UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIELE ANGÉLICA DE SOUZA FREITAS

A pesquisa acadêmica em Educação e a participação da pessoa com deficiência

São Paulo
2022

MARIELE ANGÉLICA DE SOUZA FREITAS

A pesquisa acadêmica em Educação e a participação da pessoa com deficiência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Biblioteca
Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Angélica de Souza Freitas, Mariele. A pesquisa acadêmica em Educação e a participação social da pessoa com deficiência / Mariele Angélica de Souza Freitas; orientadora Carla Biancha Angelucci. -- São Paulo, 2022.

207 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação

Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e

Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Participação.

4. Pessoa com deficiência. 5. Pesquisa científica.

I., Carla Biancha Angelucci, orient. II. Título.

Aos estudantes da Pós-Graduação, que,
na intermitência de seus sonhos, suportaram os dias de trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional.

À Prof.ª Dr.ª Carla Biancha Angelucci, pela orientação.

À Prof.ª Dr.ª Aline Albuquerque e à Prof.ª Dr.ª Anna Augusta, pelas valiosas contribuições à pesquisa, tanto no texto de qualificação quanto no de defesa.

À Prof.ª Dr.ª Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez e ao Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari, pela leitura atenta e sugestiva, visando aperfeiçoar os detalhes deste trabalho.

Ao meu companheiro, Wesley, pela parceria e pela compreensão nos momentos em que estive ausente emocional e psicologicamente do nosso convívio.

Aos amigos queridos, Cláudio, Camila, Maewa, Michel, Ronaldo, Mariana, Adriana e tantos outros que me acompanharam nas amenidades e nas agruras da produção deste trabalho.

Aos funcionários da biblioteca e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela solicitude no atendimento sempre amigável aos estudantes, mesmo desempenhando suas funções nas condições menos favoráveis.

Às representantes discentes, Míriam Fernandes e Juliana, pelo apoio e pela elucidação de assuntos relativos aos direitos dos estudantes nas inúmeras questões burocráticas que envolvem o processo nem sempre tranquilo e linear de formação acadêmica.

À Joyce, pelo apoio e pelo auxílio na estruturação das normas técnicas deste trabalho acadêmico.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos e subsídio desta pesquisa.

As pessoas sem deficiência, quando ganham a vida com trabalhos relacionados à área da deficiência, devem se perguntar se podem fazer pesquisas que empoderem as pessoas com deficiência e como poderiam fazê-lo. [...]. Se as pessoas sem deficiência pretendem continuar com suas pesquisas no campo da deficiência – como sem dúvida farão – que tipo de pesquisa elas deveriam fazer?

Jenny Morris

RESUMO

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **A pesquisa acadêmica em Educação e a participação da pessoa com deficiência**. 2022. 207 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente pesquisa inseriu-se no campo de estudos da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, com o intuito de lançar um olhar acerca das formas de participação de pessoas com deficiência em pesquisas acadêmico-científicas com temática sobre o direito à educação. Essa escolha deve-se à ampla divulgação de estudos e de balanços de produção acadêmica realizada no campo e na área destacados, suscitando investigações múltiplas acerca dos processos de desenvolvimento, de experiências e de vivências das pessoas com deficiência em todas as instâncias da vida em sociedade. Assim, o objetivo geral de pesquisa debruçou-se sobre o seguinte questionamento: De que forma a pesquisa científica educacional brasileira ratifica o princípio da participação social e se compromete com o favorecimento da plena e direta participação desses sujeitos em sua produção, aspectos fortemente expressos tanto pelo movimento social de pessoas com deficiência, intitulado “Nada sobre nós sem nós”, quanto pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência? Utilizando a vertente teórica e conceitual dos *Disability Studies* (Estudos da Deficiência), buscou-se conceituar o termo “participação” à luz do modelo social da deficiência. Os objetivos específicos foram: a) mapear as produções acadêmico-científicas no campo da Educação que contam com a participação de pessoas com deficiência; b) investigar quais as formas de participação e em que contextos ocorrem; e c) estabelecer possíveis conexões entre a adoção do modelo social de deficiência e a participação de pessoas com deficiência em estudos científicos. Partindo-se de uma perspectiva histórica acerca do movimento social das pessoas com deficiência visando o direito à educação, tomou-se como fontes documentais subsidiárias as diretrizes da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), documentos organizados sob a perspectiva dos direitos humanos e que colocam a pessoa com deficiência como protagonista e porta-voz de suas reais necessidades. A análise foi feita com base no referencial teórico-metodológico do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989, 2006) e outros escritos correlatos do autor, que orientaram a interpretação do *corpus* da pesquisa, tornando possível a compreensão de como está estabelecida a participação de pessoas com deficiência nos estudos acadêmico-científicos no campo da Educação. Os resultados evidenciaram que a participação das pessoas com deficiência nos estudos analisados ocorre por meio de modalidades hegemônicas de comunicação (sobretudo a oralidade). Além disso, os processos de pesquisa não são inclusivos, pois não adequaram as técnicas e os instrumentos de pesquisa às especificidades e às singularidades dos sujeitos com deficiência, o que se configura como barreira à participação.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação Inclusiva. Inclusão educacional. Participação. Pesquisa científica.

ABSTRACT

FREITAS, Mariele Angelica de Souza. **Academic research in Education and the participation of the person with disability**. 2022. 207 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The present research is part of the field of studies of Education and the area of knowledge of Special Education, with the objective of looking at the forms of participation of people with disabilities in academic and scientific research on the subject of the right to education. This choice is due to the wide dissemination of studies and balances of academic production carried out in the field and area highlighted, giving rise to multiple investigations about the development processes and experiences of people with disabilities in all instances of life in society. Thus, the general research objective focused on the following question: How does Brazilian educational scientific research ratify the principle of social participation of people with disabilities and commit to favoring the full and direct participation of these subjects in its production, aspects strongly expressed both by the social movement of people with disabilities, entitled “Nothing on us without us”, and by the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities? Using the theoretical and conceptual strand of Disability Studies, it was sought to conceptualize the term “participation” in the light of the social model of disability. The specific objectives were: a) to map scientific academic productions in the field of Education that count on the participation of people with disabilities; b) to investigate the forms of participation and in which contexts they occur; and c) to establish possible connections between the adoption of the social model of disability and the participation of people with disabilities in scientific studies. Starting from a historical perspective about the social movement of people with disabilities aiming at the right to education, it was taken as subsidiary documentary sources the guidelines of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (BRASIL, 2009), the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (BRASIL, 2015), documents organized from the perspective of human rights and that place the person with disability as a protagonist and spokesperson for their real needs. The analysis was based on the theoretical-methodological framework of Ginzburg’s (1989, 2006) Evidence Paradigm and other related writings by the author, which guided the interpretation of the research corpus, making it possible to understand how the participation of people with disabilities is established in scientific academic studies in the field of Education. The results show that the participation of people with disabilities in the analyzed studies occurs through hegemonic modalities of communication (orality, above all). In addition, the research processes are not inclusive, since they did not adapt the techniques and research instruments to the specificities and singularities of the disabled subjects, which is configured as a barrier to participation.

