups who work in graduate programs; analyze the process of actuation of leaders found considering the location and graduate program; characterize the academic production found in order to identify the type of production and its vehicle of publication. To this end, we conducted a production balance to survey all Special Education research groups in Brazil registered in the CNPq group directory. After selection, we identified which of the groups indicated working with teacher education for Special Education and also which of them the leaders were active in *Stricto Sensu* postgraduate programs. From these data we analyze the actuation of leaders from the institution and the program. Then we perform the characterization of its production. The results show us: regional asymmetry in the formation and performance at postgraduate level of leaders and concentration of the dissemination of intellectual production in book chapters and journal articles.

Key words: special education; production balance; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Página inicial da plataforma <i>Lattes</i>	37
Figura 2	–	Plataforma <i>Lattes</i> : página da base corrente do DGP	37
Figura 3	–	Página de busca on-line do DGP	38
Figura 4	–	Página de busca on-line do DGP	39
Figura 5	–	Seção de filtros da página on-line do DGP	39
Figura 6	–	Lista dos grupos de pesquisa encontrados	40
Figura 7	–	Página do espelho do grupo selecionado	41
Figura 8	–	Lista dos grupos de pesquisa da página de Consulta Parametrizada	41
Figura 9	–	Página do espelho do grupo selecionado	42
Figura 10	–	Processo de análise dos grupos de pesquisa	43
Figura 11	–	Página inicial da Plataforma Sucupira	47
Figura 12	–	Plataforma Sucupira: página de busca dos docentes	48
Figura 13	–	Plataforma Sucupira: página da seção Docentes	49
Figura 14	–	Currículo <i>Lattes</i> : seção dos Projetos de Pesquisa	51
Figura 15	–	Ficha de identificação	52
Figura 16	–	Currículo <i>Lattes</i> : seção das Produções	52
Figura 17	–	Processo utilizado para análise do perfil dos líderes dos grupos de pesquisa	54
Figura 18	–	Processo utilizado para análise do currículo <i>Lattes</i> dos líderes dos grupos de pesquisa	55
Figura 19	–	Processo utilizado para a identificação dos líderes dos grupos de pesquisa que atuam na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	59
Figura 20	–	Exemplo de repercussão que não foi considerada na pesquisa	79
Figura 21	–	Exemplo de repercussão que não foi considerada na pesquisa	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Curso de formação inicial dos líderes dos grupos de pesquisa	60
Tabela 2 -	Formação em mestrado dos líderes dos grupos de pesquisa.....	62
Tabela 3 -	Formação em doutorado dos líderes dos grupos de pesquisa.....	64
Tabela 4 -	Distribuição dos líderes formados em cursos de graduação por unidade da federação.....	69
Tabela 5 -	Distribuição dos líderes formados em cursos de mestrado por unidade da federação.....	71
Tabela 6 -	Distribuição dos líderes formados em cursos de doutorado por unidade da federação.....	73
Tabela 7 -	Distribuição dos líderes dos grupos de pesquisas que tiveram produções sobre formação de professores para Educação Especial por temas de investigação	85
Tabela 8 -	Distribuição das produções acadêmicas (2008-2018) dos líderes dos grupos de pesquisas por veículos de publicações, orientações e projetos de pesquisa.....	87
Tabela 9 -	Distribuição por categorias das produções acadêmicas (2008-2018) sobre formação de professores para Educação Especial dos líderes dos grupos de pesquisas	90

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Distribuição dos grupos de pesquisa por: total de grupos do Brasil, Educação, Educação Especial, Educação Inclusiva, duplicados, situação de excluídos e indicam trabalhar com a Formação de Professores para a Educação Especial.....58
- Gráfico 2** - Formação inicial: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica68
- Gráfico 3** - Mestrado: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica70
- Gráfico 4** - Doutorado: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica72
- Gráfico 5** - Distribuição dos grupos de pesquisa da Educação Especial e Inclusiva por ano de formação83

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Distribuição dos líderes em programas de pós-graduação Stricto Sensu por região geográfica e dependência administrativa74
- Quadro 2** – Distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa segundo a área de avaliação e programas de pós-graduação Stricto Sensu76
- Quadro 3** – Distribuição dos grupos de pesquisa da Educação Especial e Inclusiva por região geográfica e unidade da federação84
- Quadro 4** – Distribuição anual (2008-2018) das produções acadêmicas, projetos de pesquisas e orientações de dissertações e teses sobre formação de professores para Educação Especial dos líderes dos grupos de pesquisas.....88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNPs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL....	21
2.1.1	O Contexto Histórico.....	22
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	25
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	36
3.2	PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS	50
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	54
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1	DADOS GERAIS	57
4.2	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA	60
4.3	GRUPOS EXCLUÍDOS	78
4.4	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES.....	82
4.4.1	Análise dos Grupos	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	105
	APÊNDICE A – Temas de interesse dos líderes dos grupos excluídos	106
	APÊNDICE B – Nome e ano de formação dos grupos de pesquisas ...	110
	APÊNDICE C – Exemplos de organizações das produções para a análise dos dados.....	119

1 APRESENTAÇÃO

No ano de 2008, ingressei no curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Emílio de Menezes, localizado na cidade de Araçongas - Paraná. Neste curso, pude vivenciar vários momentos que foram marcantes na minha trajetória acadêmica e profissional. Dentre eles, o estágio obrigatório na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no Ensino Fundamental, quando ainda estava no 2º ano. Nesses dois estágios tive contato com alguns alunos que apresentavam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Além desse contato, conheci o trabalho dos professores que atuavam com essas crianças. A partir dessa experiência e das observações, fiquei interessada em pesquisar acerca da formação de professores para a Educação Especial.

Em 2013, iniciei o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). No primeiro momento de escolha sobre o tema a ser trabalhado no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) não tive dúvidas que seria a respeito da formação de professores para a Educação Especial.

Outro fator que contribuiu para a escolha do tema da minha pesquisa, foi a disciplina de Educação e Diversidade ministrada pela professora Karen Ribeiro que compôs a grade curricular do curso de Pedagogia. Nesta disciplina, as reflexões ocorriam a respeito do modo como as pessoas com NEE são consideradas e tratadas em nossa sociedade. Além disso, a disciplina compreendia a discussão da escolarização dessas pessoas.

Quando eu estava no 4º ano do curso de Pedagogia, a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Meletti aceitou orientar o meu trabalho de conclusão de curso. A partir deste momento, iniciei os estudos na literatura sobre a formação de professores para a Educação Especial. Desde então, meu interesse de me envolver cada vez mais na temática foi se intensificando.

Neste período de minha formação, ingressei no grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Meletti. Desta forma, pude ter contato com o balanço de produção e conhecer o referencial teórico marxista, especificamente o Materialismo Cultural de Raymond Williams. Com as discussões e reflexões do grupo, percebi a relevância de analisar a produção intelectual de pesquisadores da Educação Especial sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com NEE.

Após o término do curso de Pedagogia, continuei no grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial. Desde então, percebi a importância de dar continuidade ao tema que marcou a minha trajetória.

Neste momento de continuidade no grupo de pesquisa tive um maior envolvimento com pesquisas que trabalharam com o balanço de produção. Desta forma, a partir dos estudos e discussões à luz do Materialismo Histórico Cultural e juntamente com a minha orientadora a professora Dr^a. Silvia Márcia Ferreira Meletti decidimos analisar a formação de professores para a Educação Especial a partir do balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores que atuam como líderes de grupos de pesquisas na área.

A partir deste momento, iniciei a busca de literatura sobre a formação de professores para a Educação Especial na expectativa de encontrar suas especificidades para, com isso, aprofundar meus conhecimentos sobre o tema. Entretanto, o que encontrei foram poucos autores e discussões sobre a temática, o que intensificou ainda mais o interesse pela pesquisa.

Outro aspecto que encaminhou esta pesquisa, refere-se aos estudos sobre o Materialismo Histórico Cultural de Raymond Williams e o entendimento de que a partir da análise crítica da produção material intelectual é possível identificarmos o seu papel, ou seja, os seus objetivos que podem ser de conservar as ideias dominantes ou romper com o senso comum. Neste contexto, o balanço de produção torna-se um meio para analisarmos essa produção intelectual a fim de percebermos seus autores, onde e quando ela está sendo produzida e o que está sendo produzido. A partir disso, é possível reconhecermos os espaços já percorridos por essa produção e traçar novos objetivos no que refere à compreensão da temática em foco. Tendo por base essa e outras reflexões, a presente pesquisa questiona: Como se dá o processo de constituição do conhecimento acerca da formação de professores para a Educação Especial?

Para tanto, tomamos como objetivos:

Geral: Analisar o processo de constituição do conhecimento sobre a formação de professores para a Educação Especial por meio de um balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como líderes de grupos de pesquisa e em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Específicos:

- Realizar levantamento dos grupos de pesquisa da Educação Especial no Brasil;
- Analisar os grupos de pesquisa que trabalham com a formação de professores para a Educação Especial;
- Identificar os líderes dos grupos de pesquisa que produzem sobre a formação de professores e atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*;
- Analisar a formação e atuação dos líderes;
- Analisar o processo de constituição da produção acadêmica acerca da formação de professores para a Educação Especial a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético-cultural.

A pesquisa divide-se em quatro capítulos: discussão teórica, formação dos professores para a Educação Especial, descrição dos procedimentos metodológicos e análise dos dados.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico em que destacamos o Materialismo Histórico Cultural de Raymond Williams por meio da abordagem entre a relação do conhecimento com a cultura e da sociedade com o conhecimento e produção. Neste mesmo capítulo, explicamos os conceitos de base e superestrutura, relação da produção intelectual com a superestrutura além de justificar o balanço de produção.

No segundo capítulo, discutimos a respeito da formação de professores para a Educação Especial com base no contexto histórico e nas políticas educacionais.

No terceiro capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos de coleta, tratamento e análise dos dados, bem como a justificativa da escolha do banco de dados utilizado nesta pesquisa.

No quarto capítulo, tratamos dos resultados e discussões da pesquisa. Nesta parte apresentamos primeiramente um panorama geral dos dados encontrados conforme a busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Posteriormente, apresentamos a caracterização dos líderes dos grupos de pesquisa quanto à formação inicial, mestrado, doutorado e atuação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em seguida, são expostas as análises das produções dos líderes dos grupos de pesquisa selecionados nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Adota-se na presente pesquisa o Materialismo Histórico Dialético nas bases teóricas do Materialismo Cultural pelo fato de compreender a produção intelectual e o papel do conhecimento como componentes ideológicos do capitalismo (ENGELS, 2015; MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011).

Na perspectiva do Materialismo Cultural de Raymond Williams, encontramos cinco conceitos importantes de serem analisados, sendo eles: base, superestrutura, totalidade, ideologia e hegemonia. Há, também, os conceitos secundários como a mediação e a dialética. Neste sentido, é fundamental entendermos todos estes conceitos para uma assimilação completa da teoria. Além disso, é importante compreendermos que o autor analisa a cultura, elemento humano presente nos conceitos base e superestrutura.

O primeiro conceito da teoria do Materialismo Cultural que discutiremos aqui é a *base*. De acordo com Williams (2011), na sociedade encontramos a base econômica (determinante), ou seja, o modo de produção de um determinado período, por exemplo, o (capitalismo). Nesta base, também encontramos a acumulação, concentração e a centralização, bem como o indivíduo liberal, a meritocracia, a busca pelo capital e as classes. Para Williams (2011, p. 46), a base representa “as relações reais de produção que correspondem a uma fase do desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] É um modo de produção em um determinado estágio do seu desenvolvimento”. Ademais, ela representa a estrutura econômica da sociedade (EAGLETON, 2011). Ressaltamos que segundo Williams (2011), a base não é uniforme nem estática, mas sim é um processo.

A partir da base encontramos a superestrutura (determinada), onde estão as leis, religiões, atividades culturais e ideológicas, literatura e a própria produção do conhecimento (WILLIAMS, 2011). Porém, tudo o que ocorre na superestrutura não são meros reflexos da base, pois ambas estão em relação dialética (totalidade), isto é, estão interligadas onde uma afeta a outra. Podemos assim entender a superestrutura como sendo uma rede que protege e sustenta a base, no sentido de deixá-la o mais distante possível de ser questionada. Por isso é muito difícil questionar e ter consciência da base e de sua função social. Desta forma, refletir sobre a base é refletir sobre a superestrutura e vice-versa. Há uma relação dialética entre elas.

A superestrutura além de incorporar as leis, religiões, entre outras atividades, é um recurso que legitima e sustenta o poder da classe dominante (EAGLETON, 2011). Ela abarca “formas definidas de consciência social” (política, religiosa, ética, estética e assim por diante), que o marxismo designa como ideologia” (EAGLETON, 2011, p. 18).

A ideologia de acordo com Eagleton (2011, p. 20) “consiste em uma estrutura de percepção definida e historicamente relativa que sustenta o poder de uma classe social específica”. Portanto, sua função é “[...] legitimar o poder da classe dominante na sociedade” (EAGLETON, 2011, p. 18) e de “representar a maneira como os homens exercem seus papéis na sociedade de classes, os valores, as ideias e as imagens que os amarram às suas funções sociais [...]” (EAGLETON, 2011, p. 36) e com isso “[garantir] que a situação em que uma classe social tem poder sobre as outras seja vista pela maioria dos membros da sociedade como natural, ou que nem seja vista” (EAGLETON, 2011, p. 19).

Percebemos que um dos processos de dominação e de sustentação da classe burguesa é agir na consciência das pessoas para que fiquem alienadas e não consigam pensar de forma crítica.

Nesta perspectiva, Marx e Engels (2010, p. 113) afirmam que

[...] os indivíduos que formam a classe dominante também têm, [...] consciência e pensam; logo, enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica [...] também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e a distribuição das ideias do seu tempo, e que suas ideias sejam [...] as ideias dominantes da época.

Assim, a dominação da classe burguesa além de atuar de forma material também atua intelectualmente, ou seja, na produção material cultural dos homens, pois de acordo com Eagleton (2011, p. 18) “as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da sua classe dominante”.

Na sociedade, também, encontramos a cultura que se refere à produção de ideias, valores, senso comum, arte, literatura, atividades do dia a dia, ou seja, a ação do homem, a sua manifestação das relações sociais (GLASER, 2008). Entretanto, de acordo com Glaser (2008) esta “cultura” é em parte reprodução do sistema, na medida, em que mantém culturalmente formas de dependência e de

subordinação criadas gerações atrás, de forma mais explicitamente violenta e é todo o modo de vida do ser social. Tudo isso é social e histórico.

Outro conceito importante do Materialismo Cultural é a hegemonia. Segundo Williams (2011, p. 53), a hegemonia “constitui [...] um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de suas vidas”. Ainda, a hegemonia “satura profundamente a consciência de uma sociedade [...] e possui a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação” (WILLIAMS, 2011, p. 52). Nesta mesma linha de pensamento, Glaser (2008, p. 54) enfatiza que, a “hegemonia tem a capacidade de selecionar o que deve ser incorporado, o que deve ser excluído e o que pode ser abandonado”.

Entende-se nesse sentido que, a hegemonia é a vivência, a realidade absoluta para as pessoas. É a vida cotidiana, o sistema vivido de realidade. Por isso é também senso comum (WILLIAMS, 2011). “A hegemonia está intimamente ligada à cultura e à ideologia. Ela é a totalidade da vida, quem somos, o que queremos, de onde viemos e para onde vamos” (CABRAL, 2017, p. 26). Portanto, a hegemonia está relacionada à prática diária e experiência vivida. É importante destacar que o hegemônico só o é se conserva, porém não é uma conservação de princípios. É a conservação do sistema capitalista que se dá pela conservação dos princípios, preconceitos, exploração e alienação.

Nesta perspectiva, Williams (2011, p. 53-54) indica que [...] “só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação”. Nesse processo de incorporação, encontra-se “o controle hegemônico do capital [que] controla toda a estrutura social, do modo de produção às instituições do aparelho governamental e da sociedade civil” (CABRAL, 2017, p. 26).

Desta forma, fica evidente que o controle hegemônico do capital perpassa o âmbito da educação e, conseqüentemente, a produção material e cultural do conhecimento, visto que de acordo com Williams (2011, p. 54) “as instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz”.

Marx e Engels (2010, p. 114) abordam que a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual no interior da classe dominante faz com que

[...] uma parte atua na condição de pensadores (os mais ativos e capacitados para formular as generalizações da ideologia, os que convertem em fonte principal da sua própria subsistência a tarefa de criar a ilusão desta classe sobre si mesma) e outra parte adota, frente às ideias e ilusões, uma atitude mais passiva e receptiva, já que, na realidade, são os membros ativos da classe e dispõem de pouco tempo para construir ilusões e ideias sobre si mesmos.

Percebemos assim que, na sociedade burguesa há uma privação do saber, pois grande parte das pessoas trabalhadoras não possuem acesso à educação. No entanto, quando recebem é uma educação acrítica onde não conseguem pensar de forma crítica e, conseqüentemente, voltada aos interesses dos dominadores. De acordo com Frigotto (1989, p. 224) “a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida”. Nesta perspectiva, Mészáros (2008, p. 35) argumenta que a educação nos últimos anos tem servido “ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]”.

Diante destas considerações, fica claro que uma das funções principais da educação na sociedade burguesa é formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, tendo em vista o aumento do capital (FRIGOTTO, 1989; MÉSZAROS, 2008). Possui outra função que é transmitir e conservar a ideologia da classe dominante na medida em que os indivíduos ficam “induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZAROS, 2008, p. 44).

Entretanto, Mészáros (2008) advoga em favor de uma educação emancipatória que vai além da formação de mão de obra trabalhadora e dos interesses das classes dominantes, mas que proporcione “instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZAROS, 2008, p. 48).

Vale ressaltar, a importância de analisarmos a produção material intelectual, pois como discutimos anteriormente, o controle hegemônico do capital também atua na produção do conhecimento. No entanto, esta análise deve ser de

forma crítica para assim permitir a deflagração da dominação e o poder da classe dominante (WILLIAMS, 2011).

No âmbito da superestrutura que se organiza na veiculação de atividades culturais e ideológicas, encontramos a produção intelectual que é um componente cultural de uma sociedade. Tendo a arte como um elemento da superestrutura da sociedade (EAGLETON, 2011). No entanto, o autor explica que a ciência e a arte lidam com os mesmos objetos, porém de forma diferente, “a ciência nos fornece conhecimento conceitual de uma situação; a arte nos proporciona a experiência dessa situação, que é equivalente à ideologia” (EAGLETON, 2011, p. 39).

Percebemos assim, que através da ciência, ou seja, da produção material intelectual podemos avançar para um conhecimento de reflexão da experiência ideológica. E quando esta produção é analisada criticamente, é possível identificarmos qual tem sido o seu papel - conservar as ideias dominantes ou romper com o senso comum presente na sociedade.

Especificamente nesta pesquisa, entendemos a necessidade do trabalho com o balanço de produção como uma possibilidade de apresentar uma concepção histórica acerca de um determinado assunto, pois se constitui no “[...] único terreno em que se torna possível compreender tanto os componentes ideológicos da classe dominante quanto a livre produção intelectual própria de uma formação social concreta.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 150).

O balanço de produção torna-se um meio capaz de perceber qual tem sido as ideias e conceitos produzidos historicamente a fim de perceber e apontar as lacunas existentes e buscar avanços para um tema em questão (WILLIAMS, 2014).

Cabe ressaltar que, o balanço de produção possibilita a percepção do impacto social e histórico do conhecimento que é produzido (WILLIAMS, 2011). No entanto, toda esta análise pressupõe avançarmos para além dos “elementos práticos mais visíveis” para assim compreendermos os “[...] diferentes métodos de contar uma história, escrever uma peça ou apresentar um argumento” (WILLIAMS, 2014, p. 2) e também “de onde vêm e vieram os textos e os escritores: quais relações, quais interesses e suposições compartilhados, as diferenças sociais reais da composição da escrita e da leitura” (WILLIAMS, 2014, p. 5).

Nesta perspectiva, cumpre destacar que nesta pesquisa o intuito não é analisar o que de fato está sendo produzido, mas sim como se dá o processo de construção dessa produção, pois entendemos que para a análise da produção

intelectual é necessário conhecer a fundo o contexto e/ou processo de produção desse conhecimento para assim percebermos seus autores, onde e quando ela está sendo produzida, as relações sociais existentes, o contexto das produções e, principalmente, como se dá na nossa sociedade o processo dessa produção?. A partir disso, é possível reconhecer os espaços já percorridos por essa produção e traçar novos objetivos no que refere à compreensão da temática abordada (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011; 2014).

Para conseguirmos compreender todas essas questões presentes na produção do conhecimento, é necessário avançarmos para uma análise crítica do seu arcabouço teórico no sentido de ultrapassar a conservação do que foi produzido e buscar uma transformação e ruptura com o senso comum. Neste sentido, a educação torna-se uma ferramenta indispensável no sentido de proporcionar a crítica da nossa própria realidade (WILLIAMS, 2015).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial Brasileira tem sido alvo de inúmeras discussões e mudanças significativas em sua conjuntura a partir da década de 1990, período em que o Brasil passa a seguir as orientações dos acordos dos organismos internacionais que contemplam a proposta da educação para todos. Dentre as principais mudanças estão as que se referem à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. No entanto, ao olharmos para a educação especial entende-se que não basta apenas realizar a inserção desses alunos, é necessário garantir a sua permanência e o ensino aprendizagem (BUENO, 2011; GARCIA, 2004).

Neste contexto de transformações, ressaltamos a necessidade de se discutir a respeito da formação de professores que na maioria das vezes não contam com uma formação mínima para atender os seus alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

O presente capítulo tem por objetivo discorrer a respeito da formação de professores para a educação especial brasileira. Inicialmente apresentaremos alguns pontos relevantes para a compreensão do seu contexto histórico. Após, procuramos adensar as discussões que se referem à formação de professores para a educação especial com base nas políticas educacionais.

2.1.1 O Contexto Histórico

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil estava sob responsabilidade do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, que tinha como finalidade preparar os profissionais para atuarem com os alunos que faziam parte desta modalidade de ensino. Porém, além deste curso, encontramos no país desde a década de 1980, o curso de graduação em Educação Especial, também, responsável pela formação dos professores na referida área.

Com o advento das políticas educacionais inclusivas, outro perfil de profissionais passaram a ser formados para atuarem com alunos da Educação Especial, dentre eles: o professor de apoio que por sua vez ainda não possui uma formação específica e do Atendimento Educacional Especializado que conta com a formação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento (MICHELS, 2017).

Neste âmbito histórico da formação de professores para a Educação Especial, é importante indicarmos que por meio do parecer n. 295/69 do Conselho Federal de Educação como do 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, ela “foi elevada ao nível superior dentro do conjunto de reformas ocorridas no final dos anos 60 e início dos anos 70, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino [...]” (BUENO, 2011, p. 136). Para Michels (2017, p. 26), essa maior especialização estava relacionada à termos já empregados na Educação, como a “racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade”.

Nesta mesma linha de pensamento, a citada autora observa que com a chegada do tecnicismo na área da Educação Especial, as técnicas e os recursos específicos passaram a serem fundamentais para o “desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais” (MICHELS, 2017, p. 26).

Essa elevação em nível superior da formação de professores para a Educação Especial, teve início mais especificamente no ano de 1972 por intermédio do parecer n.252/69 que tinha como relator Valnir Chagas no qual abordou a regulamentação do curso de Pedagogia por meio das “habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar” (MICHELS, 2017, p. 24). A autora destaca que ele exigia a experiência no magistério como requisito para obter o diploma de Pedagogia. Entretanto, foi com o parecer n.867/72 que o relator Valnir Chagas definiu como tempo mínimo de

experiência de um ano que poderia ser cumprido antes de ingressar no curso de Pedagogia ou no decorrer do mesmo. No que tange aos professores da Educação Especial formados em Pedagogia, estes deveriam apresentar esta experiência em qualquer nível de ensino, não necessitando ser em serviços próprios da Educação Especial.

Garcia (2013) afirma que no decorrer da história da formação de professores da Educação Especial no Brasil observa-se um conflito de lócus e nível. Para a autora, antes de ser elevada a nível superior, essa formação era oferecida aos professores primários que, por sua vez, tinham que buscar o conhecimento específico na própria atividade profissional, ou seja, na experiência com os alunos ou em cursos ofertados pelas instituições especializadas.

No entanto, ao ser elevada ao nível superior, Bueno (2011, p. 137) indica que

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como professor. Isto é, visto que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou suficiente a inclusão de uma ou no máximo duas disciplinas na formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu-se que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental. Além disso, na medida em que estas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

Nesta mesma lógica, Michels (2017, p. 30) indica que a partir do momento em que a formação de professores para a Educação Especial passou a acontecer em nível superior como habilitação no curso de Pedagogia foi necessário a formação de dois profissionais em um mesmo curso, sendo eles: o professor que atuava no ensino básico e o especialista. Para a autora, o primeiro teria como eixo de sua formação a formação para à docência com foco na “ação pedagógica realizada em sala de aula”. Já o professor especialista teria como centralidade de sua formação “as especificidades de cada uma de suas áreas” em detrimento de uma sólida formação para a docência.

Desta forma, Bueno (2011) e Michels (2017) afirmam que com a habilitação para a Educação Especial, os cursos de Pedagogia não apresentaram

uma formação consistente para a docência dos professores especializados, visto que, os mesmos eram preparados para atuarem especificamente nas dificuldades de cada deficiência.

Contudo, é importante compreendermos que de acordo com Garcia (2004, p. 181), o professor que irá atuar na educação básica tem que ter “uma forte formação de base para atuar, buscando elementos que o subsidiem na tarefa de não excluir os alunos da escola regular, sejam eles considerados com necessidades especiais ou não”.

Vale ressaltar que, no contexto histórico da formação de professores para a Educação Especial mais precisamente no anos 1960 e 1970, esta formação foi direcionada pelo princípio da normalização e integração Michels (2017). Ela afirma que os professores eram formados a fim de serem especialistas para que pudessem atuar com as “dificuldades intrínsecas das pessoas com deficiência” Michels (2017, p. 32). Desta forma, ainda segundo a autora a formação de professores para a educação especial passa a ter como influência a Psicologia e o modelo médico biológico.

Em relação a influência da Psicologia na Educação Especial, Michels (2005, p. 261) explicita que isso se dá pelo destaque aos diagnósticos, procedimentos técnicos e de observação que por sua vez, “perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula”. O modelo médico biológico juntamente com a Psicologia figuram como parte de encaminhamentos direcionados à Educação Especial. Esses dois modelos compõem vários cursos de Pedagogia implantados no Brasil, principalmente no currículo de formação de professores tanto para a Educação Especial como para as outras habilitações de acordo com a autora.

Desta forma, ao se aproximar desses modelos e pelo fato da formação de professores para a Educação Especial ter sido organizada pelas deficiências, a questão pedagógica passou a ficar em segundo plano dando lugar para as técnicas e os recursos específicos a serem utilizados com os alunos (MICHELS, 2017).

As contribuições dos autores analisados até aqui permitem depreendermos que a formação de professores para a educação especial até a década de 1990 ocorria em nível do ensino superior como habilitação no curso de Pedagogia. A partir deste momento, apresentaremos alguns pontos relevantes desta

formação a partir da década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao refletir acerca da Educação Especial Brasileira, Ferreira (2006) indica que a década de 1990 é marcada por várias reformas tanto estruturais como educacionais e destaca a presença de um discurso em prol de uma escola inclusiva e inovadora.

No que se refere à formação docente na década de 1990, podemos indicar a LDB (9.434/96) que afirma em seu art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Para Michels (2006), a partir dessa lei, a formação de professores do ensino básico passou a ganhar destaque nas políticas educacionais. No entanto, a autora questiona que essa lei provoca uma ambiguidade em relação ao nível de formação proposta para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tal imprecisão se dá quando explicita que ela poderá ocorrer no nível superior como no nível médio na modalidade normal.

Especificamente em relação à formação de professores para a educação especial, esta passou a ser incumbência também do ensino médio além do superior com a aprovação da LDB (9.434/96) que explicita no capítulo V e inciso III do artigo 59 que a Educação Especial deverá admitir “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Neste sentido, observa-se que a LDB (9.434/96) não define com clareza o nível de formação para os profissionais da educação básica, dentre eles da educação especial. Nas palavras de Bueno (2011, p. 138), esta indefinição e ambiguidade no que se refere ao lócus da formação “expressa a falta de política clara,

consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado [...]”.

Em contrapartida, Bueno (2011) destaca que mesmo com esta provisoriedade entre o nível médio e superior da formação docente, a LDB (9.434/96) em seu artigo 63 indica a possibilidade de criar institutos superiores de educação no qual serão destinados a oferecer

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

No entanto, Bueno (2011, p. 138) afirma que esses institutos superiores de educação mesmo sendo um “novo locus de formação” não explicita a formação dos professores para a educação especial. Eles não se constituem “uma expressão clara do incremento da qualificação docente”. Outra ambiguidade, apresentada pelo autor, é em relação ao novo Plano Nacional de Educação. Nele, a referência dada à formação de professores para a Educação Especial bem como o preparo daqueles que atuam no ensino regular com alunos que possuem necessidades educacionais especiais não faz parte do item “Formação de Professores e Valorização do Magistério”, mas sim do item “Educação Especial” (BUENO, 2011, p. 138).

De acordo com o escritor esta imprecisão expressa no Plano Nacional de Educação reforça ainda mais a separação da formação do professor especializado daqueles que atuam no ensino regular, como também a inserção de habilitações específicas nos níveis de graduação e pós-graduação para a formação dos profissionais especialistas na Educação Especial.

Podemos perceber que muitas legislações apresentam uma variação de níveis quanto à formação de professores tanto para o ensino regular e como para a Educação Especial.

Nesta mesma linha de pensamento, Michels (2017) afirma que a história da formação de professores para a Educação Especial é marcada por ambiguidades que ultrapassam o locus e o nível de ensino, pois atinge inclusive o tempo dedicado à essa formação e a proposta dela ora generalista ora especialista.

No bojo das políticas educacionais para a educação especial destaca-se a Resolução n.2/2001 aprovada pelo CNE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com esta resolução

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Encontramos dois tipos de professores para trabalharem com as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais: os capacitados e os especializados. Para os professores serem considerados “capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” estes deverão comprovar em sua formação seja ela de nível médio ou superior, conteúdos sobre a educação especial. A Resolução n.2/2001 estabelece que esses conteúdos deverão proporcionar aos professores as seguintes competências:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

Percebe-se que a formação dos professores capacitados, seja ela em nível médio ou superior, pressupõe o oferecimento de disciplinas e conteúdos relacionados a educação especial. Essa formação deve proporcionar aos profissionais o desenvolvimento de certas competências para a sua atuação junto as crianças com NEE e o trabalho em equipe com os professores especializados. Este profissional não atuará diretamente no planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças com NEE.

Referente à resolução n.2/2001, Garcia (2004) adverte que a mesma não define a natureza da formação aos professores capacitados, ou seja, não está explícito a carga horária desta formação nem o local a ser realizada, podendo ser,

uma disciplina específica do curso de pedagogia ou no ensino médio, cursos de capacitações oferecido pela secretaria de educação, oficinas pedagógicas, conferências ou até mesmo cursos a distância. Para a autora, esta indefinição e diversificação dá margem à formação de profissionais capacitados e diferenciados, “é preciso observar que a defesa em atender à diversidade de realidades com as quais professores e alunos estão envolvidos pode estar propondo uma redução nos níveis de exigência de formação de professores” (GARCIA, 2004, p. 180-181).

Em análises referentes à formação de professores para a educação especial, Bueno (2011, p. 134) pondera que, inserir conteúdos específicos da educação especial nos currículos de formação a fim de capacitar os profissionais para o atendimento as crianças com NEE não é suficiente, “[...] pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional”. E indica que a inserção de disciplinas sobre a educação especial nos cursos de formação de professores deve antes de tudo, fazer parte de uma “[...] política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade [...]” pois caso contrário “[...] pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva”.

As contribuições dos autores sobre este tema encaminha para a reflexão da necessidade de preparo e formação dos profissionais capacitados e também dos demais. No entanto, somente o contato com disciplinas da educação especial não basta para esta formação. É essencial que o professor tenha claro quais são os objetivos de uma educação inclusiva e que atue no sentido de perceber que somente o acesso não garante a inclusão das crianças com NEE. É importante também garantir a sua permanência e aprendizagem.

Outro tipo de professor para trabalhar com as crianças que apresentam NEE são os especializados, como explicitado no parágrafo 2º do artigo 18 da resolução n.2/2001

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover

a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Sobre o critério de formação para estes profissionais, a resolução n.2/2001 no parágrafo 3º determina que

3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

No que concerne aos professores especialistas percebemos que para a resolução n.2/2001 são aqueles que possuem competências em identificar as NEE e definir estratégias a serem utilizadas pelos professores capacitados com a finalidade de proporcionar a inclusão dessas crianças. No tocante à capacitação, observamos a formação em nível superior nos cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. Para aqueles já formados para atuarem na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, exige-se a complementação de estudos em educação especial.

Diante dessas competências da resolução n.2/2001 atribuídas aos professores capacitados e especializados percebe-se que há uma divisão de tarefas que por sua vez faz reforçar a divisão do trabalho no interior das escolas (MICHELS, 2017). Nesta mesma lógica, Garcia (2004, p. 185) afirma que a definição dessas competências provocam uma dicotomia entre o planejamento e as ações dos professores “[...] possibilitando a organização das atividades pedagógicas na escola numa relação de subordinação”.

Além disso, Garcia (2004, p. 187) aborda que

A proposta de educação especial na educação básica, [...] em sua relação com a formação de professores, opera pela justa posição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplantam. Além disso, as relações de hierarquia podem contribuir para o controle sobre o trabalho dos professores, com base em suas práticas, suas competências, seus resultados.

Aos professores que já estão em exercício, o parágrafo 4º do artigo 18 da resolução n.2/2001 prevê o oferecimento de “[...] oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001).

De acordo com a resolução n.2/2001, os professores capacitados e especializados serão formados em dois níveis. Sendo que para os profissionais capacitados a formação será em nível médio ou superior e para os especializados será em nível superior ou em pós-graduação. Além disso, os cursos de complementação e de formação em serviço poderão formar estes profissionais (MICHELS, 2006).

No que concerne a formação continuada oferecida aos professores que já estão no magistério com cursos em nível de especialização, vale ressaltar que Garcia (2004, p. 182) pondera que este nível de curso de pós-graduação poderá formar tanto os professores capacitados, bem como esses mesmos professores poderão tornar-se especializados. Diante disso, para a autora “[...] a formação dos professores para a educação especial na educação básica pode assumir contornos de pós-graduação de caráter profissionalizante”.

Em relação à formação continuada dos professores, Michels (2017, p. 52) destaca que na resolução n.2/2001 não é especificado o número de horas para que ela ocorra. A forma como a atual legislação trata a formação de professores para a educação especial bem como para a educação regular provoca uma variedade de níveis e tipos de formações. Com isso, “[...] auxilia a tese de permanência e naturalização da ambiguidade quanto ao nível de formação”.

Podemos entender que mesmo com a resolução n.2/2001 as ambiguidades e imprecisões relacionadas ao lócus e nível de ensino na formação de professores para a educação especial ainda persistem. Para Michels (2017, p. 53) “esta imprecisão parece ser uma constante na formação desses docentes, que vão, de uma maneira ou de outra, desenvolver trabalhos com alunos considerados deficientes”.Essas reflexões dos autores apresentadas até aqui, permitem percebemos a falta de clareza e objetividade desses documentos quando tratam sobre a formação de professores para a Educação Especial.

No ano de 2006, é aprovada a resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Esta diretriz, segundo Michels (2017) apresenta importantes mudanças

no que se refere a formação de professores no Brasil, em especial, para a formação de professores da Educação Especial.

As habilitações presentes nos cursos de Pedagogia foram extintas, inclusive as habilitações em educação especial e/ou por deficiências, cuja finalidade era formar o professor na referida área.

Para Michels (2011) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia não demonstra uma preocupação clara em relação à formação de professores para a educação especial.

Essa falta de preocupação é observada quando a resolução afirma em seu artigo 5º inciso IV que o curso de Pedagogia deverá formar profissionais aptos a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

Nesses termos, pode-se reafirmar que não há nenhuma menção relativa à formação do profissional que irá atuar com alunos que apresentem NEE. De acordo com a resolução, o professor que será formado no curso de Pedagogia receberá conhecimentos a fim de estarem aptos a trabalharem em “diversos níveis e modalidades do processo educativo”, dentre essas modalidades a da educação especial.

Em análises referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Garcia (2013) e Michels (2011) constatam que a proposta das diretrizes reforça mais uma vez a indefinição do lócus de formação dos professores para a educação especial, pois ao ser retirada as habilitações do curso de Pedagogia, este não seria mais responsável pela formação deste profissional. Entendem que as diretrizes indicam que esta formação deve ocorrer em nível de pós-graduação.

Sobre isso, Michels e Lehmkuhl (2015, p. 63) relatam que no Brasil foram abertos vários cursos da educação especial responsáveis por formar o “educador especial e não o professor”. Dentre esses cursos, as autoras citam alguns criados no estado de Santa Catarina, sendo todos oferecidos em universidades privadas e com intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Garcia (2013, p. 113) aborda a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no qual proporcionou a criação de cursos de licenciaturas na área da educação especial em

algumas universidades públicas do país. Devido a isso, a autora afirma que a formação de professores da educação especial foi recolocada “no nível de graduação”.

Ao analisar as diretrizes, Evangelista (2008, p. 1-2), considera que

Está em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em pedagogia, docente que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa.

Para o autor, a proposta das diretrizes caminha para uma ampliação das funções do professor, bem como de seu campo de atuação. Entretanto, o seu conhecimento teórico é restrito. Neste processo de “alargamento da formação e da ação”, é necessário que ocorra uma reconversão do professor.

Pensando em uma análise mais profunda dessa “reconversão docente”, Michels (2011, p. 224) destaca que

A tese da reconversão docente assenta-se na “lógica” de que se o que se quer é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, onde os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e este deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada as atuais condições e necessidades.

Neste sentido, observa-se que a ênfase dada à reconversão do professor pressupõe a sua adequação “[...] a novas tarefas e modos de organização do próprio trabalho” (GARCIA, 2013, p. 115).

Outro destaque importante para a compreensão da reconversão docente é o conceito de “superprofessor” apresentado por Triches (2010, p. 214). No âmbito das reformas e políticas internacionais espera-se um professor designado como instrumento, capaz de ser polivalente e também flexível. No entanto, as funções e competências atribuídas a esse “superprofessor” contribuirá para que sua formação se amplie e fragmente colocando em “[...] questão sua formação, sua capacidade de organização enquanto categoria profissional e sua identidade – professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador”.

As contribuições dos autores até aqui apresentadas, infere-se que as DCNPs não deixa claro uma proposta de formação de professores para a educação especial. Além de demonstrar que o foco da formação docente é o professor com

múltiplas funções, ou seja, reconvertido e ajustado para atuar diante das mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Identificamos a falta de preocupação em questões relacionadas à formação teórica deste profissional.

No âmbito das políticas educacionais para a formação de professores da educação especial, faz-se necessário destacar que com o objetivo de criar políticas públicas em prol da educação de qualidade, em 2008, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo a qual, a educação especial passa a ser parte integrante da proposta pedagógica da escola regular que deve atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Como meta principal, a política na perspectiva da educação inclusiva indica

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p. 10).

A finalidade central da política é assegurar o atendimento na rede regular de ensino para os alunos que apresentam NEE, bem como orientar os sistemas de ensino para que isso ocorra.

Dentre as diretrizes estabelecidas pelo documento que garante o acesso e permanência dos alunos com NEE no ensino regular, está o atendimento educacional especializado (AEE), o qual se diferencia das atividades ocorridas na sala regular, devido a isso não é substitutivo à escolarização. Neste sentido, tem por finalidade “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

No que tange à formação de professores, o documento explicita que para a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular os sistemas de ensino deverão garantir “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Conforme indica Vaz e Michels (2017) a proposta desta formação, passa a ter como foco a inclusão dos alunos da educação especial no ensino regular.

Ainda em relação a formação de professores para a educação especial, esse documento explicita que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Nota-se uma centralidade no AEE, pois o profissional formado para a educação especial deverá atuar neste atendimento. O documento ressalta a formação continuada como uma das opções de formação desse profissional.

No caso da formação dos professores que atuam no ensino regular com alunos que possuem NEE, Michels (2011) afirma que essa política não deixa em evidência a necessidade da formação desses professores.

Nesta mesma lógica, Vaz e Michels (2017), Michels e Lehmkuhl (2015) destacam dois conceitos importantes apresentados na política, sendo eles: docência e gestão. Para elas, o primeiro é tratado como uma ampliação das atividades e do lócus de atuação do professor. Já a gestão, está relacionada a garantia pelo professor de um sistema inclusivo bem como sua administração dos recursos específicos do AEE.

Especificamente em relação à formação dos professores para atuar no AEE, em 2009 por meio da Resolução n.4 de 2 de outubro, é instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Tal diretrizes dispõem sobre o AEE e abordam a formação dos professores e suas atribuições para esse atendimento.

De acordo com esta diretriz, no seu artigo 12, para atuar no AEE o professor deverá ter “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial”.

Em análises referente a este tema, autores como Michels (2011) e Michels e Lehmkuhl (2015) observam que essas diretrizes não deixam claro como que

seria estas formações, podendo ser em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Sobre as atribuições desses profissionais apresentadas no artigo 13 da diretriz, as autoras afirmam que a prevalência das ações dos professores está na utilização de técnicas e recursos a serem utilizados com as crianças com NEE. Para elas, mesmo em ações conjuntas com a classe comum o que prevalece são os recursos específicos em detrimento das questões de cunho pedagógico.

Ressaltamos algumas considerações tecidas por Vaz e Michels (2017) em relação às mudanças ocorridas na formação dos professores para a educação especial no decorrer da década de 2001 a 2011.

A primeira delas relaciona-se à formação inicial e continuada. Para as autoras, antes da política na perspectiva inclusiva, os professores eram formados em cursos de Pedagogia. Porém, após a política, a formação continuada ganha destaque para essa formação. Outro destaque, é em relação à concepção de educação especial que passa de modalidade de ensino para atendimento na rede regular de ensino, como exemplo, o AEE. Segundo as autoras, devido esta mudança a formação continuada torna-se uma “estratégia de deslocamento de uma perspectiva para a outra” (VAZ e MICHELS, 2017, p. 74).

Quanto à formação continuada dos profissionais que atuarão no AEE, as autoras ressaltam a grande procura por cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização oferecidos na modalidade à distância nas redes particulares de ensino.

Cabe destacar, que de acordo com as autoras supracitadas, os cursos de licenciatura em educação especial responsáveis pela formação dos professores da referida área que por sua vez, podem atuar também no AEE, já estavam presentes em períodos anteriores a política na perspectiva inclusiva.

Em síntese, Vaz e Michels (2017) consideram que a política de formação docente para a educação especial no país privilegia uma formação continuada e à distância em detrimento da formação inicial. No entanto, essa formação privilegiada é voltada a execução de serviços e a um alargamento das funções do professor, restringindo assim a sua formação de base teórica. Devido a isso, elas admitem a prevalência da ambiguidade na formação deste profissional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O nosso principal objetivo foi analisar o processo de constituição do conhecimento sobre a formação de professores para a Educação Especial por meio de um balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como líderes de grupos de pesquisa e em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Para alcançar tal objetivo foi necessário realizar inicialmente um levantamento de todos os grupos de pesquisas da Educação Especial do Brasil registrados no Diretório de Grupos de Pesquisas (DGP) que tratam sobre a formação de professores. Para tanto, tomamos por base para a pesquisa a plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Este banco de dados foi escolhido por ser de fácil acesso e de grande abrangência e confiabilidade e utilizado por inúmeras instituições e institutos de pesquisa, em caráter obrigatório. Além disso, reúne uma ampla base de informações em um único sistema no que diz respeito a currículos, grupos de pesquisas e instituições.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

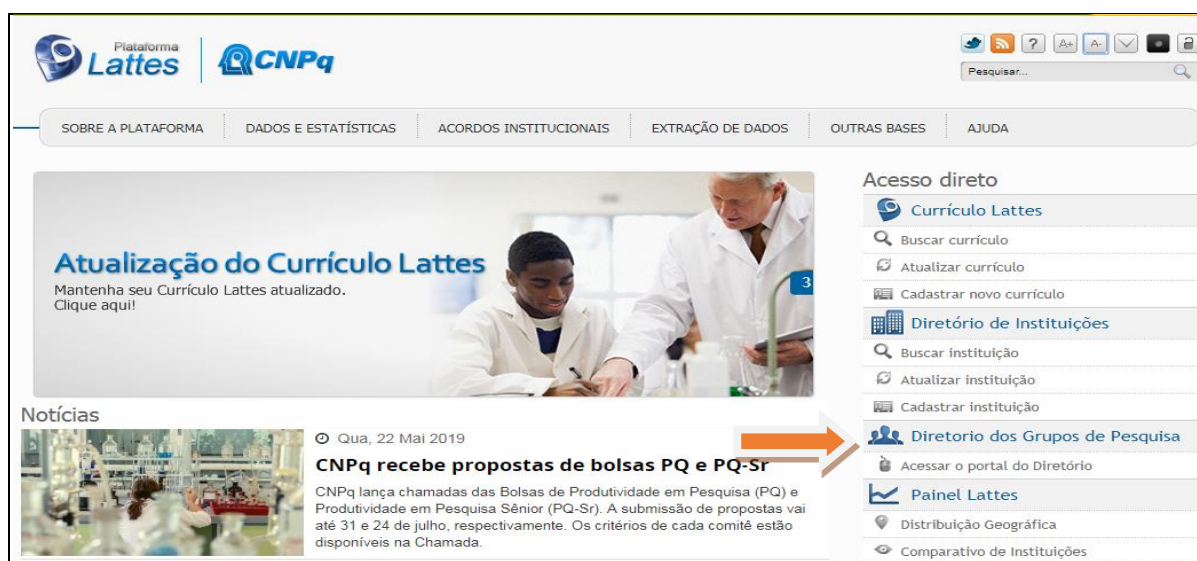
A seguir indicaremos em três fases os procedimentos de coleta dos dados que utilizamos no decorrer da nossa pesquisa.

Fase 1

Nesta fase, acessamos na plataforma *Lattes* no item acesso direto a seção diretório dos grupos de pesquisa¹- DGP e em seguida a opção “Acessar o portal do diretório” (Figura 1).

¹Constitui-se em um conjunto dos grupos de pesquisa científica e tecnológica que estão em exercício no país. Nele encontramos os recursos humanos da qual cada grupo se dispõe as linhas de pesquisa que são trabalhadas no grupo, as produções e também parcerias que estabelecem com os grupos e instituições. As informações nele apresentadas podem ser atualizadas de forma contínua pelas pessoas envolvidas.