Keywords: Right to education. Inclusive Education. Educational inclusion. Participation. Scientific research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de quantidade de produções por ano 65

Figura 2 – Gráfico de distribuição de pesquisas por IES, grau de titulação e dependência administrativa.....66

Figura 3 – Gráfico de distribuição de estudos por região 67

Figura 4 – Gráfico de distribuição de pesquisas por campo de conhecimento 68

Figura 5 – Gráfico de distribuição dos estudos por campo temático 69

Figura 6 – Gráfico de caracterização dos estudos quanto ao método, aos participantes 70

Figura 7 – Gráfico de distribuição das produções em função da caracterização da deficiência 72

Figura 8 – Distribuição da produção por Instância Administrativa das Instituições de Ensino Superior: origem dos autores principais (2008-2019).....94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão dos participantes nas pesquisas analisadas 134

Quadro 2 – Dissertações: modelo social da deficiência 178

Quadro 3 – Dissertações de Mestrado Profissional do *corpus* de análise 184

Quadro 4 – Teses do *corpus* de análise.....185

Quadro 5 – Trabalhos de eventos do *corpus* de análise 188

Quadro 6 – Caracterização dos participantes referente à modalidade de ensino na Educação Básica tradicional (2008-2019) 198

Quadro 7 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino na Educação Básica – Ensino Profissionalizante (2008-2019) 199

Quadro 8 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de Ensino Superior (2008-2019) 200

Quadro 9 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino educação não-formal (2008-2019) 201

Quadro 10 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino em instituições especializadas educacionais (2008-2019) 202

Quadro 11 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino em instituições especializadas não educacionais (2008-2019) 203

Quadro 12 – Caracterização dos participantes que integram movimentos sociais (2008-2019).....204

Quadro 13 – Caracterização dos participantes quanto à sua inserção no mundo do trabalho (2008-2019).....205

Quadro 14 – Caracterização dos participantes referente a categoria autobiografia (2008-2019).....206

Quadro 15 – Caracterização dos participantes referente a categoria outros (2008-2019) 207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição anual das produções em eventos acadêmicos (2008-2019) 89

Tabela 2 – Distribuição anual das produções: dissertações e teses (2008-2019)..... 90

Tabela 3 – Distribuição da produção por região e por origem institucional dos autores principais em eventos científicos (2008-2019) 91

Tabela 4 – Distribuição da produção por ano, modalidade e financiamento das pesquisas (2008-2019)..... 97

Tabela 5 – Distribuição de dissertações e teses por Programa de Pós-Graduação (2008-2019)..... 100

Tabela 6 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Norte..... 102

Tabela 7 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Nordeste..... 103

Tabela 8 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Centro-Oeste..... 104

Tabela 9 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Sudeste 105

Tabela 10 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Sul 107

Tabela 11 – Faixa etária predominante apontada nos trabalhos (2008-2019) 113

Tabela 12 – Relação dos tipos de deficiências identificados nos trabalhos acadêmicos (2008-2019)..... 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBMEE	Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial
CE	Ceará
Ceunes	Centro Universitário Norte do Espírito santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEE	Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial
FAPDF	Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal
Fapeam	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
Fapeg	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
Faperj	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fapesp-TT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Treinamento Técnico
FDV	Faculdades Integradas de Vitória
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Finep	Financiadora de Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Furb	Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifam	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas;
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Goiá
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará;
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JEE	Jornada de Educação Especial
LBIPD	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers,* intersexo e assexuais
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MP-BA	Ministério Público do Estado da Bahia
Obeduc	Observatório da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PR	Paraná
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
REDALYC	*Sistema de Información Científica – Red de Revistas Científicas*
RJ	Rio de Janeiro
SciELO	*Scientific Eletronic Library Online*
SEDPcD	Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Semec	Secretaria Municipal de Educação;
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unidavi	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Univates	Centro Universitário Univates
Univille	Universidade da Região de Joinville
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
UPIAS	*Union of the Physical Impaired Against Segregation*
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 CAMINHO DA PESQUISA 36

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 36

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 47

2.2.1 Procedimentos 50

2.2.2 Delineamento e *corpus* da pesquisa 52

2.2.2.1 *Dissertações e teses* 52

2.2.2.2 *Trabalhos apresentados em eventos científicos relacionados à Educação Especial* 53

3 DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: A TEORIZAÇÃO DOS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA – *DISABILITY STUDIES* 56

4 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA NA PESQUISA BRASILEIRA 64

4.1 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA 65

4.2 O QUE A LEITURA DO MATERIAL NOS REVELA 73

5 OS CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO E DE INCLUSÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS 75

5.1 PARTICIPAÇÃO 75

5.2 INCLUSÃO 79

6 “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS” E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA 88

6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES 89

6.1.1 Total de produções 89

6.1.2 Distribuição dos estudos por região 91

6.1.3 Distribuição da produção por instância administrativa 94

6.1.4 Distribuição da produção por ano, modalidade e financiamento das pesquisas 96

6.1.5 Distribuição de teses e dissertações por Programa de Pós-Graduação 100

6.1.6 Distribuição da produção por instituição, região e modalidade 101

6.2 ANÁLISE QUALITATIVA 108

6.2.1 Participantes escolhidos em função de inserção educacional 111

6.2.1.1 *Educação Básica* 114

6.2.1.2 *Educação Superior* 116

6.2.1.3 *Educação não-formal* 117

6.2.2 Participação em função de inserção escolar, mas sem informação sobre etapa e/ou modalidade de ensino 117

6.2.3 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas educacionais 118

6.2.4 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas não educacionais 119

6.2.5 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em movimentos sociais 119

6.2.6 Participantes são escolhidos em função de sua inserção no mundo do trabalho 120

6.2.7 Autobiografia de pessoas com deficiência 120

6.2.8 Outros 121

6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS 121

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145

REFERÊNCIAS 156

APÊNDICES 176

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação comporta o acesso à escolarização formal vinculada a espaços institucionais (ANDRADE, 2013). Guiado por referências jurídicas legais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos[1], promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948, o documento orienta a construção de tratados, de resoluções e de pactos, de caráter ético, político e normativo, na perspectiva dos direitos humanos, e reserva aos Estados signatários o compromisso de incorporar, em sua legislação e políticas públicas, a proteção, a promoção e a garantia dos direitos a toda e qualquer pessoa, incluindo-se o direito à educação (CANDAU, 2012; ONU, 1995).

No contexto brasileiro, o direito à educação está expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), determinando o acesso e a obrigatoriedade ao ensino formal, ratificado na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em outros documentos legais[2] que colaboraram para o desenvolvimento de políticas públicas no país, em um movimento de elaboração e de incorporação da perspectiva da educação em direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2013).