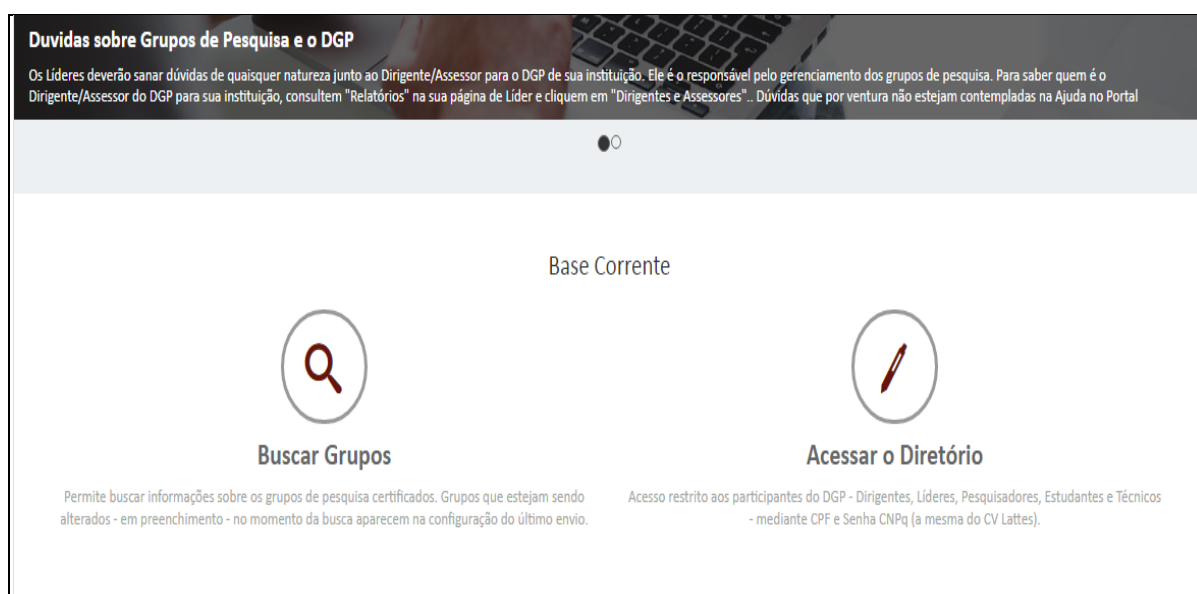
Figura 1- Página inicial da Plataforma *Lattes*.



Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Ao acessar essa seção é aberta a página da “Base Corrente” do DGP com duas opções de acesso sendo, a primeira “Buscar Grupos” e a segunda “Acessar o diretório”. Nesta pesquisa, utilizamos a primeira opção por permitir a busca de informações sobre os grupos certificados de pesquisas existentes no Brasil (Figura 2).

Figura 2 - Plataforma *Lattes*: Página da Base Corrente do DGP.



Fonte: Plataforma Lattes CNPq

O acesso na opção “Buscar Grupos” abre a página de “Consulta Parametrizada” que possibilita colocarmos filtros para buscarmos os grupos de

pesquisa no DGP. Especificamente nesta pesquisa, nosso objetivo foi identificar aqueles grupos correspondentes aos descritores “Educação Especial” e, posteriormente, “Educação Inclusiva” (Figura 3).

Figura 3 - Página de busca on line do DGP.

Logo do CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Logo do Lattes: DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL

Consulta parametrizada

Consultar - Base corrente

Base Corrente Censos Anteriores

Censo: ATUAL

Termo de Busca: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Busca exata

Consultar por: Grupo

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Para a coleta dos grupos, primeiramente escolhemos o item “Base Corrente”. Após, no item “Termo de busca”, inserimos os descritores e selecionamos “Busca exata”. Já na “Consulta *por*” selecionamos “Grupo” (Figura 3). Para continuarmos a busca dos grupos, tivemos que aplicar alguns filtros na parte “Aplicar a busca nos campos”. Neste caso, escolhemos as opções: “Nome do grupo”, “Nome da linha de pesquisa” e “Palavra-chave da linha de pesquisa”. No item “Situação” utilizamos as opções “Certificado” e “Não-Atualizado” (Figura 4).

Figura 4 - Página de busca on line do DGP.

Aplicar a busca nos campos

- Nome do grupo
- Nome da linha de pesquisa
- Palavra-chave da linha de pesquisa
- Repercussões do grupo
- Nome do líder
- Nome do pesquisador
- Nome do estudante
- Nome do técnico
- Nome do colaborador estrangeiro
- Nome da Instituição Parceira

Situação Certificado Não-atualizado

Filtros

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Assim que acessamos a opção de “Filtros”, foram abertos outros campos de preenchimento. Entretanto preenchemos somente a seção “Filtro para área do conhecimento e setor de aplicação”. Na parte da área do conhecimento utilizamos como grande área “Ciências Humanas” e na área “Educação” (Figura 5).

Figura 5 - Seção de filtros da página on line do DGP.

Filtro para área do conhecimento e setor de aplicação

Área do Conhecimento

Grande área

Predominante do grupo
 Relacionada à linha de pesquisa do grupo

Área

Predominante do grupo
 Relacionada à linha de pesquisa do grupo

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Nas outras opções de filtros não realizamos nenhuma alteração. Desta forma, selecionamos a opção “Pesquisar”. Assim, encontramos uma lista dos grupos de pesquisa com os descritores selecionados (Figura 6).

Figura 6 - Lista dos grupos de pesquisa encontrados.

The screenshot shows a web interface with a breadcrumb trail: 'Consultas > Consulta parametrizada > Consulta parametrizada'. Below this is the title 'Consulta parametrizada'. The main content area lists three research groups with the following details:

Grupo de pesquisa:	GEPES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
Instituição:	UFGD
Líder(es):	Morgana de Fátima Agostini Martins Relma Urel Carbone Carneiro
Área:	Educação
Grupo de pesquisa:	Grupo de Educação e Psicologia- estudos e pesquisas em desenvolvimento humano, aprendizagem escolar, inclusão e diversidade/GEPDAD
Instituição:	UFPA
Líder(es):	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
Área:	Educação
Grupo de pesquisa:	Grupo de Educação Especial e Inclusão Educacional
Instituição:	UNICENTRO
Líder(es):	Ana Flávia Hansel Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Área:	Educação

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Conforme a figura 6, a lista encontrada dos grupos de pesquisa fornece alguns dados dos grupos, como: Nome do Grupo, Instituição, Líderes e Área. Ao clicarmos em cima do nome do grupo uma nova janela se abre apresentando o espelho do grupo selecionado. Neste espelho é possível localizarmos algumas informações do grupo, como: identificação, endereço, repercussões, linha de pesquisa, recursos humanos, instituições parceiras relatadas pelo grupo, entre outras (Figura 7).

Figura 7 - Página do espelho do grupo selecionado.

Grupo de pesquisa

GEPES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5289646301762133

Identificação

Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2009

Data da Situação: 06/06/2016 13:28

Data do último envio: 09/09/2018 16:33

Líder(es) do grupo: Morgana de Fátima Agostini Martins
Relma Urel Carbone Carneiro

Área predominante: Ciências Humanas; Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Unidade: Reitoria

CERTIFICADO PELA INSTITUIÇÃO

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

Nesta parte do levantamento dos grupos, nosso objetivo foi somente salvá-los em PDF. Assim, abrimos grupo por grupo e salvamos e enumeramos cada espelho deles em pastas com o nome de “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”.

Depois de salvarmos todos os grupos encontrados, realizamos a impressão das listagens deles na página de “Consulta Parametrizada” a fim de identificarmos os que se repetiam para assim eliminarmos as duplicidades (Figura 8). As datas de acesso para realizar este levantamento (total de grupos e os repetidos) compreenderam os dias 26/04; 04/05 e 05/05 de 2018.

Figura 8 - Lista dos Grupos de Pesquisa da página de Consulta Parametrizada.

Consulta Parametrizada					
	INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
1	Universidade Federal da Grande Dourados	GEPES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial	Mirlene Ferreira Macedo Damazio	Morgana de Fátima Agostini Martins	Ciências Humanas
2	Universidade Federal do Pará	Grupo de Educação e Psicologia- estudos e pesquisas em inclusão e suas identidades,	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa	-	Ciências Humanas
3	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Grupo de Educação Especial e Inclusão	Miriam Adalgisa Bedim Godoy	Ana Flávia Hansel	Ciências Humanas
4	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	ACESSI (acessibilidade escolar e sociedade inclusiva)	Elizabeth Cristina Costa Renders	Marta Regina Paulo da Silva	Ciências Humanas
5	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ambientes Potencializadores para a Inclusão	Eisa Tomoe Moriya Schlünzen	Klaus Schlünzen Junior	Ciências Humanas
6	Universidade Federal de São Carlos	Análise do Comportamento Humano e Educação Especial	Nassim Chamel Elias	-	Ciências Humanas
7	Universidade Federal do Tocantins	Artesania	Elisabete da Siveira Ribeiro	-	Ciências Humanas
8	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Lúcia de Araújo Ramos Martins	Ciências Humanas
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI)	Rosana Aparecida Fernandes	Luciano Bedin da Costa	Ciências Humanas
10					
11					

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

É importante destacar que durante a realização do levantamento inicial do total dos grupos incluindo os repetidos, observamos no espelho desses grupos mais especificamente na parte da “situação” localizada na primeira página algumas informações relevantes (Figura 9). Os casos foram:

- Certificado pela instituição
- Excluído
- Em preenchimento
- Certificado- Não atualizado há mais de 12 meses

Figura 9 - Página do espelho do grupo selecionado.

Grupo de pesquisa

GEPES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5289646301762133

Identificação

Situação do grupo:	Certificado
Ano de formação:	2009
Data da Situação:	06/06/2016 13:28
Data do último envio:	09/09/2018 16:33
Lider(es) do grupo:	Morgana de Fátima Agostini Martins Relma Urel Carbone Carneiro

Fonte: Plataforma Lattes CNPq

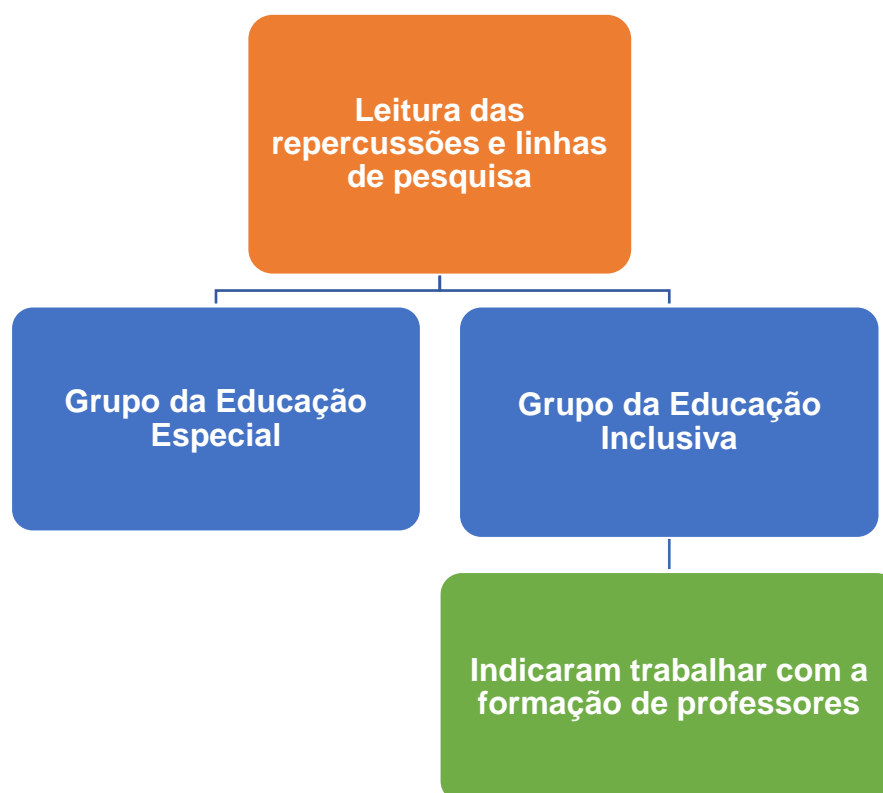
Conseqüentemente, optamos por desconsiderar os grupos em situação de “Excluídos” por considerarmos a sua não existência ou falta de atualização nos últimos anos. Já os restantes dos grupos mantemos a análise.

Com os grupos salvos em PDF, passamos para a Fase 2.

Fase 2

A partir dos grupos de pesquisa isolados em PDF, realizamos a leitura dos itens “repercussões²” e “linhas de pesquisa” ambos localizados na página do espelho do grupo. A leitura destes itens permitiu atingirmos o segundo objetivo específico da nossa pesquisa que foi identificar e analisar quais grupos indicavam trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial, ou seja, quais grupos tinham como objeto/foco de estudo e análise esta temática (Figura 10).

Figura 10- Processo de análise dos grupos de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Cumpramos ressaltar, que ao realizarmos a leitura das “repercussões” e das “linhas de pesquisa”, nos atemos as palavras/ termos (que estavam nos grupos) que indicavam a possibilidade de ter a formação de professores e a Educação Especial/ Inclusiva como objeto de estudo do grupo. Para tanto, selecionamos os

² Localiza-se na página do espelho do grupo na seção da apresentação do grupo de pesquisa e apresenta um pequeno resumo em relação à temática desenvolvida pelo grupo e seus objetivos.

grupos que mencionaram em suas repercussões/ linhas de pesquisa os seguintes termos:

- Formação docente
- Formação de professores
- Prática docente ou práticas pedagógicas
- Prática educativas
- Práticas Educacionais Inclusivas
- Profissionalização Docente
- Formação Profissional

Após a análise das “repercussões” e “linhas de pesquisa”, obtemos uma nova quantidade de grupos, pois descartamos aqueles que não tinham o foco de trabalho/objeto de estudo a formação de professores para a Educação Especial/Inclusiva. Desta forma, isolamos aqueles grupos que indicaram trabalhar com a temática investigada em pastas com o nome de Educação Especial e Educação Inclusiva. As datas de acesso para realizar esta análise do grupo da Educação Especial (das repercussões e linhas de pesquisa) e levantamento (dos grupos que indicavam e dos que não indicavam) compreenderam o período do dia 26/04 à 22/06 de 2018. Em relação ao grupo da Educação Inclusiva o período foi do dia 25/06 à 12/07.

Fase 3

A próxima etapa foi separar aqueles grupos cujos líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Reconhecemos que para fazer pesquisa, o pesquisador não precisa estar vinculado a um programa de pós-graduação, porém constatamos que na área da educação, especificamente na educação especial, a inserção na pós-graduação é indutora das pesquisas e publicações e acaba sendo um espaço de produção do conhecimento por excelência. Ao estar na pós-graduação, este líder vai formar pesquisadores que podem manter a produção do conhecimento sobre uma determinada temática.

Desta forma, antes de buscarmos suas produções identificamos quais deles atuavam em tais programas. Não focamos somente nos programas da Educação mas em todos, visto a importância de conhecermos outras áreas/interfaces que trabalham ou produzem sobre a Educação Especial com atenção para a formação de professores. As datas para realizar esta análise e levantamento compreenderam o período do dia 26/04 à 30/07 de 2018.

Para isso, recorreremos aos grupos que foram isolados e buscamos na seção de identificação o item “ Líder do grupo”. Em seguida, já com os nomes de todos os líderes que constituíam o grupo acessamos na plataforma Lattes no item “Acesso direto” a seção “Currículo *Lattes*” e depois “Buscar currículo”. Ao fazer este procedimento é aberto a página de busca dos currículos Lattes. Desta forma, na página de busca simples, selecionamos o modo de busca “Nome”. Depois, inserimos no item “Buscar por” os nomes dos líderes. No campo “Nas bases” escolhemos a opção “Doutores”. Na parte da “Nacionalidade” deixamos marcados as duas opções “Brasileira” e “Estrangeira”. Em seguida, selecionamos a opção “Buscar”. Assim, abrimos o currículo Lattes de cada líder e procuramos a seção “Atuação Profissional”, a fim de sabermos se o mesmo atuava ou não em algum programa de pós- graduação *Stricto Sensu*.

Em alguns casos, na seção “Texto informado pelo autor”, ou seja, no resumo do currículo, a informação que o líder atuava em algum programa de pós-graduação *Stricto Sensu* já estava exposta.

É importante ressaltar que durante esta análise, devido a ausência de algumas informações relevantes no currículo Lattes foi necessário recorrermos à plataforma Sucupira³ e ao site do próprio programa de atuação do líder. Desta forma, tivemos que navegar várias vezes entre essas plataformas para cruzarmos as informações e identificarmos os programas de atuação dos líderes. A seguir apresentaremos alguns casos em que tivemos que acessar essas plataformas.

³ É uma ferramenta on-line que propicia coletar informações sobre programas de pós-graduação, realizar análises e avaliações.

1. Plataforma Sucupira

- Líderes que atuavam em programa de pós-graduação *Stricto Sensu* de acordo com o currículo *Lattes*, porém o seu currículo não estava atualizado há mais de um ano.
- Quando houve dúvidas no currículo *Lattes* foi selecionado a instituição de vínculo profissional atual do líder e feita a busca em todos os programas da Plataforma Sucupira para encontrar aquele em que o líder atuava.
- No currículo não especificava o nome do programa somente a instituição de atuação.
- Em alguns casos, como não tinha o nome do programa de atuação do líder, buscamos algumas palavras-chaves na seção do resumo onde constavam as linhas de pesquisa, temas de interesse, experiências. Após acessamos a Plataforma Sucupira e buscamos os programas da instituição de atuação referentes às temáticas de estudo do pesquisador. Quando isso não era possível, tivemos que olhar programa por programa para encontrar o líder.
- Em alguns casos, conseguimos identificar a atuação do líder ao pesquisar a atuação do 2º líder. Ambos atuavam no mesmo programa.

2. Página do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*

- Líderes que atuavam na pós-graduação *Stricto Sensu* conforme o currículo *Lattes*, porém quando foi realizado a busca na plataforma Sucupira o nome dele não constava na lista de docentes. Neste caso, acessamos a página do programa da instituição de atuação.
- Líderes que atuavam na pós-graduação *Stricto Sensu* segundo o currículo *Lattes*, no entanto no momento de buscar o programa na plataforma Sucupira a instituição não estava cadastrada.
- Divergências no nome do programa no currículo *Lattes* e na plataforma Sucupira.
- Apareceram as informações no currículo *Lattes*, porém na plataforma Sucupira o programa não foi identificado.

- Tivemos que recorrer em certos casos para as páginas dos programas, pois no currículo era mencionado a instituição de atuação, porém sem o nome do programa. Assim procuramos identificar no próprio currículo os temas de pesquisa/interesse do pesquisador para facilitar a busca pela sua atuação.

A (Figura 11) apresenta a página inicial da Plataforma Sucupira. Para buscar a informação se os líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* acessamos a seção “Coleta Capes”.

Figura 11 - Página inicial da Plataforma Sucupira.



Fonte: Plataforma Sucupira.

A seleção desta seção abre uma página com diversas opções de pesquisa. Nela é possível filtrarmos qualquer programa de pós-graduação, os discentes que fazem parte dos programas, as linhas de pesquisas, os docentes entre outras opções. No caso da nossa pesquisa, selecionamos a seção “Docentes” (Figura 12).

Figura 12- Plataforma Sucupira: página de busca dos docentes.



Fonte: Plataforma Sucupira.

Ao selecionarmos a seção “Docentes”, abriu uma página que nos direcionou para uma área a ser preenchida com as informações necessárias para localizar os docentes dos programas de pós-graduação selecionados. As opções de preenchimentos eram: Ano, Instituição de Ensino Superior, Programa, Docente e Categoria. Para esta pesquisa, selecionamos os filtros: Ano, Instituição de Ensino Superior e o Programa.

No filtro “Ano” mantemos o ano atual da pesquisa. Na “Instituição de Ensino Superior” preenchemos com o local de atuação do líder. É importante indicarmos que em alguns casos esta informação não estava clara no currículo *Lattes*. Assim, tivemos que buscar a instituição de atuação pelo próprio espelho do grupo em que o líder participava, visto que, muitos dos líderes analisados atuavam em programas de pós-graduação da mesma instituição do grupo de pesquisa.

Ao preenchermos estas três opções, selecionamos a seção “Consultar” para que pudessemos ter acesso a lista dos docentes que atuavam em tais programas selecionados. Com posse dessa lista, procuramos o líder que queríamos analisar e selecionamos o ícone da lupa no lado direito da tela (Figura 13).

Figura 13 - Plataforma Sucupira: página da seção Docentes.

Docente	Categoria	
ALDO VICTORIO FILHO	PERMANENTE	Q
ALEXANDRA GARCIA FERREIRA LIMA	PERMANENTE	Q
ALEXANDRA LIMA DA SILVA	PERMANENTE	Q
ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES	PERMANENTE	Q
ALINE DE MORAIS LIMEIRA	PERMANENTE	Q
ANA CHRYSSTINA VENANCIO MIGNOT	PERMANENTE	Q
ANA KARINA BRENNER	PERMANENTE	Q
ANNIE GOMES REDIG	PERMANENTE	Q
CARMEN LUCIA GUIMARAES DE MATTOS	PERMANENTE COLABORADOR	Q
CATIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER	PERMANENTE	Q
EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS	PERMANENTE	Q
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	PERMANENTE	Q
FERNANDO ALTAIR POCAHY	PERMANENTE	Q
GUSTAVO REBELO COELHO DE OLIVEIRA	PERMANENTE	Q
INES BARBOSA DE OLIVEIRA	COLABORADOR	Q
JANE PAIVA	PERMANENTE	Q
JOSE GONCALVES GONDRA	PERMANENTE	Q
LEILA REGINA D OLIVEIRA DE PAULA NUNES	PERMANENTE	Q
LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	PERMANENTE	Q
LIGIA MARIA MOTTA LIMA LEAO DE AQUINO	PERMANENTE	Q

Fonte: Plataforma Sucupira.

Após essa seleção uma nova página foi aberta com informações pessoais dos docentes, algumas delas eram: instituição de atuação, programa, titulação, vínculo com a IES, vínculo com o programa e quantitativo do docente. Esses dados encontrados permitiram identificarmos se o líder atuava em algum programa de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Além de buscar o programa de atuação dos líderes, procuramos identificar também o nível, modalidade e a área de avaliação desses programas. Para isso, acessamos novamente a seção “Coleta Capes” da plataforma Sucupira e selecionamos a opção “Dados Cadastrais do Programa”. Assim abriu-se uma página onde preenchemos as opções “Instituição de Ensino Superior” e “Programa”. Após este preenchimento, fomos para a opção “Consultar”.

A página aberta apresenta uma caracterização dos programas quanto ao código, nome, instituição de ensino, área de avaliação, área básica, situação e a modalidade. Para nossa pesquisa, focamos no nível, modalidade e a área de avaliação.

Tivemos algumas situações em que foi necessário procurar a atuação dos líderes nas páginas dos programas da instituição. Ao localizarmos a página do programa no site da instituição, acessamos a seção “Corpo docente” que nos direcionou para a lista dos docentes que constituíam o programa. Isso foi possível pois estávamos com posse do nome do programa do líder. Em alguns casos, não tínhamos

o programa somente a formação e instituição, sendo necessário acessar programa por programa para identificar o líder.

3.2 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Ao final deste processo, partimos para o tratamento dos dados levantados.

Fase 1

Em posse dos grupos de pesquisa salvos na etapa anterior, passamos para a identificação e caracterização de cada um desses grupos e de seus líderes. Para tanto, elaboramos e preenchemos uma planilha no *Microsoft Excel* com as seguintes categorias: Grupo, Ano de formação, Nome do grupo, Nome dos líderes, Formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) e local, Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, Instituição de atuação, Nível, Modalidade e Área de Avaliação. Essas categorias, foram inseridas nas colunas da planilha e para a busca das informações, recorreremos ao espelho dos grupos e nos currículos Lattes dos líderes.

Fase 2

Após esta organização, buscamos o currículo *Lattes* dos líderes isolados na fase anterior a fim de identificarmos se tinham produções, projetos de pesquisas ou se orientavam pesquisas sobre a formação de professores para a Educação Especial. Para tanto, consideramos as produções em:

- ✓ Artigos publicados em periódicos;
- ✓ Livros;
- ✓ Capítulos de livros;
- ✓ Projetos de pesquisa e
- ✓ Orientações concluídas de dissertações e teses.

Consideramos como produções acadêmicas as orientações e publicações, que podem ser decorrentes dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo pesquisador. O recorte temporal selecionado para a busca dessas produções foi o período de 2008 à 2018. A escolha deste período se deu pelo fato do direcionamento dado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva à formação de professores para a Educação Especial.

Procuramos e selecionamos os títulos das produções que indicavam ter o foco de estudo a formação de professores para a Educação Especial. Esses títulos deveriam apresentar palavras/termos relacionados à Educação Especial/ Inclusiva, por exemplo: necessidades educacionais especiais, inclusão, deficiência, tecnologias assistivas e em relação a formação de professores: formação docente, profissionalização docente, formação profissional.

Para os projetos de pesquisa, buscamos no currículo *Lattes* aqueles que se enquadravam dentro do período selecionado para busca dos dados da pesquisa. É importante destacarmos que também analisamos os projetos que já estavam concluídos. Depois desta análise, verificamos se os projetos de pesquisa tinham como tema de investigação a formação de professores para a Educação Especial. No caso em que surgiram dúvidas nos títulos, realizamos a leitura da “Descrição” do projeto que permite identificarmos as temáticas abordadas, os objetivos e a forma de funcionamento deles (Figura 14).

Figura 14 - Currículo *Lattes*: seção dos Projetos de Pesquisa.

Projetos de pesquisa	
2016 - Atual	<p>Formação de Professores da Educação Especial para Inclusão Escolar de Crianças Pequenas com Atrasos no Desenvolvimento.</p> <p>Descrição: Este trabalho integra o conjunto de pesquisas realizadas no Edital Educa da Fundect. O Projeto visa a construção de estratégias de estimulação essencial e procedimentos de ensino diferenciados que favoreçam a escolarização de crianças com deficiência na faixa etária de zero a seis anos, busca realizar junto a professores e demais agentes educacionais em escolas regulares e na escola da APAE : 1) Identificação de quais conteúdos de desenvolvimento infantil possibilitariam diagnósticos de atrasos de desenvolvimento mais precoce e, a partir deles, a derivação de práticas educacionais que favoreçam a inclusão escolar; 2) Identificação e avaliação de características do desenvolvimento infantil, com vistas a diminuição de prejuízos, bem como buscar intervenções a partir de estratégias de menor custo e maior benefício para criança e família; 3) Avaliação dos efeitos de Programas de Formação oferecidos a Educadores de crianças pequenas com deficiências..</p> <p>Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.</p> <p>Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico: (2) Doutorado: (2) .</p> <p>Integrantes: Morgana de Fátima Agostini Martins - Coordenador / Gabriela Machado - Integrante / simone denise goncalves ferreira frança - Integrante / Ivone das Dores de Jesus - Integrante / Luciane Aguillar - Integrante / Jaqueline nunes pereira - Integrante / Emne Mourad Bouffeur - Integrante.</p>

Fonte: Plataforma *Lattes*

Ao identificarmos os projetos de pesquisa, realizamos o preenchimento de uma ficha a fim de caracterizarmos cada um deles. Neste momento, localizamos a situação e os integrantes dos projetos. Esta ficha foi feita para cada projeto encontrado e salva em pastas com o nome do grupo e líder (Figura 15).

Figura 15 - Ficha de identificação

PROJETOS DE PESQUISA
1. GRUPO:
2. LÍDER:
3. TÍTULO DO PROJETO:
4. ANO:
5. DESCRIÇÃO:
6. SITUAÇÃO:
7. INTEGRANTES:


Fonte: elaboração própria

O próximo passo foi levantar os artigos completos publicados em periódicos que tinham como objeto de estudo a temática da nossa pesquisa. Para isso, buscamos no currículo *Lattes* a seção “Produções” (Figura 16).

Figura 16 - Currículo *Lattes*: seção das Produções.

Produções

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos 

Ordenar por

Ordem Cronológica ▼

1. **MARTINS, M. F. A.**; KAPLAN, C. V. ; SIPES, M. L. . Caminos yPracticas evaluativas en la educaci3n especial: experiencias en Brasil y Argentina. PR3-POSIC3ES (UNICAMP. ONLINE), v. 29, p. 20-36, 2018.
2. GARCIA, P. M. A. ; DINIZ, R. F. ; **MARTINS, M. F. A.** . NCLUS3O ESCOLAR NO ENSINO M3DIO: DESAFIOS DA PR3TICA DOCENTE. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa3o, v. 2, p. 909-927, 2016.
3. CANDIDO, E. A. P. ; NASCIMENTO, C. R. S. ; **MARTINS, M. F. A.** . ACESSIBILIDADE NA EDUCA3O SUPERIOR TAMB3M ENVOLVE O TRABALHO PEDAG3GICO. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa3o, v. 2, p. 928-944, 2016.
4. **MARTINS, M. F. A.**; ACOSTA, P. C. ; MACHADO, G. . A parceria entre escola e fam3lia de crian3as com espectro do autismo. Cadernos de Pesquisa em Educa3o, v. 43, p. 59-71, 2016.
5. SILVA, A. M. ; CABRAL, L. S. A. ; **MARTINS, M. F. A.** . ABORDAGEM RELACIONAL ENTRE FAM3LIA E ESCOLA INCLUSIVA SOB AS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES. Interfaces da Educa3o, v. 7, p. 191-205, 2016.
6. ★ **MARTINS, M. F. A.**; SIPES, M. L. . FORMA3O DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES, LIMITES E APROXIMA3ES ENTRE BRASIL E ARGENTINA. Teoria e Pr3tica da Educa3o, v. 18, p. 37-46, 2015.
7. **MARTINS, M. F. A.**; Silva, A. M. ; MELO, H. C. B. . Aspectos da Forma3o de Professoras de Sala de Recursos Multifuncionais no Munic3pio de Dourados. REVISTA EDUCA3O E FRONTEIRAS ON-LINE, v. 5, p. 96-108, 2015.

Fonte: Plataforma *Lattes*

Após identificarmos as produções de acordo com os critérios estabelecidos, selecionamos cada uma delas com as referências completa e salvamos no *Microsoft Word* para caso fosse necessário termos acesso a elas na íntegra. Após, preenchemos uma planilha no *Microsoft Excel* com as seguintes categorias: Grupo, Título, Ano de publicação, Revista, Número de autores, Autores e Nível. Além desta catalogação, elaboramos na mesma planilha duas colunas para identificarmos o total de produções de artigos no geral do grupo e o total de produções que tratavam sobre a Formação de Professores para a Educação Especial.

No caso dos livros e capítulos de livros realizamos o mesmo processo de análise e levantamento das produções. No entanto, no momento de elaborarmos a planilha no *Microsoft Excel* substituímos a categoria Nível por Editora e para os capítulos de livros incluímos a categoria Organizadores.

As orientações concluídas de dissertações e teses também foram catalogadas no mesmo formato, porém com algumas adequações. Para elas, inserimos as categorias: Universidade, Região, Orientador e Autor⁴.

Destacamos que quando tínhamos dúvidas em relação ao título das produções, realizamos a leitura dos resumos e das palavras-chaves para assim, isolarmos as produções de acordo com os critérios estabelecidos. Em alguns casos, não encontramos a produção pelo título na ferramenta do *Google*. Assim para termos acesso a essas produções foi necessário buscarmos as revistas, onde eles foram publicados, site das editoras e sites dos programas de pós-graduação *Strito Sensu*. Realizamos algumas traduções dos títulos das produções.

Ao final deste levantamento, inserimos na planilha mencionada anteriormente os seguintes descritores: Projetos de pesquisa, artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses. Em cada coluna, colocamos SIM para aqueles líderes que tinham produção e NÃO para os que não apresentaram nenhuma produção sobre a formação de professores para a Educação Especial.

⁴ As planilhas referentes às produções de: artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e orientações concluídas de dissertações e teses estão em anexo.

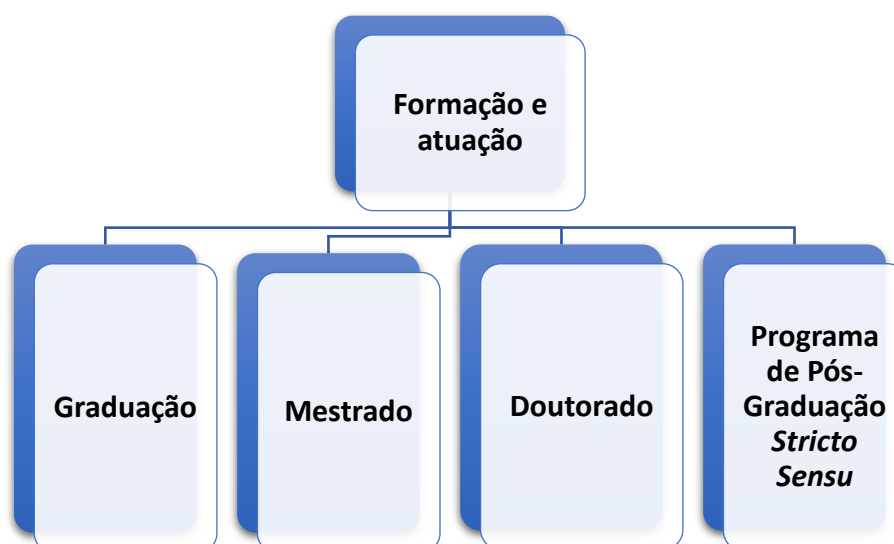
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta e organização dos dados, passamos para a fase da análise, que é dividida em duas fases, sendo:

Fase 1

Nesta fase utilizamos as informações que estavam inseridas nos currículos *Lattes* dos líderes dos grupos de pesquisa e na Plataforma Sucupira. Para tanto, buscamos as seguintes informações (Figura 17).

Figura 17 - Processo utilizado para análise do perfil dos líderes dos grupos de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* do CNPq.

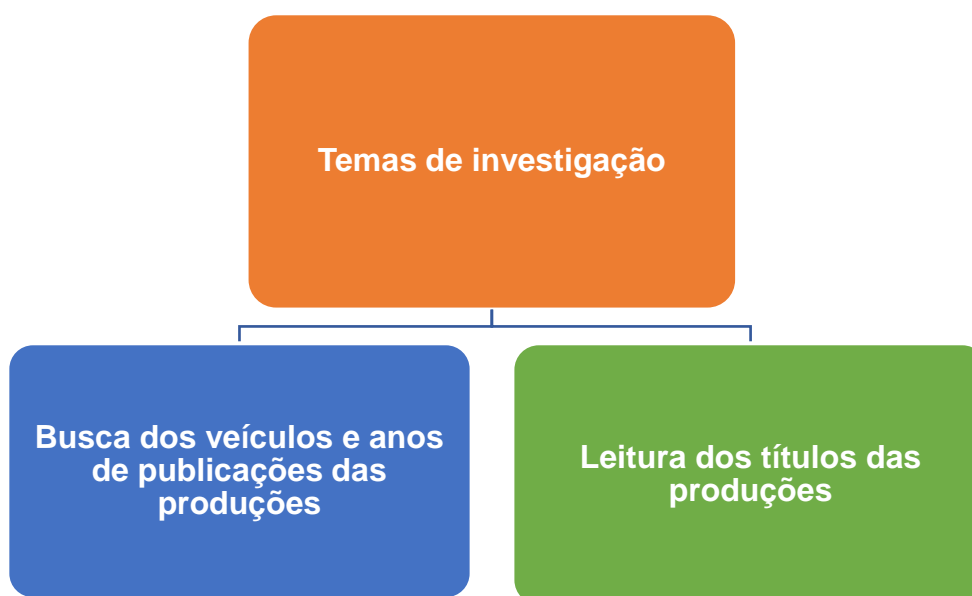
Conforme a figura acima, procuramos identificar a formação em nível de graduação, mestrado, doutorado e o programa de atuação na pós-graduação *Stricto Sensu* dos líderes dos grupos de pesquisa. Buscamos, também, as regiões geográficas em que ocorreram cada formação e o local onde os líderes atuam. Essa identificação e análise permitiu conhecermos quem são e onde estão os pesquisadores que indicaram trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial.

Depois de finalizarmos a análise apresentada na fase 1, passamos para a fase 2.

Fase 2

Para esta análise, utilizamos também as informações do currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa. Primeiramente, buscamos identificar os temas de investigação de cada um deles (Figura 18).

Figura 18 - Processo utilizado para análise do currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Ao identificarmos os temas de investigação, elaboramos no *Microsoft Word* um arquivo com o número do grupo (este número foi criado no momento do tratamento dos dados no *Microsoft Excel*), título, ano de formação e informações gerais dos líderes, tais como: nome, atuação, tema de investigação e formação em graduação/mestrado e doutorado.

Em seguida, partimos para a busca dos veículos e os anos de publicações das produções. Depois, realizamos a leitura dos títulos das produções a fim de localizarmos em qual contexto a formação de professores para a Educação Especial estava sendo tratada. Sendo assim, a partir desta leitura criamos as seguintes categorias:

1. Formação

2. Educação Especial/Educação Inclusiva
3. Políticas públicas
4. Currículo
5. Atendimento Educacional Especializado
6. Interface: Educação Especial/ Disciplinas Específicas
7. Público alvo da Educação Especial
8. Gestão Pública
9. Tecnologias da Informação e Comunicação
10. Libras

Destacamos que essas categorias não foram previamente criadas, pois foi a partir da análise e tratamento dos dados que nós delimitamos quais seriam as categorias de análise. Para cada uma delas, escolhemos uma cor e conforme íamos identificando no título da produção, ela era destacada com a cor escolhida.

O próximo capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, apresentaremos um panorama geral dos dados encontrados conforme a busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Essa quantidade total dos dados nortearam os primeiros passos da nossa análise. Como já apresentado anteriormente, nossos objetivos iniciais foram:

- Realizar um levantamento dos grupos de pesquisa da Educação Especial no Brasil;
- Analisar os grupos que trabalham com a formação de professores para a Educação Especial;
- Identificar os líderes dos grupos que atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*;

Sendo assim, são apresentados, inicialmente, o número total de grupos de pesquisa existentes no Brasil, em 2016, e que estão cadastrados no CNPq, bem como os que atuam na área da Educação, Educação Especial e da Educação Inclusiva. Em seguida, são indicados o total dos grupos que indicaram ter como objeto de estudo a formação de professores para a Educação Especial/Inclusiva. Posteriormente, será destacado o total de grupos cujos líderes atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

4.1 DADOS GERAIS

De acordo com os dados do diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, observamos que de um total de 37.640 grupos de pesquisa do Brasil, 3.595 são da área da Educação, correspondendo a 9,55% do total de grupos. Com o descritor *Educação Especial* encontramos 196 grupos, que representa 5,45% dos grupos da Educação e 0,52% do total. Já com o descritor *Educação Inclusiva* localizamos 195 grupos, que equivalem a 5,42% da educação e 0,51% do total.

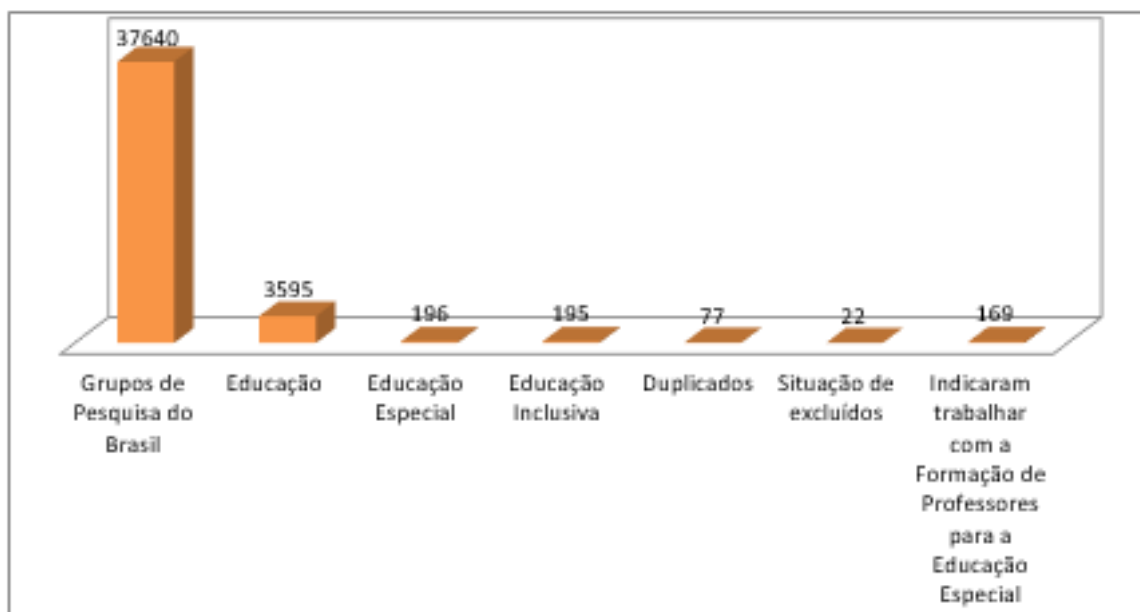
Encontramos assim, 391 grupos de pesquisa que investigam questões relacionadas à educação de pessoas com NEE. Destes grupos 77 eram duplicados, ou seja, o mesmo grupo estava cadastrado com os mesmos descritores

Educação Especial e Educação Inclusiva. Assim eliminamos os repetidos e o número de grupos inicialmente encontrado foi reduzido para 314.

Deste total, verificamos que alguns deles estavam em situação de “*excluídos*” e optamos por desconsiderar esses grupos devido a sua não existência ou falta de atualizações nos últimos anos, retiramos 22 grupos e restou 292 grupos de pesquisa. A partir deste momento, decidimos não separar os grupos da Educação Especial com os da Educação Inclusiva e passamos então a utilizar o termo Educação Especial para se referir a todos os grupos que trabalhamos.

Em posse dos 292 grupos de pesquisa, passamos para o nosso próximo objetivo que foi identificar e analisar os grupos que indicaram em seu título, repercussões ou na linha de pesquisa trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial. Em síntese, ao aplicarmos os critérios estabelecidos nesta pesquisa, obtemos os seguintes números (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos grupos de pesquisa por: total de grupos do Brasil, Educação, Educação Especial, Educação Inclusiva, duplicados, situação de excluídos e indicam trabalhar com a Formação de Professores para a Educação Especial.



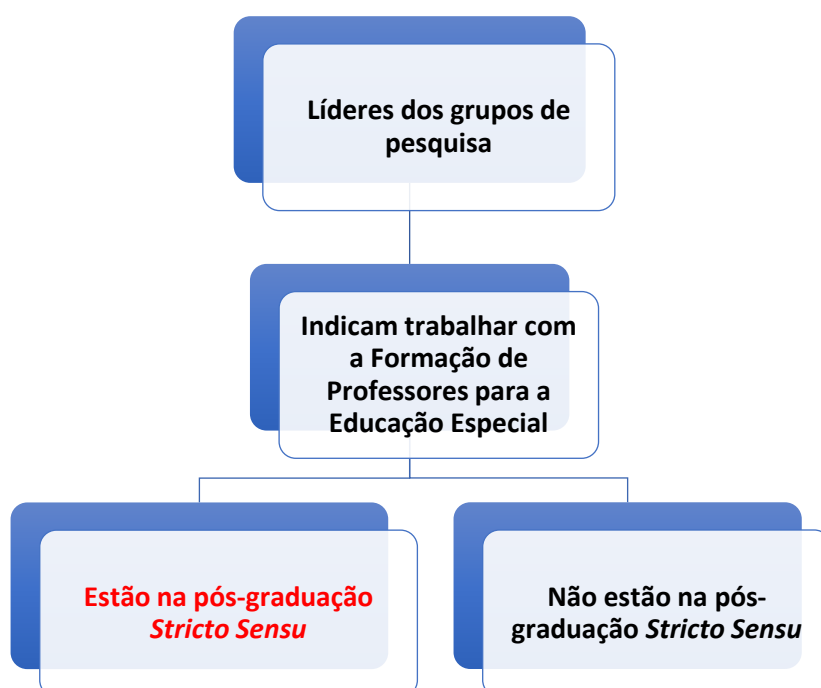
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do diretório dos grupos de pesquisa do CNPq.

No Brasil há 37.640 grupos de pesquisa, sendo que 3.595 são da área da Educação. Ao analisarmos os grupos encontrados com os dois descritores e eliminarmos os duplicados e excluídos obtemos um total de 292 grupos de pesquisa que constituem a área da educação especial no Brasil. Deste total, os dados apontam

que 169 grupos apresentaram o indicativo de ter a formação de professores para a Educação Especial como objeto de estudo.

No que diz respeito à atuação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, buscamos nos 169 grupos de pesquisas aqueles cujos líderes atuavam em tais programas (Figura 19).

Figura 19 - Processo utilizado para a identificação dos líderes dos grupos de pesquisa que atuam na pós-graduação *Stricto Sensu*.



Fonte: Elaboração própria.

Nesta busca, identificamos que dos 169 grupos, 49 (28,99%) deles não tinham líderes que atuavam na pós-graduação *Stricto Sensu*. Com a eliminação destes chegamos ao total de 120 grupos de pesquisa da Educação Especial que indicaram trabalhar com a formação de professores cujos 165 líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

A quantidade de líderes encontrada foi maior do que o total de grupos mencionados acima, porque 81 deles, isto é, 67,5% tinham mais de uma liderança. Outra questão relevante é que dois pesquisadores que atuavam na pós-graduação *Stricto Sensu* eram líderes de dois grupos de pesquisa distintos que indicaram

trabalhar com a temática da presente pesquisa. Neste sentido, contabilizamos os dois grupos de atuação de cada líder.

4.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA

Neste momento, apresentaremos a análise do perfil dos 165 líderes dos grupos de pesquisa que indicaram trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial e que atuam na pós-graduação *Stricto Sensu*. Consideramos: (1) a formação em nível de graduação, mestrado e doutorado do pesquisador, assim como em que regiões geográficas ela ocorreu; (2) a região geográfica e a área de conhecimento do programa de pós-graduação em que atuam.

Para darmos início à essa análise, partimos dos cursos de formação inicial em que os mesmos se formaram (Tabela 1).

Tabela 1 – Curso de formação inicial dos líderes dos grupos de pesquisa.