Assumindo a prerrogativa dos direitos humanos, o direito à educação é parte integrante da dignidade humana e abarca o conjunto de direitos considerados naturais e universais, fundamentais a todos, sem distinção a qualquer aspecto da singularidade humana (CLAUDE, 2005). Tais direitos são interdependentes e indivisíveis; assim, não se pode apenas assentir a direitos sociais ou só a direitos individuais. Essa unicidade torna-se importante, a exemplo dos processos históricos, em que houve períodos de regimes políticos em que havia a valorização de um direito, como o social,

---

[1] Destaque para o Art. 26 da referida declaração, que ressalta o direito de todos à educação, a qual deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. “A instrução elementar será obrigatória. [...]. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1995, n.p.).

[2] Posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, foram criados outros dispositivos legais como via de incorporação da perspectiva dos direitos humanos à educação, como: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), por meio do Decreto N° 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009); as diretrizes nacionais organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e outros documentos nacionais e internacionais que pretendem assegurar o direito à educação a todos, indistintamente (BRASIL, 2013).

em detrimento de outro direito, como o da liberdade; em regimes liberais, acentuam-se o estímulo a liberdades individuais em detrimento da obrigatoriedade dos direitos sociais (BENEVIDES, 2000).

O movimento pela redemocratização foi fortemente impulsionado pela luta e pela participação de movimentos sociais progressistas em defesa dos direitos humanos, imprimindo o seu caráter coletivo e individual de ampliação do sentido de participação, como exercício de novas possibilidades de cidadania (VIOLA; PIRES, 2013). Isso propiciou a articulação do trabalho educativo e assumiu um papel fundamental de resistência e de luta para a reconquista dos direitos civis e políticos (CANDAU; SCAVINO, 2013).

Assim, a garantia de todos os direitos que contemplem a dignidade da pessoa humana, especialmente o direito à educação, deve integrar as bases dos debates acerca dos problemas que circundam as vivências nas sociedades contemporâneas, haja vista o histórico de colonização, de exploração, de dominação e de autoritarismo que constituíram e ainda constituem a sociedade brasileira. Nesse contexto, as dificuldades de manutenção e de efetivação de políticas públicas pautadas na concepção dos direitos humanos, os quais são entendidos comumente como direitos individuais e principalmente civis e políticos, devem alargar-se para o estabelecimento de direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, contemplando, de maneira particularizada, todos aqueles que vivem à margem da sociedade e têm a sua cidadania negada (CANDAU, 2012).

Não obstante, no contexto descrito, o direito à educação não se restringe a um fim em si, mas correlaciona-se “[...] às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2007, p. 5). Desse modo, o direito à educação instrumentaliza os seres humanos a participar de todos os contextos que englobam a vida em sociedade, reconhecendo, assim, os seus direitos e os seus deveres. Com efeito, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, ressalta que a educação, além de ser direito de todos e dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Em seu sentido amplo e irrestrito, ocupa a parte central no desenvolvimento dos seres humanos, pois ela possibilita, entre outras experiências, a assunção do papel de cidadão e de cidadã tão difundido, mas pouco compreendido atualmente.

Nessa perspectiva, a educação propicia o desenvolvimento e o entendimento do exercício da cidadania, possibilitando a “[...] formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, associá-la à educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2000, n.p.). Contudo, Buffa (2003) evidencia o equívoco de reduzir-se a cidadania a aspectos educativos, em detrimento de outras problemáticas originárias do próprio sistema capitalista, como a atenuação das desigualdades sociais ou a supressão dos direitos sociais.

Para tanto, é de fundamental importância a estruturação permanente dos preceitos que regem os direitos humanos, sobretudo o direito à educação, no sentido de promover aos cidadãos a participação efetiva nos espaços decisórios, bem como a ampliação da perspectiva de tais direitos, incorporando outros que atendam às necessidades e às especificidades dos sujeitos, criando políticas públicas permanentes de inclusão social e o reconhecimento da alteridade, em busca de contemplar, em todas as instâncias, a dignidade da pessoa humana.

A relação entre educação e desigualdade tem perpassado os debates de setores mais progressistas do pensamento educacional na elaboração, na avaliação e na gestão de políticas educativas (ARROYO, 2010). A correção da histórica desigualdade educacional que assola grandes parcelas da população brasileira é, com frequência, pauta e justificativa para a elaboração de muitas políticas públicas no campo. No entanto, as avaliações e as análises realizadas de gestão a gestão, de governo a governo, pouco têm impactado a efetivação dessas políticas, concentrando suas proposições em fatores extraescolares e desconsiderando os determinantes intraescolares de manutenção e de reprodução da exclusão escolar.

Esse quadro é preocupante, pois à medida em que os mais desiguais adentram o sistema escolar, são expostas todas as mazelas que os vitimam. Assim, a relação educação-política-desigualdades torna-se menos importante, pois essas pessoas são vistas apenas como destinatárias e dependentes das políticas de Estado (ARROYO, 2010). Ainda de acordo com o autor, priorizam-se políticas de inclusão, de qualidade e de padrões mínimos de resultados, medidas paliativas que eliminam apenas superficialmente as grandes exclusões. Em outros termos, reconhecer os desiguais ultrapassa as ações e as políticas assistencialistas, pois é trazê-los à cena nos debates e na construção de políticas públicas. Conforme pontua Arroyo (2010):

> Partimos da hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais. A nova qualidade das desigualdades concretas e a nova presença dos coletivos feitos desiguais, se reconhecidas em sua centralidade política, poderão redefinir as formas de pensá-los, de pensar a produção das desigualdades e de pensar as políticas de igualdade e suas análises. (ARROYO, 2010, p. 1385).

É nessa conjuntura que as questões relativas à equidade têm recebido destaque e maior relevância na construção de políticas públicas, especialmente aquelas direcionadas a pessoas com deficiência, "[...] mesmo considerando os limites sociais em prol do enfrentamento e superação da segregação imposta historicamente [...] nas diversas instâncias sociais, como a escola, a comunidade, a cultura e o mundo do trabalho" (COSTA, 2018, p. 35). As lutas e as reivindicações quanto aos direitos dessas pessoas é uma conquista recente, assim como o conceito "pessoa com deficiência", trazido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituída por meio do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em que se reconhece a diversidade desses sujeitos e as implicações e determinações sociais dessa condição (BRASIL, 2009).

Além disso, verificamos que o conceito de deficiência está em constante evolução e se configura por um caráter multidimensional, visto que acompanha as transformações econômicas, sociais políticas e culturais em diferentes contextos ao longo da história, "[...] apontando, ainda, para sua dimensão social, não mais a considerando como algo intrínseco à pessoa" (MAIA, 2013, p. 2), como disposto na alínea "e"[3] do preâmbulo do Decreto Nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Segundo o Decreto Nº 6.949/2009, em seu Art. 1º, no qual fala do seu propósito:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, n.p.).