Área de formação	Nº de líderes
Pedagogia	74
Psicologia	31
Matemática	16
Letras	13
Biologia	6
Filosofia	6
História	6
Ciências sociais	6
Educação Especial	6
Ciências	6
Educação Física	5
Fonoaudiologia	4
Química	4
Fisioterapia	3
Direito	3
Ciência da computação	2
Terapia ocupacional	2
Geografia	2
Ciências agrárias	1
Educação Artística	1
Comunicação social	1
Sistemas de informação	1
Ciências pré-opção matemática	1
Farmácia	1
Música sacra	1
Física	1
Não disponível	2
Líderes com mais de uma formação	33

Total	203
-------	-----

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

Diante dos cursos de formação inicial dos líderes dos grupos de pesquisa verifica-se que do total de 165 líderes, 33 (19,87%) possuem mais de uma formação. Neste caso, ao contabilizarmos todas as formações chegamos a um total de 203. Observa-se também que, dois líderes não disponibilizaram o curso de graduação em que se formaram. Desta forma, de acordo com as informações do currículo *Lattes*, encontramos 26 cursos de graduação. Dentre eles, o destaque foi para o curso de Pedagogia que formou 74 (36,45%) líderes. Em seguida, encontramos o curso de Psicologia com 31 (15,27%) líderes. Após, está o curso de Matemática com 16 (7,88%) líderes e Letras com 13 (6,40%). A graduação em Educação Especial, formou apenas 6 (2,95%) líderes, assim como a Biologia, Filosofia, História, Ciências Sociais e Ciências. Nota-se que os demais cursos formaram 5 à 1 líder, dentre eles o curso de Educação Física 5 (2,46%), Fonoaudiologia 4 (1,97%), Fisioterapia 3 (1,47%), Terapia Ocupacional 2 (0,98%) e Ciências Agrárias 1 (0,49%).

Enfatizamos a grande variedade de cursos de graduação dos líderes. No entanto, devemos considerar que mesmo com uma porcentagem alta de líderes formados no curso de Pedagogia (36,45%) e nas demais licenciaturas como Psicologia, Matemática e Letras, existem aqueles que possuem a formação inicial em cursos que não tem por atribuição a formação de professores, dentre eles: Direito, Ciência da Computação e Ciências Agrárias. Este dado revela que, esses pesquisadores podem direcionar suas pesquisas para a formação de professores na área da Educação Especial. No geral, encontramos 25 (12,31%) líderes formados nesses cursos, o que representa um índice maior se comparado com aqueles formados em Educação Especial 6 (2,95%).

Analisamos também a formação em nível de mestrado (Tabela 2).

Tabela 2 – Formação em mestrado dos líderes dos grupos de pesquisa.

Área de formação	Nº de líderes
Educação	92
Educação Especial	16
Psicologia	10
Educação Matemática	6
Ciência da computação	3
Educação para a Ciência	3
Matemática	3
Química Biológica	3
Ciências	2
Linguística e Letras	2
Letras	2
Ensino de Ciências	2
Ciências da religião	1
Engenharia elétrica	1
Educação Física	1
História	1
Ciências sociais	1
Linguística	1
Cultura e turismo	1
Biologia animal	1
Inovação e sistema educativo	1
Gestão e desenvolvimento regional	1
Ciência do movimento humano	1
Geociências	1
Antropologia	1
História da Ciência	1
Educação e Ensino	1
Educação e Cultura	1
Fonoaudiologia	1
Recursos genéticos vegetais	1
Geografia	1
Psicopedagogia	1
Não disponível	2
Líderes com mais de uma formação	2
Total	164

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

Os pesquisadores, de acordo com o currículo *Lattes* são formados em 32 áreas distintas em nível de mestrado. No momento da análise, encontramos dois que não especificaram a sua área de formação e dois com mais de uma formação. Pode-se observar que, a maioria dos pesquisadores possuem o mestrado na área da Educação (56,09%). Em segundo e terceiro lugar estão as áreas da Educação Especial que concentrou 16 formações (9,75%) e a Psicologia com 10 (6,09%). Identificamos também que 6 (3,65%) líderes possuem formação em Educação

Matemática. As demais áreas formaram de 3 à 1 líder, dentre elas a Ciência da Computação 3 (1,82%), Linguística e Letras 2 (1,21%), e Educação Física 1 (0,60%).

Nota-se, uma grande incidência de formação na área da Educação. No entanto, merece destaque a ocorrência de pesquisadores líderes de grupos de pesquisa que indicam pesquisar a formação de professores para a Educação Especial com mestrado em Engenharia Elétrica, Biologia Animal, Gestão e Desenvolvimento Regional, Recursos Genéticos vegetais e Ciência do Movimento Humano.

Em relação ao Doutorado, verificamos 29 áreas de formação, ou seja, houve uma redução se comparado com o mestrado (32). A área da Educação foi a que teve o maior número de formações, pois, do total de 165 líderes, 99 (60%) possuem doutorado na área especificada. Em seguida, encontramos 11 (6,66%) líderes com formação em Educação Especial e 10 (6,06%) em Psicologia. Na área da Educação Matemática e Química observa-se um total de 5 (3,03%) líderes em cada uma. As demais áreas concentraram um total de 3 à 1 líder, sendo Educação Física 3 (1,81%), Engenharia Elétrica 2 (1,21%) e Sociologia 1 (0,60%) (Tabela 3).

Tabela 3 – Formação em doutorado dos líderes dos grupos de pesquisa.

Área de formação	Nº de líderes
Educação	99
Educação Especial	11
Psicologia	10
Educação Matemática	5
Química	5
Educação Física	3
Educação em Ciências e Matemática	3
Informática na Educação	3
Engenharia Elétrica	2
Estudos Linguísticos	2
Geografia	2
Antropologia Social	2
Letras	2
Família na sociedade contemporânea	1
Sociologia	1
Conhecimento e inclusão social em Educação	1
Comunicação e semiótica	1
Biologia Animal	1
Linguística e Letras	1
Linguística Aplicada	1
Computação	1
Saúde Pública	1
Saúde Coletiva	1
Ciência Política	1
História	1
Agronomia	1
Educação para a Ciência	1
Metodologia do Ensino Superior	1
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	1
Total	165

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 3, podemos observar que há uma diminuição de áreas de concentração na formação dos líderes quando comparamos com o mestrado. Desta forma, podemos inferir que o doutorado direciona o pesquisador para seu campo específico de pesquisa, ou seja, o doutorado é mais determinante na formação do pesquisador e em sua linha de pesquisa, que a formação inicial e em nível de mestrado.

Diante desses resultados, frisamos que a formação da grande parte dos pesquisadores está concentrada em cursos da área da Educação, como por exemplo: Educação Especial, Educação Matemática, Educação Física, Educação em Ciências e Matemática, e Conhecimento e inclusão social em Educação. Sobre isso,

os exemplos supracitados não causaram estranheza, por serem cursos relacionados a áreas de licenciaturas.

Porém, não podemos desconsiderar que existem pesquisadores que anunciam trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial e que são formados em outras áreas do conhecimento. Diante desses dados, percebemos que há uma indicação de interfaces na área. Esses resultados revelam que esses pesquisadores são formados em cursos da área da saúde e psicologia, o que reforça a ideia de que, quem pesquisa sobre a Educação Especial, não necessariamente está vinculado à área da educação. Neste caso, inferimos que suas concepções de deficiência, práticas educacionais voltadas para a Educação Especial, embasamentos teóricos, produções científicas e orientações podem estar pautadas em concepções organicistas na área da Educação Especial.

Sobre isso, autores como Bueno (1993) e Jannuzzi (2004) afirmam que existe uma forte influência da Saúde e da Psicologia no decorrer da história da Educação Especial Brasileira. Michels (2005), nos ajuda a entender tal evidência quando aponta que

Esta influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da ênfase dada aos diagnósticos, seus procedimentos técnicos e de observação. Estes perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula (MICHELS, 2005, p. 261).

Ao tratar sobre algumas concepções de educação do deficiente, Jannuzzi (2004) explica que uma das concepções que passou a dar direcionamentos às práticas educacionais das pessoas com deficiências no Brasil, foi a concepção médico-pedagógica. Para a autora, concepções como esta “[...] centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Podemos notar que a concepção médico-pedagógica enfatiza os aspectos orgânicos da deficiência e suas causas, se preocupando em capacitar o indivíduo para que se integre em sociedade. Existem outras compreensões que partem do princípio de que o indivíduo não pode ser rotulado a partir de um único viés, neste caso específico, a partir da sua marca social que é a deficiência. Para além da

questão biológica, o indivíduo é um ser historicamente complexo, em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

No que tange a formação do professor para a Educação Especial na concepção organicista (médico-pedagógico) aqui identificadas, cumpre primeiramente destacar a influência da integração durante a década de 1970. De acordo com Bueno (1999, p. 8) a concepção integralista tinha

[...] como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

Na mesma linha de pensamento, Michels (2017, p. 32) destaca que a formação do professor no âmbito da integração tinha como ênfase a marca médica e psicológica, visto que, era necessária uma formação de especialistas, onde o professor era capaz de atuar sobre as “dificuldades intrínsecas das pessoas com deficiência”. A autora explana que a presença da Psicologia juntamente com a Biologia em diversas disciplinas colaborou para a implantação de vários cursos de Pedagogia no Brasil e afirma que a Educação Especial foi organizada tendo como norte a própria deficiência do sujeito. Deste modo, a área pedagógica foi secundarizada e “[...] com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico” (MICHELS, 2017, p. 37).

Nota-se que quando a ênfase é dada, somente, nos aspectos próprios da deficiência, o âmbito pedagógico é deixado de lado e o enfoque se dirige às técnicas e recursos específicos “[...] em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos [...]” (MICHELS, 2017, p. 36). Essa realidade proporciona uma visão simplista do entendimento do processo de ensino aprendizagem do aluno com NEE, pois não compreende os alunos a partir de suas múltiplas dimensões humanas.

Para aprofundar nossas análises, cumpre destacar algumas contribuições de uma pesquisa que objetivou compreender a formação de professores para a Educação Especial com atenção à organização curricular. De acordo com as análises de Michels (2005), as modalidades de cursos de formação de professores,

que eram objetos da pesquisa, apresentaram em suas ementas o predomínio do modelo médico-psicológico. Para a autora

Este modelo parece se confundir com o conhecimento mesmo da Educação Especial, que passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação Especial, entre outras ações que envolvem a área (MICHELS, 2005, p. 268).

Michels (2005), ainda, indica que as ementas dos cursos que foram analisados, apresentaram o foco nos aspectos orgânicos da deficiência, ou seja, primeiramente a discussão era proposta com base nos aspectos biológicos para depois discutir o processo educativo.

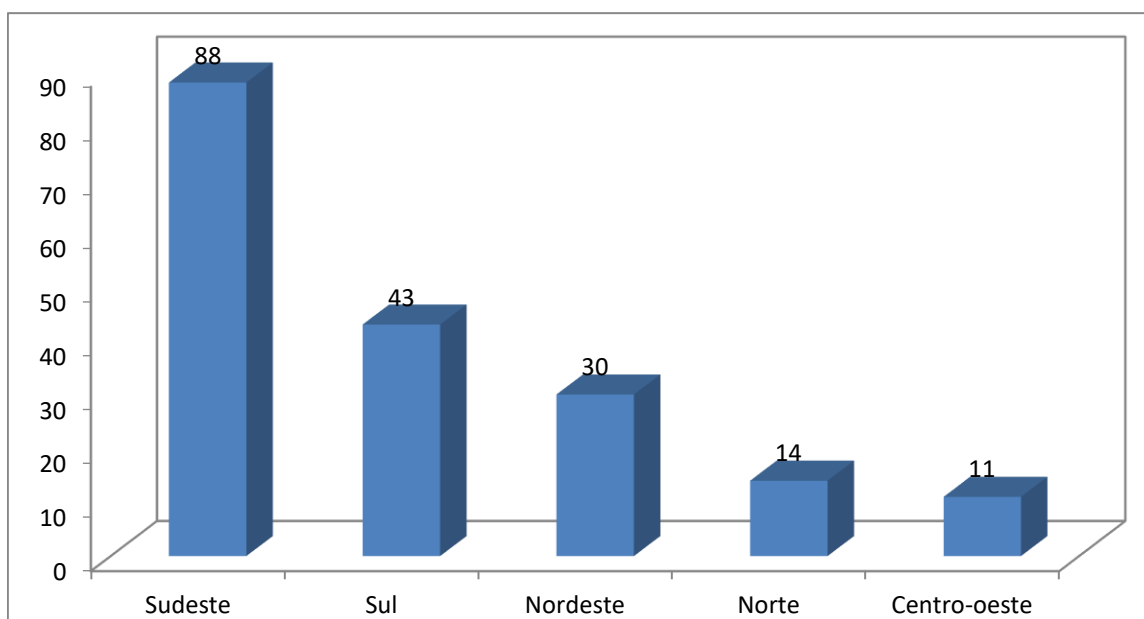
Diante desses resultados da pesquisa, Michels (2005, p. 268) aponta que o pensamento hegemônico presente na área da Educação Especial como na educação de modo geral, “[...] está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso escolar. Atrelada a ela, e não como seu contrário, encontramos a sustentação psicológica (funcionalista) de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, não sociais”.

Com as contribuições dos autores sobre a influência das concepções médico-pedagógica e da psicologia na Educação Especial, podemos inferir que a área educacional ainda pode estar sendo discutida sobre os aspectos organicistas, que por sua vez, considera as características biológicas e psicológicas do sujeito em detrimento dos aspectos educacionais. Esta influência, como observamos, perpassa também a formação de professores para a área.

Para dar continuidade a caracterização do perfil dos líderes dos grupos de pesquisa procuramos identificar o local onde ocorreu cada formação considerando a região geográfica e a unidade da federação.

O gráfico abaixo (Gráfico 2) indica a quantidade de líderes formados em cursos de graduação em cada região brasileira.

Gráfico 2 – Formação inicial: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica.



Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* dos líderes dos grupos de pesquisa.

Os dados apontam que 88 líderes dos grupos de pesquisa (53,33%) tiveram sua formação inicial concentrada na região Sudeste brasileira. Em seguida, encontramos a região Sul com 43 líderes (26,06%). Neste sentido, fica evidente que a concentração maior de formação inicial ocorreu na região Sudeste e Sul do país onde possuem juntas 79,39% dessa formação. A região Nordeste brasileira apresentou 30 formações (18,18%). O restante das formações estão distribuídas em 14 (8,48%) na região Norte e 11 (6,66%) no Centro-Oeste.

Na tabela a frente, encontra-se o número de líderes formados em cursos de graduação distribuídos por unidade da federação (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição dos líderes formados em cursos de graduação por unidade da federação.

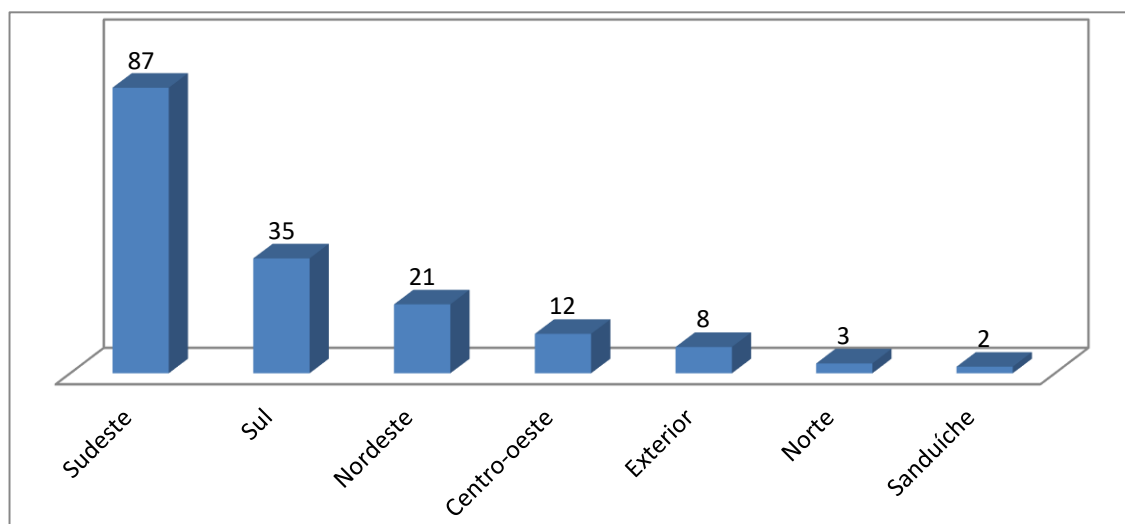
Unidade da Federação	Nº de líderes
São Paulo	53
Rio Grande do Sul	27
Minas Gerais	13
Rio de Janeiro	12
Paraná	11
Bahia	11
Pará	11
Espírito Santo	9
Pernambuco	8
Santa Catarina	5
Mato Grosso do Sul	4
Goiás	4
Ceará	3
Distrito Federal	2
Acre	2
Paraíba	2
Piauí	2
Maranhão	1
Rondônia	1
Mato Grosso	1
Total	182

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

A partir desta tabela, notamos que a distribuição dos líderes por unidade da federação, o destaque são os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul com, respectivamente, 53 (29,12%) e 27 (14,83%) líderes formados. Após, estão os estados de Minas Gerais com 13 (7,14%) e Rio de Janeiro com 12 (6,59%). O estado do Paraná, Bahia e Pará tiveram 11 (6,04%) formações. Os demais estados como Espírito Santo, Pernambuco e Santa Catarina concentraram 9 (4,94%), 8 (4,39%) e 5 (2,74%) líderes. Depois, encontramos a região Centro–Oeste, com os estados de Mato Grosso do Sul e Goiás que juntos apresentaram 8 (4,39%) dos líderes formados. Os dados mostram que os outros estados obtiveram de 3 a 1 formação, sendo o estado do Ceará com 3 (1,64%), Distrito Federal, Acre, Paraíba e Piauí com 2 (1,09%) e Maranhão, Rondônia e Mato Grosso com 1 (0,54%) formação.

No que diz respeito à formação dos líderes em nível de mestrado, temos (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Mestrado: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica.



Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* dos líderes dos grupos de pesquisa.

Podemos observar que no mestrado, as regiões Sudeste e Sul foram as que tiveram o maior índice de formação, abrangendo respectivamente 87 (52,40%) e 35 (21,08%) líderes. Ademais, os dados apontam que, assim como ocorreu na formação inicial, a região Nordeste brasileira foi a terceira a apresentar o maior número de formações, no caso do mestrado 21 (12,65%) líderes. Após, encontramos o Centro-Oeste que concentrou 12 (7,22%) líderes e a região Norte com apenas 3 (1,80%). De acordo com este resultado, notamos uma considerável queda de formação em nível de mestrado na região Norte quando comparada com a formação inicial. A respeito da formação no exterior, os dados indicam que 8 (4,81%) líderes se formaram em outros países sendo que desse total, 2 realizaram o mestrado sanduíche. Identificamos, neste sentido, que houve um maior número de formação no exterior do que na região Norte brasileira.

Em relação aos estados em que ocorreram essas formações, observamos a (Tabela 5) que indica a quantidade de líderes formados em nível de mestrado em cada unidade da federação.

Tabela 5 – Distribuição dos líderes formados em cursos de mestrado por unidade da federação.

Unidade da Federação	Nº de líderes
São Paulo	60
Rio Grande do Sul	26
Rio de Janeiro	15
Espírito Santo	7
Paraíba	7
Bahia	7
Mato Grosso do Sul	6
Minas Gerais	5
Santa Catarina	5
Paraná	4
Cuba	3
Estados Unidos	3
Pará	3
Distrito Federal	3
Pernambuco	2
Goiás	2
Rio Grande do Norte	1
Ceará	1
Piauí	1
Maranhão	1
Sergipe	1
Mato Grosso	1
Paraguai	1
Espanha	1
Total	166

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

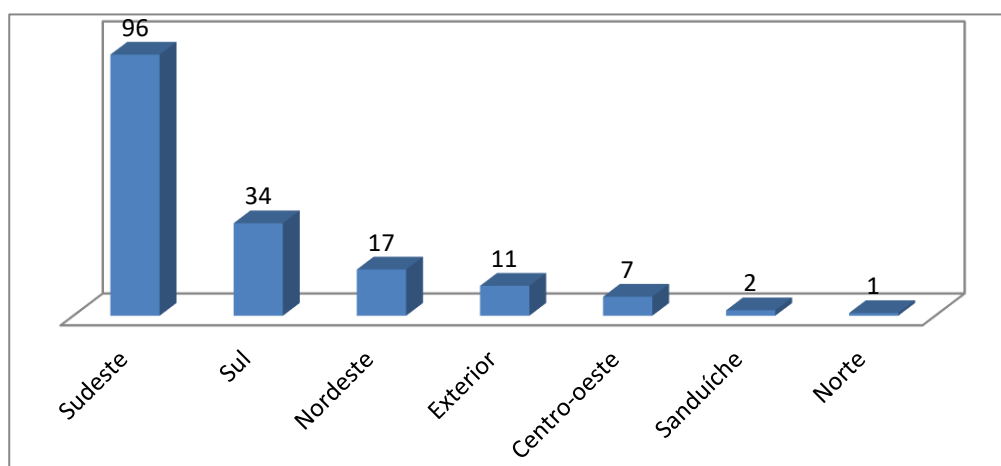
Dos 166 líderes dos grupos de pesquisa, observamos que 60 (36,14%) se formaram em instituições localizadas no estado de São Paulo. Outros 26 (15,66%), tiveram sua formação concentrada no estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, encontramos o Rio de Janeiro com 15 (9,03%). Em consonância com os resultados anteriores, esses três estados também foram os que apresentaram o maior índice de formação tanto inicial como no mestrado. Referente aos outros estados, percebe-se que o Espírito Santo, Paraíba e Bahia tiveram 7 (4,21%) líderes que se formaram em nível de mestrado. Nos demais casos, verifica-se uma concentração significativa na região Centro-Oeste, Sudeste e Sul, respectivamente no estado de Mato Grosso do Sul com 6 (3,61%), Minas Gerais e Santa Catarina com 5 cada um (3,01%) e o Paraná com 4 (2,40%).

No que tange a formação de mestrado no exterior, o destaque vai para Cuba e Estados Unidos com 3 (1,80%) líderes cada um. Além desses países, encontramos o Paraguai e Espanha com 1 (0,60%) líder apenas.

Os dados demonstram que na região Norte 3 (1,80%) líderes se formaram em nível de mestrado, sendo todos no estado do Pará. O restante das formações se concentraram, novamente, na região do Centro-Oeste, com o Distrito Federal que obteve 3 (1,80%) líderes, Goiás com 2 (1,20%) e Mato Grosso com 1(0,60%) líder. Na região Nordeste brasileira, de acordo com os dados, encontramos um total de 7 líderes que tiveram sua formação em instituições localizadas na região, sendo no estado de Pernambuco 2 (1,20%), Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Sergipe com 1(0,60%) líder cada.

No gráfico seguinte, veremos a região geográfica onde ocorreu a formação em nível de doutorado dos líderes dos grupos de pesquisa (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Doutorado: distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa por região geográfica.



Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* dos líderes dos grupos de pesquisa.

De acordo com os dados, fica evidente que o maior número de líderes 96 (57,83%) realizaram o seu doutorado na região Sudeste brasileira. Destacam-se a região Sul e Nordeste, assim como ocorreu na formação inicial e no mestrado, respectivamente, foram 34 (20,48%) e 17(10,24%) líderes que se formaram em cada uma dessas regiões. Além disso, os dados revelam que 11 (6,62%) líderes se formaram no exterior, sendo que 2 deles realizaram o doutorado sanduíche. Após,

encontramos a região Centro-Oeste, com 7 (4,21%) líderes formados. Apenas 1(0,60%) líder se formou em nível de doutorado na região Norte brasileira.

Na tabela a seguir, verificamos a distribuição da formação em doutorado por unidade da federação (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição dos líderes formados em cursos de doutorado por unidade da federação.

Unidade da Federação	Nº de líderes
São Paulo	74
Rio Grande do Sul	30
Rio de Janeiro	10
Bahia	8
Minas Gerais	7
Rio Grande do Norte	4
Espírito Santo	4
Santa Catarina	3
Distrito Federal	3
Estados Unidos	3
Portugal	3
Paraíba	2
Pernambuco	2
Mato Grosso	2
Goiás	2
Espanha	2
França	2
México	1
Paraná	1
Ceará	1
Pará	1
Mato Grosso do Sul	1
Total	166

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa.

A tabela nos mostra mais uma vez que a maior parte dos líderes dos grupos de pesquisa realizaram o doutorado em instituições localizadas no estado de São Paulo 74 (44,57%), Rio Grande do Sul 30 (18,07%) e Rio de Janeiro 10 (6,02%). Depois, encontramos o estado da Bahia com 8 (4,81%) e Minas Gerais com 7(4,21%). Ainda na região Nordeste, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, os dados indicam a formação em doutorado de 4 (2,40%) líderes. Essa mesma quantidade, pode ser observada no estado do Espírito Santo. No estado de Santa Catarina e Distrito Federal temos a quantidade de 3 (1,80%) líderes em cada um. Entre os líderes que fizeram o doutorado no exterior, destaque para o Estados Unidos

e Portugal com 3 (1,80%), Espanha e França com 2 (1,20%) e o México com 1 (0,60%). Em relação aos demais estados, encontramos a Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso e Goiás com 2 (1,20%) líderes cada um. Já o Paraná, Ceará, Pará e Mato Grosso do Sul tiveram apenas 1 (0,60%) líder cada.

Apresentaremos a seguir, a região geográfica e a área do conhecimento do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em que atuam os líderes dos grupos de pesquisa.

Quadro 1 - Distribuição dos líderes em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* por região geográfica e dependência administrativa.

Região	Dependência administrativa				N° de líderes
	Federal	Estadual	Privada	Municipal	
Norte	11	2	0	0	13
Nordeste	17	8	1	0	26
Centro-Oeste	9	3	2	0	14
Sudeste	38	26	7	2	73
Sul	31	9	6	0	46

Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* do CNPq e na plataforma Sucupira.

O quadro exibe um total de 172 líderes que atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* localizados nas cinco regiões brasileiras cujas universidades são da esfera federal, estadual, privada e municipal. Nesta distribuição, o número total de líderes foi alterado de 165 para 172, pois 7 líderes atuam em dois programas que se localizam em instituições distintas, porém pertencentes a mesma região geográfica.

Os dados demonstram que, a maior parte dos líderes atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* de instituições federais localizadas na região Sudeste e Sul do país, com respectivamente 38 (22,09%) e 31 (18,02%) líderes. Em seguida, na esfera estadual, encontramos novamente a região Sudeste com 26 (15,11%) líderes. Após, há uma quantidade significativa de atuação na dependência federal, especificamente na região Nordeste brasileira (17 atuações- 9,88%) e Norte (11 atuações- 6,39%). As demais regiões como o Centro- Oeste do total dos 14 líderes, obteve-se uma concentração na esfera federal com 9 atuações

(5,23%), estadual com 3 (1,74%) e privada com 2 (1,16%). Na região Sul, 9 (5,23%) líderes atuam em instituições de dependência estadual, seguido de 6 (3,48%) na privada.

A região Nordeste com 8 atuações (4,65%) se destaca pois é a terceira região com instituições estaduais a concentrar a maior quantidade de líderes atuantes em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em contrapartida, na região Norte, identificamos o menor número de líderes atuantes, apenas 2 (1,16%)

Na rede privada, a região Sudeste 7 atuações (4,06%) seguida da região Sul 6 atuações (3,48%) se evidenciaram em relação as demais. Apenas 1 (0,58%) líder atua em instituição privada na região Nordeste. Quanto a esfera municipal apuramos, somente, 2 (1,16%) atuações em universidades localizadas na região Sudeste brasileira.

Em síntese, os resultados apontam que a maior parte dos pesquisadores, isto é 73 (42,44%), atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* localizados na região Sudeste do país. Dentre as dependências administrativas, encontramos um expressivo número na rede federal 38 (22,09%) e estadual 26 (15,11%). Outros 46 (26,74%) líderes, atuam na região Sul brasileira, sendo 31 (18,02%) na rede federal, 9 (5,23%) na estadual e 6 (3,48%) na privada. Averiguamos que a região Nordeste concentrou ao todo 26 (15,11%) líderes, sendo assim, a terceira região a apresentar o maior índice de pesquisadores atuantes em programas de pós-graduação. Nas outras regiões, como Centro-Oeste 14 (8,13%) e Norte 13 (7,55%) verificamos uma menor atuação dos pesquisadores.

A seguir apresentaremos a distribuição dos líderes que indicaram trabalhar com a formação de professores para a educação especial segundo a área de avaliação e os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Quadro 2 - Distribuição dos líderes dos grupos de pesquisa segundo a área de avaliação e programas de pós-graduação Stricto Sensu.

Área de avaliação	Programas	Nº de líderes
Educação	Educação	92
	Educação Especial	9
	Políticas Públicas e Gestão Educacional	5
	Currículo e Gestão da escola básica	2
	Educação de Jovens e Adultos	2
	Educação do campo	1
	Educação contemporânea	1
Ensino	Educação em ciências e matemática	14
	Educação matemática	6
	Educação para a ciência	6
	Ensino de ciência e tecnologia	3
	Educação profissional e tecnológica	3
	Ensino, Educação básica e formação de professores	3
	Educação, trabalho e inovação em medicina	2
	Ensino em biociências e saúde	2
	Ensino	1
Interdisciplinar	Informática na educação	2
	Direitos Humanos	2
	Ciências e Biotecnologia	2
	Intervenção educativa e social	1
	Humanidades, Culturas e Artes	1
	Ciências humanas	1
	Educação profissional e tecnológica	1
	Direito, Governança e políticas públicas	1
	Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia	1
	Difusão do conhecimento	1
Linguística e literatura	Letras	3
	Linguística	1
	Estudos linguísticos	1
Psicologia	Psicanálise: Clínica e Cultura	1
Sociologia	Ciências sociais	1
Medicina II	Patologia	1

Matemática/Probabilidade e Estatística	Matemática em Rede Nacional	3
Enfermagem	Enfermagem	1
Comunicação e informação	Gestão da Informação	1
Astronomia/ Física	Ensino de Física - PROFIS	1
Ciências Ambientais	Ciências Ambientais	1
Planejamento urbano e regional/ Demografia	Desenvolvimento Regional	2
Ciência política e relações internacionais	Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	1
Química	Química em Rede Nacional	2
Geografia	Geografia	1

Fonte: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* do CNPq e na plataforma Sucupira.

Durante a análise dos dados apresentados nesta tabela foi observado que 20 (12,04%) líderes dos grupos de pesquisa atuam em mais de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo: 6 em instituições distintas e 14 na mesma instituição. Desta forma, contabilizamos todos os programas e instituições.

Referente a área de avaliação, os dados indicam que, a área Interdisciplinar obteve a maior quantidade de programas 10. Depois, encontramos a área do Ensino com 9. E a área da Educação com a concentração de 7 programas. Em seguida, identificamos a área da Linguística e Literatura com 3 programas. As outras áreas como a Psicologia, Sociologia e Medicina II apresentaram, apenas, um programa em cada uma.

Na distribuição por programas de pós-graduação, fica evidente que, a maior parte dos líderes 92 (49,46%) atuam em programas da Educação cuja área de avaliação é a Educação. Após, encontramos 14 (7,52%) líderes atuantes no programa de Educação em Ciências e Matemática na qual a área de avaliação é o ensino. Em seguida, novamente, a área de avaliação da Educação concentra a maior quantidade de líderes, sendo que o programa de Educação Especial possui 9 líderes (4,83%).

Continuando na área de avaliação do Ensino, nota-se uma quantidade significativa de 6 (3,22%) líderes atuantes nos programas de Educação Matemática e Educação para a Ciência. Os demais atuam nos programas Ensino de Ciência e Tecnologia 3 (1,61%), Educação Profissional e Tecnológica 3 (1,61%), Ensino, Educação Básica e Formação de Professores 3 (1,61%), Educação, Trabalho e

Inovação em Medicina 2 (1,07%), Ensino em Biociências e Saúde 2 (1,07%) e Ensino 1 (0,53%).

Na área de avaliação da Educação, a maior quantidade de líderes atuantes concentra-se em outros programas além dos que já foram apresentados, sendo eles: Políticas Públicas e Gestão Educacional 5 (2,68%), Currículo e Gestão da Escola Básica 2 (1,07%), Educação de Jovens e Adultos 2 (1,07%), Educação do Campo 1 (0,53%) e Educação Contemporânea 1 (0,53%).

Em relação à área de avaliação Interdisciplinar identificamos os programas de Informática na Educação 2 (1,07%), Direitos Humanos 2 (1,07%) e Ciências e Biotecnologia 2 (1,07%). Os demais programas da área como Intervenção Educativa e Social, Humanidades, Culturas e Artes, Ciências Humanas, dentre outros, concentraram apenas 1 (0,53%) líder em cada um.

Quanto aos programas da área de Linguística e Literatura localizamos 3 (1,61%) no programa de Letras, 1 (0,53%) no programa de Linguística e 1 (0,53%) em Estudos Linguísticos.

O restante dos pesquisadores atua em programas de diferentes áreas de avaliações. Dentre eles, 3 (1,61%) líderes atuam no programa Matemática em Rede Nacional da área de Matemática/Probabilidade e Estatística, 2 (1,07%) no programa de Desenvolvimento Regional da área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia e 2 (1,07%) na Química em Rede Nacional da área de Química. Nos outros programas, como por exemplo, na Psicanálise: Clínica e Cultura, Ciências Sociais e Patologia, encontramos 1 (0,53%) líder em cada um.

Enfatizamos a grande variedade de áreas de avaliação e programas de atuação dos pesquisadores. Ao todo localizamos 15 líderes distribuídos em programas que não são da área da Educação. Dentre eles estão da área da Psicologia 1 (0,53%), Matemática/Probabilidade e Estatística 3 (1,61%), Desenvolvimento Regional 2 (1,07%) e Química em Rede Nacional 2 (1,07%).

4.3 GRUPOS EXCLUÍDOS

Antes de avançarmos para a análise das produções dos líderes dos grupos de pesquisa, cabe uma breve caracterização daqueles grupos que foram excluídos no decorrer do processo de levantamento dos dados por não atenderem aos nossos critérios de seleção.

Como já informado, realizamos a exclusão dos grupos que se repetiram, ou seja, daqueles que apareceram na busca com os dois descritores “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Depois, descartamos os grupos que estavam em situação de excluídos. Sendo assim, em posse de todos os grupos de pesquisa da Educação Especial que foram identificados por meio da busca no DGP do CNPq, passamos para a análise das repercussões e linhas de pesquisa, a fim de localizarmos aqueles que indicavam trabalhar e ter como foco de estudo a formação de professores para a Educação Especial. Para tal, procuramos identificar as palavras e/ou termos chaves (formação de professores; formação docente; práticas educativas, entre outras) que apresentassem este indicativo. Sendo assim, descartamos aqueles cuja essa indicação não estava explicitada no espelho do grupo. No entanto, alguns dos grupos apresentaram nas “repercussões”, que um de seus objetivos de estudo era propor minicursos e palestras a fim de contribuir para a formação de professores para a Educação Especial.

Como nosso critério era isolar os grupos que indicavam ter como foco a pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Especial, não consideramos os mesmos. A seguir apresentamos alguns exemplos dessa situação (Figura 20, 21).

Figura 20 - Exemplo de repercussão que não foi considerada na pesquisa.

Repercussões

Repercussões dos trabalhos do grupo

Esse Grupo de Pesquisa é responsável por atividades de pesquisa e de extensão relacionadas ao exercício da Filosofia com crianças e jovens da Educação Básica. Além de encontros semanais para estudos e pesquisas, integrantes do Grupo vão às escolas desenvolver atividades de Filosofia. O Grupo promove eventos, forma professores através de minicursos, e se encarrega da organização e da realização das Olimpíadas de Filosofia do Rio Grande do Sul.

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa.

Figura 21 - Exemplo de repercussão que não foi considerada na pesquisa.

Repercussões dos trabalhos do grupo

O Grupo de Pesquisa em Educação Emocional-GRUPEE busca contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico da Educação Emocional, através do auxílio à formação dos profissionais da educação. Considera, em suas pesquisas as tendências mundiais na organização de propostas curriculares nas duas últimas décadas, que culminaram em diferentes experiências e programas no mundo envolvendo a Educação Emocional. Entende que estas tendências exigem reformas institucionais também no Brasil e que a matriz teórica destas novas exigências estão postas pelas descobertas científicas sobre a indissociabilidade cognição e emoção na promoção da aprendizagem, sobre a importância do ambiente emocional no desempenho escolar, assim como a necessidade da sociedade em criar novos vínculos entre as pessoas para o enfrentamento da violência. **A partir destes pressupostos o GRUPEE desenvolve livros e materiais didáticos para subsidiar experiências educativas, oferecendo minicursos para educadores.**

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa.

Outro objetivo desta pesquisa, foi identificar dentre os grupos selecionados, aqueles cujos líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Desta forma, aqueles que não tinham essa vinculação foram descartados. Reconhecemos que para fazer pesquisa, o pesquisador não precisa estar vinculado a um programa de pós-graduação, porém entendemos que, na área da educação, especificamente na Educação Especial, a inserção na pós-graduação é indutora das pesquisas e publicações e acaba sendo um espaço de produção do conhecimento por excelência. Ao estar na pós-graduação, o líder vai formar pesquisadores que podem manter a produção do conhecimento sobre a temática.

Lembramos que alguns grupos não estavam “atualizados há mais de um ano”. Entretanto, mantemos a análise da atuação do líder antes de descartá-lo, mesmo considerando que para atuar nos programas de pós-graduação o pesquisador tem que estar com o grupo atualizado.

Ainda durante a análise encontramos uma situação que chamou a nossa atenção. Identificamos, um grupo de um colégio de aplicação formado por professores e alunos de uma instituição federal de ensino que desenvolve suas atividades com foco na formação de professores em Educação Especial. Porém, o grupo foi descartado devido o líder não atuar na pós-graduação *Stricto Sensu*. No entanto, merece atenção o fato de ser um grupo de um colégio o que pode indicar que a temática da presente pesquisa pode ser discutida em outros locais além das universidades.

Nesta primeira etapa de seleção dos grupos, percebemos ao realizar a leitura das repercussões e linhas de pesquisa um esvaziamento de informações que dificultaram identificar o objeto de investigação dos grupos, alguns deles não apresentaram as repercussões somente linhas de pesquisa.

Para aprofundar a nossa análise, buscamos nos currículos *Lattes* de cada líder selecionado, a produção sobre a formação de professores para a Educação Especial. Desta forma, analisamos se o título delas apresentavam como objeto de estudo a presente temática. Encontramos grupos que anunciaram no seu espelho, mais especificamente, nas repercussões e linhas de pesquisa trabalhar com a temática, porém, quando analisamos o currículo do líder não encontramos nenhuma produção, projeto de pesquisa e orientação sobre o tema. No quadro 3, no apêndice, informamos os temas de interesses desses líderes.

4.4 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

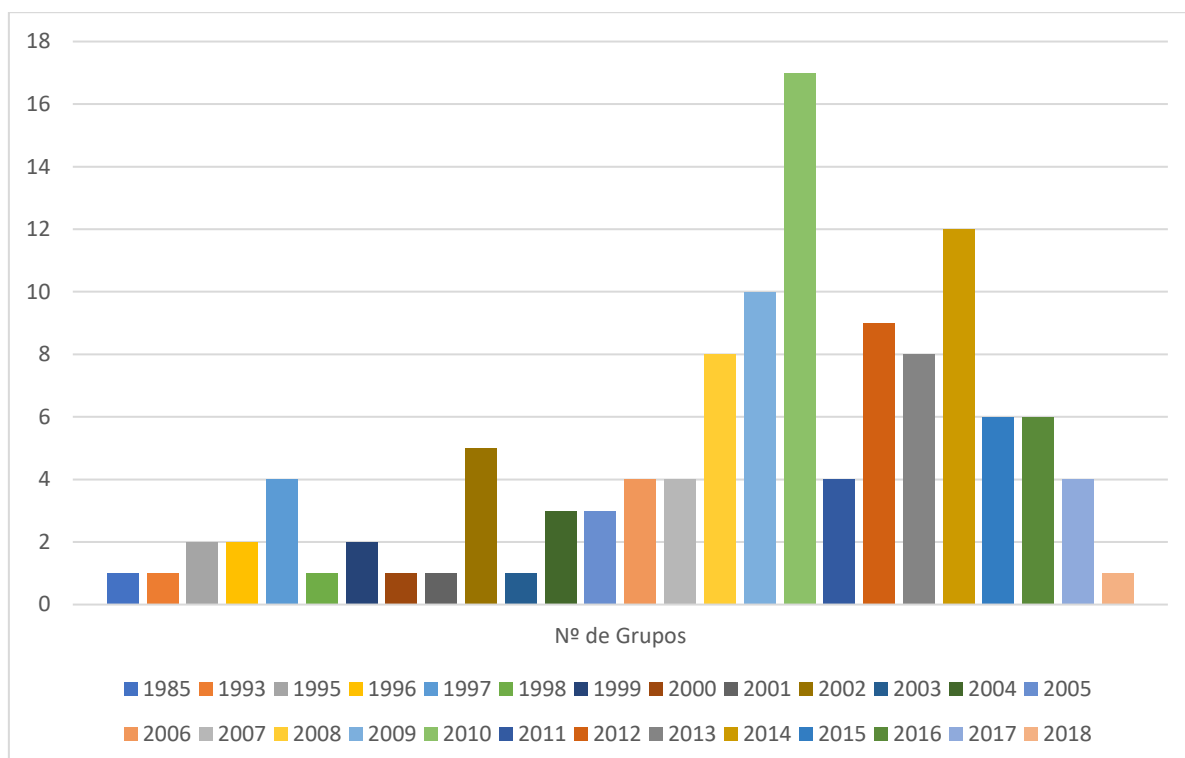
Antes de partirmos para análise das produções dos líderes dos grupos de pesquisa, cabe retomarmos que o objetivo principal desta pesquisa é analisar o processo de construção do conhecimento acerca da formação de professores para a Educação Especial, por meio de um balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como líderes de grupos de pesquisa em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Apresentamos, inicialmente, um panorama geral dos dados levantados a fim de identificarmos os grupos de pesquisa que indicaram ter como foco de análise a temática abordada e, posteriormente, traçamos o perfil dos líderes desses grupos para que pudéssemos conhecer sua formação, local e atuação na pós-graduação. Esse balanço inicial se justifica, pois entendemos como fundamental na análise da produção do conhecimento saber quem produz, onde produz, quando produz e o que produz?

Foram encontrados 120 grupos de pesquisa que indicaram trabalhar com a formação de professores para a Educação Especial e 165 líderes que atuam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. O foco dessa análise será nas informações do currículo *Lattes* dos líderes com o objetivo de realizarmos um mapeamento do processo de construção do conhecimento na área da Educação Especial sobre a formação de professores.

4.4.1 Análise dos Grupos

Os dados apresentados a seguir dividem os grupos de pesquisa da Educação Especial e Inclusiva por ano de formação e posteriormente por região geográfica e unidade da federação.

Gráfico 5 – Distribuição dos grupos de pesquisa da Educação Especial e Inclusiva por ano de formação.



Fonte: a própria autora.

Na distribuição por ano de formação o destaque é 2010 com um total de 17 grupos de pesquisa. Em seguida, está o ano de 2014 com 12 e 2009 com 10. Os dados ainda apontam que até o ano de 2007 poucos grupos foram criados. Identificamos nesse período, entre 1 a 5 formações. A partir de 2008 (8 formações), houve um crescimento nesses números. Esse aumento pode ser identificado até o ano de 2014 (12 formações), com exceção do ano de 2011 (4 formações). Nos demais anos como 2015 e 2016 percebemos uma concentração de 6 grupos formados, 2017 com 4 e 2018 com apenas 1.

No que diz respeito a região geográfica temos os seguintes dados: região Sudeste, liderando, com 47, Sul com 33, Nordeste com 19, Norte com 11 e Centro-Oeste com 10. (Quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição dos grupos de pesquisa da Educação Especial e Inclusiva por região geográfica e unidade da federação.

Região	Nº de grupos	Nº de pesquisadores	Unidade da Federação	Nº de grupos
Norte	11	13	Acre	2
Nordeste	19	26	Pará	7
Centro- Oeste	10	15	Roraima	1
Sudeste	47	65	Rondônia	1
Sul	33	46	Rio Grande do Norte	2
			Bahia	7
			Paraíba	2
			Ceará	1
			Alagoas	1
			Piauí	1
			Pernambuco	3
			Sergipe	1
			Maranhão	1
			Mato Grosso do Sul	5
			Goiás	3
			Mato Grosso	1
			Distrito Federal	1
			São Paulo	27
			Minas Gerais	4
			Espírito Santo	8

	Rio de Janeiro	8
	Rio Grande do Sul	21
	Paraná	9
	Santa Catarina	3

Fonte: Elaboração própria.

Os dados demonstram que o maior número de grupos de pesquisa se encontra na região Sudeste (47) brasileira, especificamente no estado de São Paulo (27). Ao todo, são 65 pesquisadores. Depois, encontramos a região Sul com um montante de 33 grupos e 46 pesquisadores. Nessa região, o destaque é para o estado do Rio Grande do Sul com 21 grupos. Após, está a região Nordeste com 26 pesquisadores distribuídos em 19 grupos, sendo 7 deles concentrados no estado da Bahia. A região Norte, detém 11 grupos e 13 pesquisadores. O estado que se destaca nessa região é o Pará com 7 grupos. Já a região Centro-Oeste, apresentou 10 grupos com um total de 15 pesquisadores. Desses 10 grupos, 5 estão localizados no estado do Mato Grosso do Sul.

Em relação aos líderes dos grupos, utilizamos as informações obtidas do currículo *Lattes* para identificarmos os seus temas de investigações (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição dos líderes dos grupos de pesquisas que tiveram produções sobre formação de professores para Educação Especial por temas de investigação.

Temas	Nº de líderes
Educação Inclusiva/ Educação Especial	77
Formação de professores	66
Práticas Pedagógicas	45
Público alvo da Educação Especial	29
Tecnologias da Informação e Comunicação	20
Políticas Educacionais	15
Currículo	13
Libras	8
Alfabetização e Letramento	7
Gestão Educacional	7
Atendimento Educacional Especializado	6
Saúde	5
Direitos humanos	3

História e Filosofia da Ciência	3
Total	304

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes.

Do total dos 120 grupos selecionados, identificamos 111 líderes que tiveram produções, projetos de pesquisas ou orientações de dissertações e teses sobre a formação de professores para a Educação Especial. Na distribuição desses líderes de acordo com a (Tabela 7), observa-se que eles demonstraram interesse em 14 temas de investigação. A quantidade de líderes desta tabela foi maior, pois todos os líderes indicaram se interessar por mais de um tema de investigação. Dentre os 111 líderes, observa-se que, 77 apresentaram interesse em questões relacionadas a Educação Inclusiva e Educação Especial. Depois, encontramos 66 pesquisadores com foco de investigação em Formação de professores. Nesta categoria, identificamos 7 líderes que indicaram direcionar suas pesquisas para a formação de professores para a Educação Especial. Outros 7 líderes, informaram ter como tema de interesse a formação continuada.

Outro tema que concentrou uma quantidade significativa de líderes foi Práticas Pedagógicas (45). Encontramos pesquisadores que se interessam em investigar sobre o Ensino de Ciências (14), Ensino da Matemática (9), Ensino de Química (7), Ensino da Psicologia (5), Educação Física Escolar (4), Ensino de Geografia (4), Ensino de Física (1) e Filosofia (1).