Integrando a articulação de diversos segmentos da sociedade civil e levantando bandeiras de luta com objetivos distintos, mas que se uniram a propósitos comuns, o movimento social de pessoas com deficiência no Brasil, assim como outros

---

[3] Conforme disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Nº 6.949/2009: "[...] e) *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2009, n.p., grifo do autor).

movimentos reivindicatórios, a exemplo da população negra, LGBTQIA+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexo e assexuais), das mulheres e tantos outros, tiveram sua história marcada pela exclusão e pelo apagamento de sua identidade, uma luta arraigada contra todas as formas de discriminação, pelo reconhecimento e pela garantia dos seus direitos sociais e políticos assegurados, assim como o exercício de sua cidadania. O movimento social das pessoas com deficiência também possuía um caráter identitário, "[...] como parte do desenvolvimento da consciência de grupo que dá origem aos movimentos sociais [...]" (SHAKESPEARE, 2008, p. 76, tradução nossa).

É importante ressaltarmos que as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência são resultado do engajamento de movimentos de luta, cujos direitos de cidadania têm sido historicamente desrespeitados, como o direito à educação. Múltiplos foram os determinantes que configuraram a marginalização dessas pessoas dos espaços escolares comuns[4], pois a deficiência trazia consigo a marca das expectativas sociais, em um padrão de humano instituído e valorizado por essas relações, determinadas também pelos modos de produção em cada período histórico (JANNUZZI, 1992). A literatura, que busca registrar a posição social ocupada por essas pessoas em diferentes tempos e culturas, afirma a predominância da negação de suas formas de existir.

O documento *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* destaca a historicidade de "[...] teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos" (BRASIL, 2006, p. 306), desde pobres, negros, mulheres e, especialmente, pessoas com deficiência. Nessa conjuntura, a Educação Especial desenha-se no cenário da educação brasileira apenas no final de 1950 e no início da década de 1960, com iniciativas de viés caritativo e assistencialista (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2006, 2010), inicialmente em instituições especializadas e em escolas especiais e, posteriormente, em classes especiais nas escolas comuns.

---

[4] A respeito dos modos e das condições para a organização do sistema de ensino voltado à escolarização da pessoa com deficiência, sugerimos as leituras de alguns pesquisadores da área da Educação Especial, como Jannuzzi (1992, 2012), Jannuzzi e Caiado (2013), Mazzotta (2011) e Pessotti (2012).

Tais medidas visavam contribuir com a garantia do direito à educação, porém também oportunizou o confinamento dessas pessoas nesses espaços como um fim em si, afastando-as por anos das possibilidades de socialização em espaços comuns de ensino, o que evidenciou a divisão entre a educação “comum”, direcionada a pessoas concebidas como “normais”, e a educação “especial”, aquela destinada às pessoas com alguma limitação física, cognitiva ou sensorial, tomando tais características como pressuposto básico para o atendimento especial (PRIETO, 1998).

Segundo Aranha (2005), em um retrospecto acerca das iniciativas governamentais e dos textos legislativos referentes ao direito à educação de pessoas com deficiência, a autora explicita que eles se tornaram mais contundentes a partir de 1961, quando a educação dessas pessoas foi entendida como um direito, realizado, quando possível, na rede comum de ensino. Contudo, os debates a respeito do direito à educação dessas pessoas esbarravam na garantia de apoio financeiro também a entidades privadas, promovendo, assim, o encaminhamento e a permanência de pessoas com deficiência em escolas e em classes especiais, sob o argumento da especialidade (ARANHA, 2005).

No decorrer da década de 1970, as ações em prol da educação das pessoas com deficiência ganharam novos contornos, incorporando critérios de normalização e de prestação de serviços educacionais técnicos com o objetivo de promover a adaptação da pessoa com deficiência ao seu meio social.

As propostas e os direcionamentos relativos à escolarização dessas pessoas não sofreram alterações durante a década de 1980, modificando-se apenas na década seguinte, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos[5], ocorrida em Jomtien, na Tailândia, contemplando, em suas diretrizes, o direito à educação das pessoas com deficiência (UNICEF, 1990). As diretrizes dessa Declaração foram fortalecidas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais[6], realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, no ano de

---

[5] A Declaração Mundial sobre Educação para todos de Jomtien teve o objetivo de estabelecer um compromisso mundial em prol da educação, visando garantir a todas as pessoas, indistintamente, os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, elemento essencial para a construção de uma sociedade mais humana e justa (BRASIL, 1990).

[6] A Declaração Mundial de Salamanca teve como proposição um modelo de educação igualitária, via inclusão escolar, de todos os indivíduos que, de alguma maneira, se encontram excluídos dos sistemas de ensino, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, e atribuiu aos países signatários reformulações políticas e financeiras para alcançar esse fim (BRASIL, 1994).

1994, intitulada Declaração Mundial de Salamanca (BRASIL, 1994). Ambas as declarações impactaram o desenvolvimento e a melhoria das políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência, garantindo a matrícula dos estudantes na escola comum, em todos os níveis e modalidades de ensino (ARANHA, 2005).

Sem dúvida, os avanços no campo das políticas públicas educacionais são importantes instrumentos para a condução de mudanças na educação brasileira, que, entre outros aspectos, intenta minimizar, pela via da educação, as desigualdades e as injustiças sociais. No entanto, os instrumentos legais não conseguem contemplar todas as demandas que circundam o processo, dada a complexidade dos sistemas de ensino e de suas variadas necessidades, como recursos estruturais, financeiros, didáticos e humanos, específicos em cada região, município ou estado, além dos fatores econômicos, políticos e sociais que podem interferir em seu processo de implementação. Segundo Cabral Filho e Ferreira (2013):

> Os múltiplos aspectos inter-relacionados nas proposições da inclusão vão tirando a ingenuidade de que este é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas com deficiência já está se dando, como pode fazer crer o discurso oficial acompanhado das mudanças na legislação da educação. (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 35).

Assim, as declarações mencionadas contribuíram para a ampliação do arcabouço político-legal nacional, acrescidas, indubitavelmente, do histórico de lutas pelo reconhecimento e pela garantia do direito à educação de pessoas com deficiência, encabeçado pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência e outros setores da sociedade civil, que conduziram e balizaram as políticas públicas de Educação Especial no país, atualmente guiada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), cujo objetivo é promover resoluções às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Os pressupostos implicados na formulação da PNEEPEI foram influenciados e alinhados pela Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960), sob a premissa da não discriminação em função de raça, sexo, língua, religião, condição econômica ou social, que tenha por objeto ou efeito de destruir ou de alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, no acesso aos seus diversos graus e níveis, qualidade e condições em que é subministrado.

O outro documento do qual o Brasil se tornou signatário, assumindo, assim, o compromisso ético de tomar medidas apropriadas para assegurar às pessoas com

deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, quando se pretende ampliar o direito à educação para além das garantias legais, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência[7] (BRASIL, 2007). Esse documento materializa a luta histórica para a garantia e para o reconhecimento de direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Ele "[...] surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência" (BRASIL, 2007, p. 8).

O texto da Convenção, ao assegurar a garantia de direitos a todos, revela que esses mesmos direitos se estendem às pessoas com deficiência, e estas devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação. Nesse contexto, a deficiência é compreendida como um conceito em evolução, efeito da interação entre a pessoa e as barreiras[8] que impedem a sua participação na sociedade, sob o enfoque da não discriminação, da inclusão e da acessibilidade, dimensões destacadas no documento e incorporadas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A atual PNEEPEI (BRASIL, 2008) tem reafirmado a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência nos espaços escolares sob um novo entendimento acerca do conceito de deficiência, com base no modelo social, alicerce do documento da Convenção (BRASIL, 2007). Por décadas, a constituição de políticas públicas no campo da Educação Especial pautou-se no modelo médico e integracionista da deficiência, pela via da cura e da adequação desses sujeitos ao seu entorno. A mudança desse paradigma explicita uma evolução conceitual progressista, fruto de um longo processo de engajamento de movimentos de luta, cujos direitos de cidadania têm sido historicamente desrespeitados.

Posteriormente à PNEEPEI (BRASIL, 2008), no ano de 2015, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD) – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) –, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, igualmente inspirada nos princípios da Convenção (BRASIL, 2007), que

---

[7] Segundo os princípios da Convenção, os países signatários devem examinar propostas relativas a "[...] uma convenção internacional ampla e integral para proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, baseada em um enfoque holístico de trabalho realizado nas esferas do desenvolvimento social, direitos humanos e não discriminação e levando em conta as recomendações da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Desenvolvimento Social" (BRASIL, 2007, n.p.).

[8] Aqui nos referimos às barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, entre outras, que, em interação, limitam a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência nos espaços de sociais e decisórios.

define a acessibilidade, a inclusão e as barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência em todos os espaços da vida em sociedade. A LBIPD ratifica a caracterização das pessoas com deficiência na perspectiva do modelo social, na qual se faz a crítica da deficiência como restrição da participação social (SANTOS, 2016).

A LBIPD (BRASIL, 2015) foi inspirada nos princípios do lema "*Nothing About Us Without Us*", em tradução para o português "Nada sobre nós sem nós", bandeira do movimento organizado de pessoas com deficiência, nascido em paralelo aos movimentos de libertação e de direitos civis na África do Sul em 1993 (CHARLTON, 1998). Segundo o autor: "O poder do *slogan* deriva de sua localização da fonte de muitos tipos de opressão (incapacidade) e sua oposição simultânea a tal opressão no contexto de controle e voz" (CHARLTON, 1998, p. 3, tradução nossa). O referido lema reivindicava a participação social, a cidadania e a garantia de direitos para pessoas com deficiência, independentemente das diferenças político-econômicas e culturais, destacando os princípios "[...] 'Nossos Corpos, Nós Mesmos' e 'Poder para o Povo', que podem ser reconhecidos como precedentes para o 'Nada Sobre Nós Sem Nós'" (CHARLTON, 1998, p. 3, tradução nossa). O movimento, disseminado posteriormente em todo o mundo, buscava a inserção das pessoas com deficiência na vida política, além da garantia e do reconhecimento de seus direitos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Ainda que observemos o movimento histórico de lutas e de construção de políticas públicas direcionadas à garantia e ao usufruto de direitos das pessoas com deficiência, especialmente o direto à educação, este carece de materialização na vida cotidiana, pois ainda há o predomínio de concepções que consideram a deficiência uma condição intrínseca à pessoa, reforçando as condições biológicas constitutivas da deficiência, em detrimento dos aspectos sociais. Com isso, é possível inferirmos que tais concepções estiveram a serviço da justificativa da exclusão histórica das pessoas com deficiência da agenda dos estados, dos governos, operando ativamente na negação de seus direitos.

Segundo informações apresentadas pelo *World report on disability*[9], da Organização Mundial de Saúde – OMS (2011), as pessoas com deficiência possuem menor probabilidade de iniciarem o processo de escolarização, de permanecerem na

[9] Tradução para o português "Relatório Mundial sobre Deficiência", publicado no ano de 2012 pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD).

escola, de serem aprovadas ou de prosseguirem com os estudos após terem terminado a educação escolar (OMS, 2011). Corroborando esses apontamentos, o estudo realizado por Gonçalves, Meletti e Santos (2015), intitulado *Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil*, problematiza os dados apresentados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo os autores, a apresentação dos índices revelava, à época da realização do estudo, um cenário educacional preocupante do país, pois 44,9% da população em geral não possuía instrução ou tinha o Ensino Fundamental incompleto, contemplando a faixa etária de 15 anos de idade ou mais. No que diz respeito ao analfabetismo entre a população com deficiência, os dados apresentavam índices para o conjunto de pessoas com 10 anos de idade ou mais, segmentados por tipo de deficiência, a saber:

> [...] 13,5% das pessoas com deficiência visual, 21,2% com deficiência auditiva, 30,2% com deficiência física e 45,6% das pessoas com deficiência mental. Ainda com relação à população com deficiência mental, a concentração (52,5%) do analfabetismo ocorre na faixa etária dos 10 aos 14 anos. (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015, p. 24).

Os dados apresentados no Censo Demográfico revelavam que, após 16 anos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da qual o Brasil é signatário, a falta de acesso de pessoas com deficiência em idade escolar ou a incompletude no processo de escolarização ainda persistiam no país, evidenciando “[...] não somente a realidade que perpassa as precárias condições de acesso à escolarização, mas também as mazelas encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possuem apenas a garantia do acesso à escola” (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015, p. 36).

Nesse âmbito, em uma perspectiva histórica de muitos avanços na conquista de direitos das pessoas com deficiência, a meta da área da Educação Especial, em sua essência, permanece a mesma: garantir educação e educação de qualidade para esses sujeitos. Com isso, tanto a elaboração de políticas públicas, quanto a produção científica, associada a estudos sobre indicadores quantitativos, tornaram-se balizadores dos reflexos das políticas adotadas, ainda que seja “[...] preciso considerar que as leis no Brasil, nem se constituem em garantia de direitos, nem na instituição de novas práticas [...]” (MENDES, 2000, p. 67), pois “[...] essas ações, contudo, têm se revelado ineficientes para atacar a exclusão educacional” (FERREIRA, 2003, p. 53).

Tomando a educação como direito humano e a presença da pessoa com deficiência em todas as instâncias da vida em sociedade, abordamos, neste estudo, a participação dessas pessoas em pesquisas que tratam de alguma dimensão do direito à educação.