No que se refere a categoria Público alvo da Educação Especial identificamos 29 líderes, sendo (10) que investigam sobre transtornos globais do desenvolvimento, (7) sobre a deficiência intelectual, (5) deficiência auditiva, (5) deficiência visual e (2) sobre autismo. Em seguida, localizamos as categorias de Tecnologias da Informação e Comunicação (20) líderes e Políticas Educacionais (15).

Na categoria de Currículo, encontramos 13 líderes. Ainda, identificamos 8 pesquisadores com foco de investigação em Libras, 7 em Alfabetização e Letramento, 7 em Gestão Educacional, 6 em Atendimento Educacional Especializado e 5 na área da Saúde. Além dos temas apresentados acima, há os líderes que indicaram investigar outras questões como Direitos Humanos (3) e História e Filosofia da Ciência (3). Dentro deste último tema de investigação, localizamos a categoria Epistemologia e Cultura e história Africana com um líder em cada uma.

Ao observarmos esses temas de investigações, destacamos que existem pesquisadores que mesmo investigando Libras não mencionaram nos descritores do currículo Lattes a relação com a deficiência auditiva e surdez.

No que tange a análise dos veículos de publicações utilizados pelos líderes como ferramenta para divulgação dos seus trabalhos, podemos observar a seguinte distribuição (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição das produções acadêmicas (2008-2018) dos líderes dos grupos de pesquisas por veículos de publicações, orientações e projetos de pesquisa.

Produções	Total Geral	Formação de professores para Educação Especial
Capítulos de livros	2.924	289 (9,88%)
Artigos	3.266	205 (6,27%)
Projetos de pesquisa	1.242	146 (11,75%)
Orient. de dissertação	1.496	115 (7,68%)
Livros	857	61(7, 11%)
Orient. de teses	546	50 (9,15%)
Total	10.331	866

Fonte: Elaboração própria com base no currículo Lattes dos líderes.

No período de 2008 a 2018, os 165 líderes dos grupos de pesquisas produziram um total de 10.331 produções distribuídas nas 6 categorias analisadas. Desse total, o maior índice de produção foi de artigos completos publicados em periódicos (3.266) (31,61%), seguido de publicações em capítulos de livros (2.924) (28,30%), orientações de dissertações (1.496) (14,48%), projetos de pesquisa (1.242) (12,02%), livros (857) (8,29%) e orientações de teses (546) (5,28%).

Os dados da tabela acima demonstram ainda a quantidade de produções que tiveram como objeto de investigação a formação de professores para a Educação Especial. Cumpre destacar que dos 165 líderes, 111 apresentaram alguma produção, projetos de pesquisa ou orientações a respeito da temática. No geral foram 866 produções (8,38%) de um total de 10.331, sendo 289 em capítulos de livros, 205 em artigos, 146 projetos de pesquisas, 115 orientações de dissertações, 61 livros e 50 orientações de teses. Destaque para os grupos de pesquisas cujos líderes não apresentaram nenhuma produção a respeito da temática da presente pesquisa, ao todo foram 54 líderes.

Em relação às orientações de dissertações e teses, ao observarmos os dados, podemos levantar a hipótese de que a diferença entre elas no geral e

especialmente em relação a temática específica, pode estar vinculada ao número de programas que tem doutorado ou só mestrado. Desta forma, essa diferença pode estar associada a dispersão regional dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Os dados apresentados a seguir, apontam a distribuição anual das produções, projetos de pesquisas e defesas (Quadro 4).

Quadro 4 - Distribuição anual (2008-2018) das produções acadêmicas, projetos de pesquisas e orientações de dissertações e teses sobre formação de professores para Educação Especial dos líderes dos grupos de pesquisas.

Ano	Capítulos de livros	Artigos	Projetos de Pesquisa	Orientações de dissertações	Livros	Orientações de teses	Total
2008	17	3	10	7	2	1	40
2009	19	5	20	11	3	2	60
2010	17	7	15	9	4	5	57
2011	27	20	12	9	6	6	80
2012	38	20	10	13	9	5	95
2013	32	24	17	13	7	7	100
2014	41	26	16	10	8	7	108
2015	37	32	11	15	9	5	109
2016	34	32	17	10	8	7	108
2017	19	25	13	16	4	5	82
2018	8	11	5	2	1	0	27

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do currículo *Lattes* do CNPq

Conforme o quadro, destacamos que os anos de 2008, 2009 e 2010 foram os anos de menor quantidade de publicações, projetos de pesquisa e defesas. Nesses três anos, podemos observar uma concentração de 40 a 60 produções. Nos demais anos (2011, 2012 e 2013) observa-se uma quantidade de 80 a 100 produções. Quanto aos outros anos, com exceção de 2017 e 2018, os dados apontam que a quantidade de produções variou entre 100 a 109.

Diante dos dados apresentados, podemos observar que, as produções, projetos de pesquisas e orientações tiveram um aumento significativo a partir de 2011 com uma diminuição em 2017 e 2018.

Ao observarmos a concentração de pesquisas e publicações em determinados anos, levantamos a hipótese de que a tendência dessas publicações é acompanhar os períodos de ⁵avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES visto que, todos os líderes dos grupos de pesquisa selecionados atuam na pós-graduação *Stricto Sensu*.

No caso desta pesquisa, o ano de 2015 apresentou o maior número de publicações. Supomos que, por ser o ano que coincide com o meio de quadriênio, ou seja, segunda metade do período de avaliação, os pesquisadores tinham que publicar dentro deste período para assim o programa ser bem avaliado. Caso o pesquisador deixe para publicar no próximo ano, a sua publicação não contará no quadriênio. Neste caso, podemos inferir que o aumento de publicações está no meio do período de avaliação como também no primeiro ano do outro período. Cumpre destacar que, os veículos mais utilizados pelos líderes para publicação de suas pesquisas foram os capítulos de livros e artigos. Na avaliação da CAPES, no quesito *Produção Intelectual*, esses veículos são os que mais pontuam. Deste modo inferimos que, essas escolhas vão de encontro às exigências da avaliação.

Outra hipótese que levantamos diante da concentração das publicações em alguns anos é o período de elaboração das pesquisas. Como exemplo, podemos citar os projetos de pesquisas. Na maioria dos casos eles duram de 2 a 3 anos. Para aqueles que iniciaram em 2008 e finalizaram em 2010, as publicações se concentraram no ano de 2011 e assim por diante. Em síntese, as concentrações podem ter ocorrido devido ao processo de execução e publicação da pesquisa.

A tabela abaixo, apresenta a distribuição das produções acadêmicas dos 111 líderes dos grupos de pesquisa de acordo com as categorias temáticas. Cumpre destacar que, todas as produções acadêmicas apresentaram no

⁵ O Sistema de avaliação nacional de Pós-Graduação é desenvolvido pela CAPES. Ele é dividido em dois processos distintos, sendo 1) Entrada: se refere a avaliação das propostas de cursos novos e 2) Permanência: se refere a avaliação periódica dos cursos de Pós-Graduação. No caso desta pesquisa, consideramos a Avaliação Quadrienal que faz parte do processo de Permanência. Essa avaliação é realizada em 49 áreas de avaliação e é constituída por um conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior. Dentre os quesitos, está a produção intelectual. Os resultados desta avaliação são apresentados em notas numa escala de 1 a 7 atribuídas aos mestrados e doutorados. Os objetivos da avaliação da Pós-Graduação são: certificar a qualidade da Pós-Graduação brasileira e identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

título como objeto de análise a formação de professores para a Educação Especial. Porém, identificamos diversas categorias no qual este tema estabelece relação (Tabela 9).

Tabela 9 – Distribuição por categorias das produções acadêmicas (2008-2018) sobre formação de professores para Educação Especial dos líderes dos grupos de pesquisas.

Categorias Temáticas	Total
Educação Inclusiva/Educação Especial	284
Formação	222
Público alvo da Educação Especial	145
Interface: Educação Especial/ Disciplinas específicas	112
Atendimento Educacional Especializado	85
Políticas Públicas	71
Tecnologias da Informação e Comunicação	67
Libras	50
Currículo	28
Gestão Pública	8
Total	1072

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos grupos de pesquisa.

Os dados apresentados acima indicam que as produções acadêmicas que tratam sobre a formação de professores para a Educação Especial dividem-se em 10 categorias temáticas. Nesta distribuição, o número de produções aumentou de 866 para 1.072, pois algumas delas foram catalogadas em mais de uma categoria.

A partir das leituras dos títulos das produções verificamos que a temática mais abordada foi a Educação Inclusiva/Educação Especial com um total de 284 produções. Em seguida, encontramos a categoria Formação com 222 produções. Dentro dessa categoria, identificamos que 155 produções eram sobre a formação continuada dos professores para a Educação Especial. Outras 7 produções se referiam a formação de gestores para a área. O restante das produções abordou a formação inicial de professores (50) e (10) não especificaram o tipo da formação (inicial ou continuada), mas indicaram ser direcionada a Educação Especial.

Os dados apontam que 145 produções trataram da formação de professores com atenção ao público alvo da Educação Especial. Dentre essas produções, observamos que a maior parte se referiu à deficiência auditiva (48). Após, encontramos a deficiência visual (36) seguido da deficiência intelectual (28). Em

relação aos transtornos globais de desenvolvimento, identificamos ao todo 30 produções, sendo que 18 pesquisaram sobre o autismo e 3 produções trataram da deficiência física.

No que tange a Interface Educação Especial/ Disciplinas específicas, os dados revelam 112 produções, sendo: (32) na área da Matemática, (30) na Educação Física, (21) no ensino de Ciências, (15) na Química, (4) na Psicologia, Física e na Geografia e (2) na Biologia.

Sobre a formação de professores para a Educação Especial no âmbito do Atendimento Educacional Especializado encontramos 85 produções. Quanto às Políticas Públicas, identificamos 71 produções.

Em 67 produções a Formação de professores para a Educação Especial com atenção para as Tecnologias da Informação e Comunicação foi abordada. Identificamos 50 produções que relacionaram a formação de professores diretamente com a Libras. No que diz respeito às demais categorias, observamos um total de 28 produções que tiveram como foco de análise do currículo e 8 a Gestão Pública.

Os dados apresentados instigam-nos a refletir acerca da necessidade de preparação do professor que atuará na Educação Especial. Retomaremos o pensamento de Bueno (2013) que argumenta que essa formação necessita contemplar conhecimentos e práticas que subsidiem o professor no trabalho com as crianças que possuem ou não NEE. Neste sentido, entendemos que é essencial o professor ter uma sólida formação e, principalmente, clareza dos princípios da Educação Especial.

Nesta linha de pensamento, advogamos sobre a importância da produção do conhecimento científico no âmbito da formação de professores, visto que as produções acadêmicas são um meio de busca de conhecimentos. Verificamos que a área, especificamente da Educação Especial, além de indicar as necessidades formativas do professor deve se atentar para a produção do conhecimento que por sua vez tem o papel de construir um conhecimento que auxilie para a formação do professor.

Referente à formação continuada, de acordo com os dados, observamos um número significativo de produções que apresentaram essa temática como foco da produção sobre a formação de professores para a Educação Especial. Diante disso, levantamos a hipótese de que essa concentração tenha ocorrido devido

ao aumento de crianças com NEE na rede regular de ensino. Fato que pode ser justificado quando observamos as análises feitas por Bueno e Meletti (2011) em relação às políticas públicas de escolarização dos alunos com NEE e os indicadores sociais no Brasil. Segundo os autores, no período de 1997 a 2006 conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Censo Escolar) houve um crescimento no número de matrículas em educação especial no sistema regular de ensino. Esse aumento, como indica os mesmos, foi de 43.923 em 1998 para 325.136 no ano de 2006.

Nessa direção, com a chegada dessas crianças na escola, se impõe a necessidade e, conseqüentemente, a busca de uma formação profissional que consiga contemplar e dar conta do trabalho a ser desenvolvido com esses alunos. Fica evidente neste sentido, o quanto as políticas de governo são indutivas, pois conforme indica Bueno e Meletti (2010), o crescimento da educação inclusiva parece ser resultante das políticas que foram determinadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que por sua vez, priorizou a inserção de alunos com NEE na rede regular de ensino. Consideramos que este é um dado relevante para a área, pois entendemos que se não houver demandas, essas crianças até hoje estariam em espaços segregados de ensino.

Ainda no que concerne a indução das políticas de governo, os dados nos levam a retomar que durante a década de 1990, a formação de professores para a Educação Especial ganhou destaque no contexto da inclusão de crianças com NEE no ensino regular, mas com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), observamos que essa formação passou a privilegiar o professor que atuará no Atendimento Educacional Especializado e que por sua vez deverá ser capacitado em cursos de formação inicial e continuada para esse atendimento. Ainda temos resolução n.2/2001 que trata da formação dos professores capacitados, aqueles que atuarão em classes regulares com alunos que tenham NEE e que deverão ter em sua formação conteúdos específicos da Educação Especial. Desta forma, vamos observar o impacto dessas políticas para a formação do profissional seja ele especialista ou capacitado.

Destacamos que a formação continuada de acordo com os dados está muito presente na educação assim como pulverizada em outras áreas do conhecimento. Este é um dado extremamente relevante para a área, pois a princípio são outras áreas do conhecimento pensando a escolarização das pessoas com NEE.

Contudo, entendemos que quando isso ocorre perde-se na precisão dessa formação. Nesta linha de pensamento, retomamos Michels (2017), a formação de professores que irão trabalhar com os alunos que possuem NEE é tratada de forma imprecisa nos atuais documentos legais e normativos da área. Dentre as imprecisões, estão as que relacionam ao nível, lócus, tipos de professores e a falta de especificação da carga horária da formação continuada. Garcia (2004), ao analisar a formação de professores segundo a resolução n.2/2001, pondera que

[...] a diversificação da formação também pode resultar em professores “capacitados” de maneira muito diversa. Nesse sentido, é preciso observar que a defesa em atender à diversidade de realidades com as quais professores e alunos estão envolvidos pode estar propondo uma redução nos níveis de exigência de formação de professores.

Desta forma, observamos que a partir da ausência de definições e esclarecimentos do que significa a formação dos professores para a Educação Especial, bem como qual é o eixo central da atuação desse professor, a sua formação pode ficar pulverizada, reduzida e superficial.

Nesses termos, pode-se afirmar que a pulverização presente na formação dos professores também se encontra na produção do conhecimento da área, pois o que a nossa análise revela é que temos diversas áreas pensando essa formação a partir de temáticas dispersas, contribuindo assim para um esvaziamento dessa formação.

Esse fato se justifica, quando observamos nas produções levantadas, a formação do professor para a Educação Especial tangenciada pela interface entre as disciplinas específicas. Diante desse dado, constatamos que na área da Educação Especial, a formação do professor é mais direcionada, já nas outras áreas é mais instrumental e técnica, ou seja, voltada ao ensino dos conhecimentos de determinada área. Consequentemente, quando isso ocorre percebemos que as questões educacionais são secundarizadas.

Mais uma vez se confirma a indução das políticas educacionais, pois a partir do momento que ela dá margens a uma formação pulverizada, ela colabora para que haja direcionamentos distintos no trabalho com as crianças que apresentam NEE.

Remetendo-se às contribuições de Garcia (2004), podemos compreender que a atual proposta de formação de professores para a Educação

Especial corrobora para o aparecimento de diferentes tipos de formação, que por sua vez, a sua junção ameniza, mas não soluciona as desigualdades historicamente existentes no contexto educacional.

Outro ponto que destacamos a partir da análise dos dados, é em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, julgamos ser interessante retomar que a finalidade central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é garantir o acesso ao ensino regular das crianças que possuem NEE, além de direcionar os sistemas de ensino nesse atendimento. Como condição para que esta meta seja cumprida, a política destaca o AEE que contempla atividades que se “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. (BRASIL, 2008, p.11).

Nesta linha de raciocínio, entendemos ser importante destacar que quando Meletti (2014, p. 805-806) analisou a escolarização das crianças com NEE através dos microdados do Censo da Educação Básica Brasileira e do Paraná, a autora apontou que

“No estado do Paraná, em 2012, havia 3.814 turmas de AEE, com 21.632 alunos matriculados, o que representa, aproximadamente, 05 alunos por turma. Significa dizer que, dos 79.309 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Básica paranaense, 27,27% recebem o atendimento preconizado como o eixo da educação especial brasileira. Não há registros nos dados oficiais sobre a ocorrência de outro tipo de atendimento especializado que não o AEE, implementado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais. Oficialmente, então, a informação é a de que os alunos que não recebem o AEE podem estar na escola sem nenhum tipo de atendimento direcionado a suas necessidades de apoio. Esse dado, associado aos de defasagem idade série, indica a precariedade do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, seja em escolas regulares, seja em instituições especiais, assumidas pelo Paraná como escolas da Educação Básica, na modalidade de Educação Especial”.

Conforme o exposto, observamos que grande parte das crianças com NEE não estão usufruindo do AEE. Desta forma, observa-se uma contradição, pois ao mesmo tempo o que é o eixo central da política nacional não se reflete na realidade, ou seja, no atendimento em si, na escolarização do sujeito. Conseqüentemente, se a escola não está oferecendo este serviço não há necessidade de formar o profissional. A mesma contradição recai sobre a produção do conhecimento da área. De acordo com os dados, percebemos uma baixa produção a respeito da formação do professor

direcionada para o AEE. Contudo, isso não significa que a área não produz sobre esta temática. Especificamente nesta pesquisa, buscamos as produções que tratavam da formação do professor para a Educação Especial. A partir dessas produções, identificamos algumas subcategorias, dentre elas, o AEE. Assim, justificamos que segundo os resultados obtidos na nossa pesquisa, o AEE não é um foco de atuação dos professores que trabalham com a Educação Especial.

Nessa direção, destacamos que de acordo com a política, os sistemas de ensino deverão assegurar aos professores e outros profissionais da educação a formação para o AEE. No entanto, os dados desta pesquisa revelam mais uma vez uma contradição, pois a produção do conhecimento sobre a formação do professor parece não ir em direção daquilo que é posto como central na política, ou seja, aquilo que é o foco na área não está sendo contemplado nesse conhecimento produzido.

No que se refere à interface entre Educação Especial e as disciplinas específicas, podemos estabelecer uma relação com os dados encontrados inicialmente nesta pesquisa que, por sua vez, demonstraram a existência de pesquisadores que indicaram trabalhar com a temática estudada e que eram formados em outras áreas do conhecimento. Esse fato se revela nas produções identificadas. Consideramos que essa interface mostra mais uma vez que existem áreas do conhecimento que não produzem sobre a Educação Especial tradicionalmente. Porém, elas estão produzindo sobre a formação do professor de determinada área específica para o trabalho com as crianças com NEE.

Quando retornamos aos dados, observamos que grande parte dessas produções com interfaces trataram do ensino da Matemática, Educação Física, Ciências e Química. Isso nos remete a relacionar com o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio.

Esse dado instiga-nos a refletir sobre as análises tecidas por Meletti (2014) com base nos microdados do Censo da Educação Básica no ano de 2012, no período analisado, houve um destaque para a concentração de matrículas de crianças com NEE nos primeiros anos do Ensino Fundamental tanto no âmbito brasileiro como no estado do Paraná. De um total de 820.433 alunos com NEE matriculados na Educação Básica, 610.094, ou seja, 74,36% dessas matrículas se concentraram no ensino fundamental. No caso específico do Paraná, a autora observou que dos 79.309 alunos com NEE, 49.858 estavam no Ensino Fundamental (62,86%).

Nesses termos, percebe-se que efetivamente nos últimos anos vem ocorrendo um aumento considerável de matrículas desses sujeitos no Ensino Fundamental. No entanto, é possível verificar um número significativo deles no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Observa-se, portanto, uma necessidade gerada por essa demanda de produção do conhecimento. O que nossa análise revela é que ainda é muito baixa a produção nessa interface entre Educação Especial e disciplinas específicas se comparada com o total de produções levantadas dos grupos.

De acordo com as análises de Cabral (2017), é possível identificar essa condição em sua pesquisa, pois ao analisar as teses e dissertações dos programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Letras/Linguística que tinham como foco de investigação o ensino de Inglês para os alunos com deficiência, o autor indica não ter identificado de forma efetiva a interface entre as duas áreas. Além disso, o autor aponta que a falta de base teórica nas justificativas e análises dos trabalhos investigados, colaboram para a manutenção de concepções estereotipadas sobre a deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, delimitamos como objetivo geral analisar o processo de constituição do conhecimento acerca da formação de professores para a Educação Especial por meio de um balanço do perfil e da produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como líderes de grupos de pesquisa em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

A seguir, apresentaremos algumas considerações que consideramos relevantes sobre os resultados encontrados ao longo da trajetória da nossa pesquisa.

Em síntese, identificamos um total de 37.640 grupos de pesquisa do Brasil registrados nos dados do diretório dos grupos de pesquisa do CNPq. Desse total, 3.595 são da área da Educação, que corresponde a 9,55% do total de grupos. Com o descritor Educação Especial encontramos 196 grupos que equivale a 5,45% dos grupos da Educação e 0,52% do total. No que se refere ao descritor Educação Inclusiva, localizamos 195 grupos, no qual representa 5,42% da educação e 0,51% do total. Ao aplicarmos os critérios estabelecidos neste estudo, chegamos a uma totalidade de 120 grupos que indicaram trabalhar com a temática investigada cujos 165 líderes atuavam em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Diante desses resultados, observamos um baixo número de grupos de pesquisas da área da Educação e conseqüentemente da Educação Especial quando comparado com o total de grupos existentes no Brasil.

Cumpramos neste momento que adotamos como sustentação teórica nesta pesquisa, o Materialismo Cultural de Raymond Williams e o entendimento de que a análise da produção intelectual abrange não apenas os “elementos práticos mais visíveis” (WILLIAMS, 2014, p. 2), mas também possibilita entendermos “de onde vêm e vieram os textos e os escritores: quais relações, quais interesses e suposições compartilhados, as diferenças sociais reais da composição da escrita e da leitura” (WILLIAMS, 2014, p. 5).

Neste contexto teórico, entendemos a importância de analisar: Quem produz? Onde produz? Quando produz? e O que produz?. Desta forma, apresentamos neste momento algumas considerações que o presente balanço permitiu indicar.

Inicialmente, os dados identificados neste estudo, permitem observarmos uma grande diversidade de cursos de graduação, mestrado, doutorado

e programa de pós-graduação *Stricto Sensu*. Como já levantado, a área da Educação foi a que teve a maior quantidade de pesquisadores. Porém o que vale destacar é que, ainda que seja em menor proporção, identificamos áreas de formações e atuações dos pesquisadores que não são áreas que tradicionalmente investigam ou produzem a respeito da Educação Especial, dentre elas a área da saúde.

Observamos também, a presença de uma assimetria regional nas formações e em nível *Stricto Sensu*. Isso nos mostra que a maioria dos pesquisadores brasileiros se formaram e atuam em duas regiões do Brasil (Sudeste e Sul) ainda que sua origem seja do Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Diante deste resultado, percebemos que a maioria dos líderes estão se formando e atuando em regiões consideradas as mais ricas do país e, conseqüentemente produzindo sobre as particularidades dessas regiões. Em consequência dessa assimetria, advogamos em favor de maiores investimentos de pesquisas nas demais regiões.

As análises que foram direcionadas aos grupos de pesquisa, revelam que grande parte deles se formaram no ano de 2010. Quanto a distribuição por região geográfica, destacamos a regiões Sudeste, Sul e o Nordeste. No que tange aos líderes desses grupos, os dados indicam que os temas Educação Especial e a formação de professores são de interesse da maioria deles.