Sobre esse direito, no ano de 2020, foi editado o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro (BRASIL, 2020a), com proposição de estabelecer um novo modelo de Educação Inclusiva, incentivando o retorno das classes especiais para alunos com deficiência, divergindo do que estabelece a Constituição Federal de 1988 e outros documentos importantes, não priorizando a matrícula desse público na rede regular de ensino. O referido Decreto evidenciou-se como forte ameaça e retrocesso à luta histórica pelo direito à educação das pessoas com deficiência e o seu conjunto de garantias legais. Sua proposta incorre na discriminação e na segregação histórica que vivenciaram as pessoas com deficiência, violando, assim, as premissas da Educação Inclusiva.

Após intensos debates e protestos, o Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu o Decreto Nº 10.502/2020, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590 (BRASIL, 2020b), de 21 de dezembro de 2020, argumentando que o Decreto contraria o modelo vigente de Educação Inclusiva, enfraquecendo as suas determinações e violando o compromisso do Brasil, com a assinatura de documentos que compactuam com as proposições de Educação Inclusiva, de agregar e de acolher “[...] as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade” (BRASIL, 2020b, p. 8-9). Desse modo, podemos observar que o direito à educação de pessoas com deficiência é pauta ininterrupta e bandeira de luta constante, expressa, principalmente, no retrocesso e na retirada de muitas garantias legais e sociais de grupos marginalizados socialmente, bem como da classe trabalhadora, contundentes no governo atual.

Nesse sentido, Vittorati e Hernandez (2014) enfatizam que é de suma importância incorporar à pauta internacional de direitos humanos as pessoas com deficiência, garantindo seu reconhecimento social, bem como um tratamento digno, conferindo que a autonomia e a independência estão relacionadas à concessão de oportunidades, na mesma igualdade de condições, como aos demais sujeitos sociais.

Faz-se mister a presença ativa de pessoas com deficiência nos espaços da vida em sociedade, de modo que sejam reconhecidos seus desejos, suas necessidades, seus anseios, principalmente em temas que lhes dizem respeito. Dessa forma, a autonomia apresenta-se como fator preponderante da dignidade humana, historicamente negado às pessoas com deficiência e um dos entraves para a sua participação em espaços decisórios. De acordo com Albuquerque (2018), o conceito de autonomia diz respeito ao acúmulo de produções teóricas concebidas por variadas correntes de pensamento. Na construção de seu processo conceitual e histórico no Ocidente, a autonomia vem sendo concebida em sentido positivo "[...] por valorar o controle que se tem sobre as próprias decisões e ações e o quanto isso nos faz conceber a vida de forma construtiva" (ALBUQUERQUE, 2018, p. 8).

Palacios e Romañach (2006) destacam que a autonomia pode ser compreendida como a ação voluntária da pessoa em espaços reservados e não restritivos, nos quais o seu valor é mediado pela capacidade de ação e pelo comportamento autodirigido. Assim, quando o sujeito age de acordo com seus desejos e suas motivações, favorece-se o seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo, observamos, comumente, o predomínio de uma perspectiva tradicional de autonomia, de inspiração liberal, que imputa ao sujeito o livre arbítrio em suas escolhas, suas crenças e seus desejos, sem o cerceamento do Estado ou de terceiros (ALBUQUERQUE, 2018). De acordo com a autora, a referida perspectiva,

> [...] negligencia aspectos concretos cruciais do desenvolvimento da autonomia, como os fatores sociais e os intersubjetivos. Na mesma linha, pontua-se que o entendimento individualista de autonomia é insuficiente para capturar a amplitude dos interesses humanos e dos modos de exercê-los, bem como se revela inconsistente com outros valores importantes. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 14).

Em termos culturais, evidencia-se que cada cultura concebe o que vem a ser a autonomia pessoal e em que medida as relações estabelecidas nos espaços sociais, em contextos abusivos ou opressivos, favorecem ou não esse exercício (ALBUQUERQUE, 2018). A esse respeito e deslocando a perspectiva tradicional de autonomia, o movimento de teóricas feministas levantou questionamentos frente ao modelo referenciado, colocando à prova a ideia de livre escolha, uma vez que "[...] escolhas pessoais são socialmente construídas e situadas" (ALBUQUERQUE, 2018, p. 14). Com isso e a partir de estudos sobre como as mulheres direcionavam seus cuidados em relação à saúde e à influência das relações intersubjetivas, constatamos

que essas relações eram permeadas de opressão, levando o movimento das teóricas feministas a questionar a ideia de autonomia na perspectiva tradicional (ALBUQUERQUE, 2018).

Segundo a autora, no contexto descrito, a autonomia pode ser concebida como relacional ou social, pois somos atravessados por relações sociais, culturais e interpessoais, que impactam diretamente a forma como nos posicionamos frente às demandas da vida, bem como a qualidade de como são estabelecidos esses contatos em espaços e em instâncias que favorecem ou não o desenvolvimento da autonomia (ALBUQUERQUE, 2018).

Nesse sentido e em consonância aos princípios dos direitos humanos, o modelo de autonomia relacional ultrapassa o ideário de que a escolha "[...] é fruto dos interesses e da racionalidade isolados [...] para abarcar a noção de que autonomia é algo dinâmico e resultado de experiências intersubjetivas compartilhadas" (PARANHOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 47), conjugando-se, assim, "[...] com o reconhecimento da vulnerabilidade humana" (ELER; OLIVEIRA, 2020, p. 116). Nessa perspectiva, o referido modelo parte do princípio de que as pessoas são inter-relacionais, interdependentes e interconectadas, sem desconsiderar, no entanto, desejos, necessidades, vontades e experiências pessoais, por meio de interações e de relações intersubjetivas, o que difere, nesse viés, do modelo de autonomia tradicional, cujo foco está no sujeito e não nas suas relações e nos seus contextos (ALBUQUERQUE, 2018).

Com isso, o ativismo pelos direitos humanos de pessoas com deficiência inseriu a autonomia desses sujeitos no centro das discussões sobre capacidade jurídica[10], à medida que explicitou preconceitos, estigmas e paternalismo presentes no discurso de proteção às pessoas com deficiência (ALBUQUERQUE, 2018). Estudos evidenciam abusos provocados pelas práticas curatelares que, em grande medida, não protegiam os sujeitos, mas lhes retiravam o direito de decisão sobre suas próprias vidas, imprimindo vulnerabilidade. Tanto é assim que, como alternativa a medidas curatelares, surgiu o desenvolvimento da abordagem fundada na Tomada de Decisão

[10] Segundo Albuquerque (2018, p. 3), "[...] quando se discute capacidade jurídica e capacidade mental e decisional tem-se como objetivo abordar uma gama de pessoas que podem ter mitigação ou supressão na sua capacidade de tomar decisão e comandar a própria vida, inclusive pessoas que se encontram em contextos abusivos e opressivos".

Apoiada[11], medida que visa dar suporte a pessoas com alguma barreira para tomar decisões, tendo, assim, os seus direitos humanos defendidos (ALBUQUERQUE, 2018).

É importante ressaltarmos que qualquer pessoa pode requerer o apoio, ainda que a Tomada de Decisão Apoiada seja um instrumento direcionado ao público de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, 2015). Menezes (2016) salienta que o apoio também é mais indicado para pessoas que sofrem de algum impedimento para a realização de certas escolhas, como as pessoas com deficiência intelectual, pessoas com algum tipo de lesão cerebral, de deficiência psicossocial ou com idade avançada, por exemplo.

Nesse cenário, destacamos que a luta pela garantia de direitos das pessoas com deficiência é historicamente atrelada ao contexto social, político, econômico e cultural, possibilitando, assim, em maior ou menor grau, a participação social desses sujeitos e de outros grupos socialmente vulnerabilizados. Desse modo, o direito à educação, direito humano e parte integrante dos direitos fundamentais, garantidos à luz das políticas públicas sociais e outros dispositivos internacionais, materializa-se como ferramenta para o cumprimento e a garantia desse direito (BRASIL, 2007, 2015).

É nesse cenário que a produção do conhecimento na área da Educação Especial tem se manifestado como um espaço possível de interlocução entre pesquisadores de diversas áreas e as pessoas com deficiência, a fim de apresentar, debater e promover ações visando à garantia não só do direito à educação, mas a sua participação nos espaços políticos, culturais, nas universidades, nas pesquisas científicas, bem como na consecução de políticas públicas que valorizem as diferenças e a dignidade da pessoa humana.

Os estudos no campo da Educação e na área de conhecimento da Educação Especial relativos à participação de pessoas com deficiência ainda são pouco presentes no cenário da pesquisa educacional brasileira. O desenvolvimento de pesquisas científicas no Brasil está particularmente vinculado às universidades, promotoras e disseminadoras de pesquisas em várias áreas do conhecimento (SILVA; HAYASHI, 2018). Especificamente na área da Educação Especial, Bueno (2014)

---

[11] A Tomada de Decisão Apoiada é prevista na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e ampara pessoas com deficiência intelectual nas suas decisões, podendo esses sujeitos nomearem até duas pessoas de sua confiança para auxiliarem no apoderamento de suas decisões jurídicas.

destaca que a universidade pública tem sido lócus privilegiado de investigações, com pouca incidência de pesquisas em instituições privadas. Nessa perspectiva, como instância produtora de conhecimento, a universidade desempenha função social preponderante, na medida em que nela são tanto produzidas quanto problematizadas concepções, tencionando sua função como importante instância de difusão de conhecimento. Contudo, esse espaço social "[...] tem sido uma força política reacionária e não radical, durante a maior parte de sua história" (BARNES; OLIVER; BARTON, 2002, p. 251, tradução nossa).

Para os autores, esse panorama sofreu mudanças significativas no início do século XXI, não apenas em termos de sua função social, mas também pelas mudanças expressivas na própria produção do conhecimento (BARNES; OLIVER; BARTON, 2002), incorporando às discussões temas até então pouco debatidos como raça, sexualidade, gênero, religião, entre outros.

A produção de conhecimento advinda da universidade, especialmente da universidade pública, configura-se como importante via para o debate crítico acerca das políticas educacionais vigentes, na formação de educadores, de pesquisadores, que podem utilizar as pesquisas para parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade, junto às pessoas com deficiência, intentando, em alguma medida, transformar a realidade social e reconhecendo o direito à participação daqueles que têm sido historicamente silenciados e tutelados (GLAT; PLETSCH, 2009). A esse respeito, Mazzotta (2008) reitera a importância da produção do conhecimento científico para o desenvolvimento individual e coletivo, principalmente em áreas como a Educação Especial. Contudo, faz a ressalva de que "[...] a divulgação dos conhecimentos produzidos será insuficiente e inócua enquanto os princípios éticos e de justiça não forem incorporados" (MAZZOTTA, 2008, p. 29).

O problema de pesquisa que para nós se configura diz respeito à incorporação desses princípios na própria produção científica, mais especificamente na pesquisa em Educação. Passados 13 anos da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e 14 anos da implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), os pesquisadores em Educação terão incorporado a participação de pessoas com deficiência em seus modos de produzir conhecimento?

Assim sendo, nosso objetivo geral de pesquisa debruçou-se sobre o seguinte questionamento: De que forma a pesquisa científica educacional brasileira ratifica o

princípio da participação social e se compromete com o favorecimento da plena e direta participação desses sujeitos em sua produção, aspectos fortemente expressos tanto pelo movimento social de pessoas com deficiência, intitulado “Nada sobre nós sem nós”, quanto pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?

Como objetivos específicos, buscamos:

a) mapear as produções acadêmico-científicas no campo da Educação que contam com a participação de pessoas com deficiência;
b) investigar quais as formas de participação e em que contextos ocorrem;
c) estabelecer possíveis conexões entre a adoção do modelo social de deficiência e a participação de pessoas com deficiência em estudos científicos.

O recorte temporal estudado compreendeu o período de 2008 a 2019. O ano de 2008 foi tomado como ponto de corte dos estudos a serem incluídos na investigação por ser o ano de publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), documento que implica mudanças substantivas na organização da oferta educacional a pessoas com deficiência. Já o ano de 2019 foi destacado por ser o período de finalização do mapeamento das produções.

Partindo de uma perspectiva histórica acerca do movimento social das pessoas com deficiência visando ao direito à educação, tomamos como fontes documentais subsidiárias a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a LBIPD (BRASIL, 2015), documentos organizados sob a perspectiva dos direitos humanos e que colocam a pessoa com deficiência como protagonista e porta-voz de suas reais necessidades. Com a finalidade de dar continuidade aos preceitos contidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e sendo o Brasil um dos países signatários do documento, a LBIPD ratifica as diretrizes contidas na Convenção com vistas a garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, reforçando a não discriminação e exclusão, bem como a eliminação de todas as barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, entre outras) que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência em todo e qualquer espaço que congregue a vida em sociedade. Tais aspectos são “[...] fundamentais para a consideração da deficiência na perspectiva do modelo social e

da Convenção. Isto é, da deficiência como restrição de participação social” (SANTOS, 2016, p. 3009).

Destarte, as hipóteses para a participação de pessoas com deficiência nos estudos científicos incidiram no questionamento acerca das metodologias utilizadas nos estudos que poderiam ser restritivas, no que concerne à participação efetiva das pessoas com deficiência. Outro ponto se referiu à possível predominância de estudos com participação de pessoas com deficiência física, deficiência visual e surdez, em detrimento da presença de pessoas com deficiência intelectual, múltipla, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista (TEA).