Indicamos também o baixo número de produções nos últimos dez anos em relação a formação de professores para a Educação Especial. Quando voltamos aos dados, com exceção dos projetos de pesquisas, percebemos que em todas as categorias a produção não chega a 10% do total geral. Outro ponto de destaque é em relação ao período de publicação e produção das pesquisas. Ao analisarmos esses períodos, observamos que eles sofrem influências não só da pesquisa propriamente dita, mas também de agentes externos ao líder do grupo e que estão submetidos à pós-graduação. Dentre esses agentes, identificamos a avaliação da CAPES. Além disso, observamos que os veículos mais utilizados pelos pesquisadores para divulgação de suas pesquisas foram os capítulos de livros e artigos. Isso revela mais uma vez a indução da política de avaliação da pós-graduação, pois esses veículos são os que mais pontuam na avaliação.

Diante das temáticas que tangenciam a formação de professores para a Educação Especial, observamos que o destaque foi a Educação Inclusiva/Educação Especial seguido da formação que abrange dentre elas a formação

continuada. Além disso, destacamos a temática público alvo e interface entre Educação Especial e disciplinas específicas.

As análises dessas temáticas permitiram inferimos que as políticas de governo são indutivas. Fato que pode ser justificado quando identificamos uma concentração de produções em determinadas temáticas, como por exemplo a formação continuada. Desta forma, entendemos que com o crescimento de matrículas de crianças com NEE na rede regular de ensino há um aumento de procura de formação a fim de contemplar esse atendimento. O mesmo ocorre quando observarmos a interface entre as disciplinas específicas.

Foi possível perceber também o quanto a formação de professores para a Educação Especial é tratada de forma imprecisa. Não há uma definição clara nos documentos normativos sobre sua especificidade. Neste sentido, entendemos que ela se perde e conseqüentemente abre brecha para a pulverização.

Faz-se necessário destacar também a contradição presente na política. Esse fato foi observado quando verificamos que aquilo que é proposta central, ou seja, o que é o cerne da política não se reflete na produção do conhecimento científico.

No decorrer da nossa pesquisa, foi possível também identificar vários grupos de pesquisas que apresentaram uma pulverização de temáticas de estudo. Além disso, muitos deles não deixaram claro a sua linha de pesquisa. Outros não indicaram as suas repercussões, ou quando indicavam elas estavam com informações incompletas, não sendo possível localizar os temas de investigações dos grupos. Essa análise da pulverização pode ser indicada pela vinculação de líderes de grupos com estudantes da pós-graduação. Como exemplo disso, identificamos líderes que apresentaram uma produção sobre a formação de professores para a Educação Especial, sendo que essa produção foi de seu orientando.

Consideramos ainda que, não dá para indicarmos que existe uma forte linha teórica sendo produzida em relação à formação de professores para a Educação Especial, ainda que tenhamos grupos que se dedicam exclusivamente a essa temática. Isso se justifica pelo fato que não encontramos uma consolidação desse tema nos grupos de pesquisas, ou seja, na maioria deles se expressa de forma isolada.

São pertinentes abordarmos algumas limitações que encontramos no decorrer da pesquisa. Como já levantado, identificamos vários grupos que não

deixaram claro seus temas de estudo. Além disso, observamos que vários deles estavam com informações desatualizadas a mais de um ano. O mesmo ocorreu nos currículos *Lattes*. Muitos deles estavam com informações incompletas e divergentes. Desta forma, apontamos a necessidade dos pesquisadores utilizarem o DGP do CNPq com informações atualizadas, visto que ele é uma fonte de dados riquíssima de produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lúgia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência:** em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995. 205 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03/08/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03/08/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04/08/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4**, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04/08/2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, v. 3, n. 5, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011. 208 p.

CABRAL, Vinícius Neves de. **Ensino de Inglês para alunos com deficiência:** um balanço da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

EAGLETON, Terry. Literatura e História. In: EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 11-41.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring; tradução Nelio Schneider. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 86-111.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.1 (67). Jan/abr. 2012. P. 129-146.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227fls. Tese (Pós-Graduação em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v.18, n. 52. jan-mar. 2013.

GLASER, André Luiz. **Materialismo Cultural**. 2008. 236 fls. Tese (Pós-Graduação em Literaturas Inglesa e Norte- Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 25, n. 3. Campinas, maio, 2004. p. 9-25.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Concepção materialista da história da cultura: relações de classe e ideologia de classe. In: MARX, K.; ENGELS; F. **Cultura, Arte e Literatura**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.113-118.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A arte na sociedade de classes: o capitalismo e a criação intelectual. In: MARX, K.; ENGELS; F. **Cultura, Arte e Literatura**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.149-150.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2015.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas** (Online), v. 17, p. 367-384, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista brasileira de educação**, Santa Catarina, v.11, n.33, p. 406-560, set.-dez.2006.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico- psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, mai.-ago.2005.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, Mato Grosso do Sul, v.5, n.13, p. 60-72, maio/ago. 2015.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Santa Catarina:

UFSC/CED/NUP, 2017. 274 pg.

TRICHES, Jocemara. **Organismos multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. *In*: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Santa Catarina: UFSC/CED/NUP, 2017.p. 56-87.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O professor da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In*: **XI ANPED-Sul.** Curitiba/PR, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Madrid, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **A produção social da escrita.** Tradução de André Glaser. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo.** Tradução de Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Temas de interesse dos líderes dos grupos excluídos.

Quadro 3- Distribuição dos líderes que não apresentaram produções sobre a Formação de professores para a Educação Especial por temas de interesse (continua).

Temas de interesse	Nº de líderes
Análise experimental e aplicada do comportamento	1
Comportamento verbal	1
Educação Especial	1
Transtorno do espectro do autismo	1
Deficiência intelectual	1
Deficiência auditiva	1
Software educativo	2
Desenvolvimento cognitivo e moral	1
Educação do campo	2
Pedagogia do movimento	2
Formação de professores/docente	12
Psicologia do ensino e da aprendizagem	1
Gênero	2
Educação sexual	1
História indígena	1
Educação escolar indígena	5
Ensino superior	2
Trabalho docente	3
Relação família e escola	1
Pesquisa narrativa	1
Trabalho e educação	3
Estigma	1
Racismo e educação	1
Movimentos sociais e educação	1
Teorias e perspectivas curriculares	1
Educação Matemática	4
Educação comparada	1
Diversidade cultural	1
Escola de tempo integral	1
Educação profissional	1
Política educacional	3
Equivalência de estímulos	1
Nomeação	1
Redes de políticas públicas	1
Gestão escolar	1
Formação superior de professores	1
Formação continuada de professores da educação básica	1
Dificuldades de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita	1
Sucesso e fracasso escolar	1
Etnografia da sala de aula	2

Linguagens	2
Infância	5
Educação infantil	5
Ensino fundamental	1
Psicologia histórico-cultural	1
Aprendizagem baseada em problemas	1
Metodologias ativas	1
Educação a distância	3
Ambientes potencializadores para a inclusão	1
Tecnologias digitais de informação e comunicação	1
Ecologia aplicada	1
Educação ambiental	1
Educação em espaços não formais	1
Ensino de ciências e biologia	1
Epistemologia e didática	1
Educação popular	1
Relação ciência e religião	1
Currículo	4
Educomunicação	1
Estudo das relações étnico-raciais	2
Políticas e formação docente	1
Curso de Pedagogia	1
Prática docente e identidade	1
Aprendizagem	2
Leitura	3
Linguagem e cognição	1
Gêneros textuais	1
Ensino	1
Emprego de tecnologias no ensino	1
Inclusão educacional	2
Bilinguismo	1
Formação de TILSP e Surdez	1
História da educação	2
História da educação especial no Brasil	1
Cultura escolar	1
Educação física escolar	1
Identidade	1
Memória	1
Territórios negros	1
Quilombos	2
Comunidades religiosas de matriz africana	2
Patrimônio cultural	1
Identidades étnicas e culturais	1
Práticas culturais afro-brasileiras	1
Religiões afro-brasileiras	2
Diversidades	2
Identidades e relações raciais na educação	1
Sociologia no ensino médio	1

Educação de jovens e adultos	4
Memória e preservação de acervos	1
Políticas públicas de alfabetização e de educação de jovens e adultos	1
Educação continuada e aprendizagem ao longo da vida	1
Educação em prisões	1
Escrita	1
Educação profissional na EJA	1
Formação de professores/pedagogos para o campo da EJA	1
Formação continuada	1
Juventude	1
Engajamento político	1
Processos educativos	1
Adolescentes em conflito com a lei	1
Formação de professores para uso de tecnologias	1
Educação a distância e ensino de algoritmos e programação para incitantes	1
Matemática aplicada	1
Métodos numéricos	1
Equações diferenciais	1
Álgebra linear	1
Pesquisa operacional	1
Lógica Fuzzy	1
Otimização	1
Educação e tecnologias da informação e comunicação	1
Docência online	1
Alfabetização	1
Alfabetização de jovens e adultos	1
Práticas pedagógicas	1
Pesquisa	1
Educação básica	1
Mediação pedagógica	1
Educação popular	1
Educação e clientelismo	1
Educação penitenciária	3
Criminalidade feminina	1
Direitos humanos	1
Resolução de problemas	1
Formação continuada de professores	1
Inclusão social	1
Educação inclusiva	1
Saúde mental	1
Ensino da matemática	1
Aprendizagem	1
Formação do professor de matemática	5
Articulação teoria e prática	1
Prática de ensino	1
Estágios curriculares do curso de pedagogia	1
Matemática	2

Educação inclusiva	1
Formação de conceitos de matemática por estudantes surdos	1
Etnomatemática	1
Interculturalidade	1
Educação intercultural	1
Formação de professores indígenas	1
História oral	2
História da educação matemática	2
Narrativas	2
Metodologias de pesquisa	1
Inclusão educacional	1
Educação especial	1
Formação docente no contexto da cultura digital	1
Tecnologia e cognição	1
Tecnologia digital e processos educativos	1
Cultura de paz e espiritualidade	1
Avaliação educacional e da aprendizagem	1
Inclusão social e psicologia social	1
Preconceito e suas interrelações	1
Variabilidade genética	1
Isoenzimas	1
Plantas medicinais	1
Microsperogênese e citogenética	1
Práticas sociais e processos educativos	1
Relações étnico-raciais	2
Gênero e meio ambiente	1
Responsabilidade social	1
Violência na escola	2
Tecnologias	1
Sustentabilidade	1
Gestão	1
Cultura	1
Memória	1
Interferência cultural afro-indígena	1
Estética	1
Análise cognitiva	1
História da educação	1
Educação e exército	1
Educação continuada	1
Memória e organização do trabalho didático	1
Políticas educacionais	1
Desenvolvimento regional	1
Filosofia	1

FONTE: Elaboração própria com base no currículo *Lattes* do CNPQ

APÊNDICE B

Nome e ano de formação dos grupos de pesquisas.

Grupo 1: GEPES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial-
Ano de formação: 2009

Grupo 2: ACESSI (acessibilidade escolar e sociedade inclusiva)
Ano de formação: 2017

Grupo 3: Ambientes Potencializadores para a Inclusão
Ano de formação: 2003

Grupo 4: Análise do Comportamento Humano e Educação Especial
Ano de formação: 2016

Grupo 5: Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
Ano de formação: 1998

Grupo 6: Currículo e Práticas Educativas
Ano de formação: 2013

Grupo 7: Deficiências Físicas e Sensoriais
Ano de formação: 1997

Grupo 8: Diferença, desvio e estigma
Ano de formação: 1995

Grupo 9: Dinâmicas Sócio-Educacionais, Políticas Públicas e Diversidade
Ano de formação: 2008

Grupo 10: EDEA- Educação Especial e Autismo
Ano de formação: 2009

Grupo 11: Educação Especial
Ano de formação: 1985

Grupo 12: Educação Especial
Ano de formação: 2002

Grupo 13: Educação Especial/Inclusiva
Ano de formação: 2013

Grupo 14: Educação Especial: abordagens e tendências
Ano de formação: 2007

Grupo 15: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar
Ano de formação: 2010

Grupo 16: Educação para Inclusão

Ano de formação: 2008

Grupo 17: Educação, cultura e diversidade

Ano de formação: 2008

Grupo 18: Educação, Política e Sociedade

Ano de formação: 2001

Grupo 19: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS

Ano de formação: 2014

Grupo 20: Educação, Sociedade e Diversidade

Ano de formação: 2008

Grupo 21: Educação, Trabalho e Cultura

Ano de formação: 2002

Grupo 22: Ensino de Ciências e Inclusão Escolar- ENCINE

Ano de formação: 2012

Grupo 23: Formação de professores e Ensino de Ciências (FOPEC)

Ano de formação: 2014

Grupo 24: Formação de recursos humanos e Ensino em Educação Especial- FOREESP

Ano de formação: 1997

Grupo 25: Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial- GRUFOPEES

Ano de formação: 2015

Grupo 26: GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão

Ano de formação: 2004

Grupo 27: GEPEEI Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva

Ano de formação: 2012

Grupo 28: GEPEEI Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva

Ano de formação: 2012

Grupo 29: GEPEPES- Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional

Ano de formação: 2009

Grupo 30: GEPETO- Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho

Ano de formação: 1995

Grupo 31: GEPPEAC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente

Ano de formação: 2011

Grupo 32: GPELET- Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a distância e Tecnologias

Ano de formação: 2014

Grupo 33: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial- GEPEE

Ano de formação: 2013

Grupo 34: Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão- GEPI

Ano de formação: 2010

Grupo 35: Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem- GEMPEA

Ano de formação: 2013

Grupo 36: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva- GEPEI

Ano de formação: 2006

Grupo 37: Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico- Cultural na sala de aula

Ano de formação: 2009

Grupo 38: Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil- GEPADI

Ano de formação: 2012

Grupo 39: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens- GEPEMULT

Ano de formação: 2007

Grupo 40: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia- GEPEEAM

Ano de formação: 2014

Grupo 41: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva- GEPEI

Ano de formação: 2014

Grupo 42: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias

Ano de formação: 2014

Grupo 43: Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia

Ano de formação: 2006

Grupo 44: Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva- GEPEIN

Ano de formação: 2009

Grupo 45: Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica- Educação Especial- GEPEB-EDESP

Ano de formação: 2009

Grupo 46: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a escolarização da Pessoa com Deficiência- GEPEPD

Ano de formação: 2012

Grupo 47: Grupo de Pesquisa em Educação Especial: contextos de formação, políticas e práticas pedagógicas inclusivas e acessibilidade

Ano de formação: 2014

Grupo 48: Grupo de Pesquisa em Educação Especial: políticas, formação e práticas educacionais

Ano de formação: 2015

Grupo 49: Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação

Ano de formação: 2014

Grupo 50: Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior

Ano de formação: 2015

Grupo 51: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos- GIPES

Ano de formação: 1999

Grupo 52: Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos

Ano de formação: 2012

Grupo 53: Infância, cultura, inclusão e subjetividade

Ano de formação: 2010

Grupo 54: Informática na Educação Especial

Ano de formação: 1996

Grupo 55: Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnicos- Raciais-LENTE

Ano de formação: 2013

Grupo 56: LEPED- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

Ano de formação: 1996

Grupo 57: Linguagem, Ensino e Cognição- LEC

Ano de formação: 2010

Grupo 58: NEPEDE-EES Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial- Boa Vista

Ano de formação: 2015

Grupo 59: NEPEDE-EES Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial- UFSCAR/ SÃO CARLOS

Ano de formação: 2015

Grupo 60: Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade- NEEDI

Ano de formação: 2008

Grupo 61: Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão- NUEPEI

Ano de formação: 2014

Grupo 62: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial

Ano de formação: 2009

Grupo 63: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil- NEPIE

Ano de formação: 2007

Grupo 64: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão- NEPPEIN

Ano de formação: 2009

Grupo 65: Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva

Ano de formação: 2004

Grupo 66: Núcleo de Pesquisa em Ensino de Química- NUPEQUI

Ano de formação: 1993

Grupo 67: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura- NUPPEC

Ano de formação: 2012

Grupo 68: Observatório Nacional de Educação Especial- ONEESP

Ano de formação: 2010

Grupo 69: Políticas de Inclusão e Educação para as relações étnicos- raciais

Ano de formação: 2010

Grupo 70: Políticas Públicas de Educação e Educação Especial

Ano de formação: 2008

Grupo 71: Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente

Ano de formação: 2005

Grupo 72: Profissão Docente e Ciência da Aprendizagem- PDCA

Ano de formação: 2008

Grupo 73: Psicanálise e Educação

Ano de formação: 1997

Grupo 74: Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação

Ano de formação: 2002

Grupo 75: Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos
Ano de formação: 2010

Grupo 76: ARGOS- Grupo de pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância
Ano de formação: 2010

Grupo 77: Educação e Igualdade de Gêneros
Ano de formação: 2017

Grupo 78: Educação Inclusiva e políticas públicas
Ano de formação: 2016

Grupo 79: Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o ensino de Ciência e Tecnologia
Ano de formação: 2013

Grupo 80: Educação para o desenvolvimento humano e social
Ano de formação: 2014

Grupo 81: Educação, formação docente e processos educativos
Ano de formação: 2012

Grupo 82: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos
Ano de formação: 2011

Grupo 83: Ensino de Ciências e Matemática na perspectiva da Inclusão
Ano de formação: 2012

Grupo 84: Formação de Professores
Ano de formação: 2010

Grupo 85: Formação inicial e continuada de Professores de Matemática e Ciências
Ano de formação: 2010

Grupo 86: Formação Profissional em contextos educacionais inclusivos- FOCUS
Ano de formação: 2005

Grupo 87: FORMAGEL- Grupo de pesquisa em Formação, gênero e Linguagem
Ano de formação: 2010

Grupo 88: GFP- UNESP- Grupo de Pesquisa em processo de formação e trabalho docente dos professores de Matemática
Ano de formação: 2005

Grupo 89: GRUPES- Grupo de pesquisa Educação e Saúde
Ano de formação: 2010

Grupo 90: Grupo de estudo e pesquisa em Educação: conhecimento, práticas/discursos escolares e formação

Ano de formação: 2016

Grupo 91: Grupo de estudo em formação de professores, arte e inclusão- GEFAI

Ano de formação: 2011

Grupo 92: Grupo de estudo, pesquisa, ensino e extensão em Educação Inclusiva- GEPEEI

Ano de formação: 1997

Grupo 93: Grupo de estudos e pesquisas sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão- INCLUDERE

Ano de formação: 2009

Grupo 94: Grupo de estudos e pesquisas em Autismo e Inclusão - GEPAI

Ano de formação: 2013

Grupo 95: Grupo de estudos e pesquisas sobre identidade, juventude, representações sociais e educação- GEPEJURSE

Ano de formação: 2006

Grupo 96: Grupo de estudos, pesquisa e investigação em educação matemática- GEPIEM

Ano de formação: 2016

Grupo 97: Grupo de extensão, pesquisa e ensino: direitos humanos, cidadania e diversidade

Ano de formação: 2014

Grupo 98: Grupo de investigação e estudos contemporâneos em Educação e Infância

Ano de formação: 2010

Grupo 99: Grupo de pesquisa, educação e processos inclusivos- GPEPI

Ano de formação: 2014

Grupo 100: Grupo de pesquisa em Educação em Ciências

Ano de formação: 2010

Grupo 101: Grupo de pesquisa em Educação Matemática e Profissional

Ano de formação: 2011

Grupo 102: Grupo de pesquisa sobre formação docente

Ano de formação: 2002

Grupo 103: Grupo Rondoniense de estudos e pesquisas em educação matemática- GROPEM

Ano de formação: 2015

Grupo 104: História oral e educação matemática

Ano de formação: 2002

Grupo 105: Inclusão Educacional em contextos de exclusão- IECE

Ano de formação: 2018

Grupo 106: Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem- Observatório de docência, inclusão e cultura digital- LAVIA

Ano de formação: 1999

Grupo 107: Laboratório de pesquisa em políticas públicas, currículo e docência- LAPPUC

Ano de formação: 2016

Grupo 108: Laboratório de pesquisas em Educação Química e Inclusão

Ano de formação: 2006

Grupo 109: Linguagem, cognição humana e processos educacionais

Ano de formação: 2004

Grupo 110: MAGMA- Grupo de estudos e pesquisas em formação inicial e continuada de professores

Ano de formação: 2010

Grupo 111: Núcleo de estudo, extensão e pesquisa em inclusão educacional e tecnologia assistiva

Ano de formação: 2017

Grupo 112: Núcleo de estudos e pesquisas em cognição e aprendizagem

Ano de formação: 2010

Grupo 113: Núcleo de investigação e práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade - EDUCÁRCERES/ UFSCAR

Ano de formação: 2016

Grupo 114: Núcleo de pesquisa e extensão gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares- NUGEET

Ano de formação: 2009

Grupo 115: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva- PPEI

Ano de formação: 2017

Grupo 116: Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão

Ano de formação: 2007

Grupo 117: PROGEI- Programa de Educação Inclusiva

Ano de formação: 2013

Grupo 118: Rede Educação Inclusiva na Amazônia

Ano de formação: 2010

Grupo 119: Surdez e Abordagem Bilingue
Ano de formação: 2000

Grupo 120: Resiliência e Educação
Ano de formação: 2008

APÊNDICE C

Exemplos de organizações das produções para a análise dos dados.

1	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA	NÚMERO DE AUTORES	AUTORES
2	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	3	GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. A.
3	2015	Teoria e Prática da Educação	2	MARTINS, M. F. A.; SPES, M. L.
4	2015	REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ONLINE	3	MARTINS, M. F. A.; SILVA, A. M.; NELO, H. C. B.
5	2018	Temas em Educação e Saúde	2	SBRANA, R. A.; CARNEIRO, R. U. C.
6	2017	REVISTA CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA	3	SOUZA, T. A.; CANDIDO, E. A. P.; CARNEIRO, R. U. C.
7	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2	SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C.
8	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2	FERRERA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C.
9				
10				
11				
12				
13	2011	Revista Pedagógica	3	SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.
14	2012	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	4	MONTEIRO, S. S.; SANTANA, J. A. S.; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, E. T. M.
15	2013	Revista Brasileira de Educação Especial	4	BARDY, Lúcia Raposo; HAYASHI, MARIA CRISTINA PUMBARO INNOCENTINI; SCHLÜNZEN, ELISA TOMICE MORIYA
16	2013	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	3	SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; RINALDI, R. P.
17	2016	Journal of Research in Special Educational Needs	3	SANTOS, DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DO; SCHLÜNZEN, ELISA TOMICE MORIYA; SCHLÜNZEN, J.
18	2016	Travessias (UNIOESTE- Online)	4	ONODEI, Juliana Dalbert; GAKIYA, S. M. C.; SANTANA, J. A. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M.
19	2016	Journal of Research in Special Educational Needs	3	SANTOS, DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DO; SCHLÜNZEN, ELISA TOMICE MORIYA
20	2016	Journal of Research in Special Educational Needs	4	SCHLÜNZEN, KLAUS; MALHEIRO, CECERÁ A. LIMA; SCHLÜNZEN, ELISA TOMICE MORIYA; MA
21	2013	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	2	GAKIYA, S. M. C.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.
22	2012	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	3	MALHEIRO, C. A. L.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.
23				

Projetos de pesquisa	Artigos	Livros	Capítulos de livros	Teses/ Dissertações	Tipo
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D
SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	#
SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	#
SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	D
NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	T
SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	#
SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	D
NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	D/T
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	T
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D/T
SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	#
SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	D
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO TEVE	#
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#