Dito isso, esta pesquisa, além desta introdução, encontra-se dividida em mais sete capítulos. No segundo capítulo, *Caminho da pesquisa*, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que tem como objeto de análise teses, dissertações e trabalhos publicados em anais de eventos científicos que contaram com a participação de pessoas com deficiência em estudos, cujo tema se referia a alguma instância relativa ao direito à educação.

No terceiro capítulo, denominado *Do individual ao social: a teorização dos estudos da deficiência - Disability Studies*, apresentamos alguns aspectos a respeito da presença do modelo social da deficiência na produção acadêmica sobre deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, no Brasil. Almejamos averiguar se a adoção do modelo social de deficiência tem implicado a participação direta de pessoas com deficiência na pesquisa científica.

No quarto capítulo, intitulado *O modelo social da deficiência na pesquisa brasileira*, discutimos as concepções que fundam o modelo social da deficiência e sua apropriação nas pesquisas brasileiras em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre educação e deficiência. Para tanto, realizamos uma breve retomada das discussões sobre modelo médico e social.

No quinto capítulo, *Os conceitos de participação e de inclusão na pesquisa em educação: alguns apontamentos*, analisamos alguns aspectos conceituais acerca do que se tem compreendido e propagado sobre participação e inclusão no campo educacional, particularmente na área de conhecimento da Educação Especial. Tomamos como ponto de reflexão os documentos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), da PNEEPEI (BRASIL,

2008) e da LBIPD (BRASIL, 2015), relativos às instâncias de inclusão educacional e à participação de pessoas com deficiência expressas nos referidos documentos.

No sexto capítulo, *“Nada sobre nós sem nós” e a produção científica brasileira*, explicitamos os resultados dos estudos mapeados, fazendo uso, em um primeiro momento, da análise quantitativa das investigações para compreender a configuração das produções (dissertações, teses e anais de eventos científicos), visando analisar as diferentes abordagens e objetos de estudo, bem como evidenciar conexões do campo da Educação com outras áreas do conhecimento.

No sétimo capítulo, nas *Considerações finais*, realizamos uma síntese do estudo, retomando os objetivos geral e específicos, nossas hipóteses, assim como sugestões para a realização de novos estudos.

2 CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento de estudos sobre o tema do direito à educação das pessoas com deficiência, com intuito de traçar um panorama da produção de conhecimento desenvolvido no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, em estudos de revisão de literatura e de estado da arte, empregados na produção de balanços de conhecimento. Inicialmente, abordamos a problemática do tema investigado nas pesquisas selecionadas e suas relações com a presente pesquisa. Com isso, debruçamo-nos em estudos correlatos ao que desenvolvemos aqui, em estudos de revisão da literatura ou de estado da arte, no sentido de localizar indícios ou lacunas em discussões acerca da participação da pessoa com deficiência em pesquisas com temática sobre o direito à educação.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que tem como objeto de análise teses, dissertações e trabalhos publicados em anais de eventos científicos que contaram com a participação de pessoas com deficiência em estudos cujo tema se referia a alguma instância relativa ao direito à educação. Nossas análises se centraram especificamente nos instrumentos e nas técnicas de pesquisa empregados, bem como nos resultados apresentados pelos pesquisadores nos estudos mapeados, visando compreender quais as formas de participação das pessoas com deficiência em pesquisas científicas do campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

O conhecimento produzido no campo da Educação e na área de conhecimento da Educação Especial tem se ampliado de forma significativa ao longo dos anos. Essa ampliação ocorreu, sobretudo, após a atualização das políticas educacionais a partir de 1990 e início dos anos 2000, em que as questões referentes ao princípio ético da Educação Inclusiva impulsionaram a formulação de políticas públicas, assim como os debates dentro e fora do meio acadêmico, impactando significativamente a área da Educação Especial (SILVA, 2012). Dessa maneira, após o período mencionado, um extenso número de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores vinculados ou não a

Programas de Pós-Graduação bem como a expansão de linhas e de grupos de pesquisa propiciaram debates e publicações em revistas, periódicos e eventos científicos (BUENO, 2014; GLAT; OMOTE; PLETSCH, 2014; SILVA, 2016), ampliando-se, assim, “[...] o horizonte para as pesquisas empíricas sobre a temática da inclusão escolar” (SILVA, 2012, p. 3624).

Os chamados balanços de produção acadêmico-científicos, revisão da literatura, estado da arte ou estado do conhecimento, são técnicas de pesquisa que visam, entre outros aspectos, a análise, a identificação e a sistematização de temas, de métodos e de epistemologias já estudadas, intentando fornecer um panorama dos estudos desenvolvidos, contribuindo, assim, para novas investigações.

De acordo com Silva e Hayashi (2018), um dos pontos essenciais da atividade de pesquisa é a divulgação do conhecimento produzido junto a outros pesquisadores, a profissionais de áreas diversas e à população em geral. Nesse sentido, concordamos com Naujorks, Pontes e Pletsch (2001), ao localizar o movimento da produção científica e sua relevância, quando cumpre a função social de mudar a realidade ao propor novos paradigmas. Dessa maneira, também colocamos em cena a função do pesquisador e da universidade, que, desde outros tempos, mas também na contemporaneidade, produzem ciência a partir de um determinado contexto histórico e social. Nessa referência, Kassar (1995) ressalta que, desde o final dos anos de 1970, no contexto nacional, se iniciou o processo de formação de profissionais na área da Educação Especial em cursos de Mestrado, sob influência de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, dada a sua prematuridade. Ainda de acordo com a autora, esse processo de formação foi fundamental para a consolidação da Educação Especial no país como instância formativa e de conhecimento.

Com o intuito de analisar como e se a produção científica no campo da Educação oportuniza a participação das pessoas com deficiência em pesquisas que discutem o direito à educação, visando a garantia de acesso e de continuidade no processo de escolarização em todos os níveis e ancorados nas diretrizes presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e na LBIPD (BRASIL, 2015), documentos organizados na perspectiva dos direitos humanos e que enfatizam a participação das pessoas com deficiência em todas as instâncias sociais, subsidiados pelos princípios do “Nada sobre nós sem nós”, questionamo-nos: Como o campo da educação têm

discutido a participação da pessoa com deficiência na produção do conhecimento? Para responder a essa questão, apresentamos, inicialmente, os métodos de busca empreendidos.

A busca ocorreu via Internet na Base de Dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Sistema de Información Científica – Red de Revistas Científicas* (REDALYC). Utilizando os descritores “direito à educação” e “deficiência” nas bases mencionadas, o mapeamento das publicações compreendeu os seguintes procedimentos, como sugerido por Ferreira (2002): a) seleção por intermédio do título; b) seleção por intermédio do resumo; c) seleção por intermédio das palavras-chave; e d) se necessário, seleção considerando o texto na íntegra. Trabalhos duplicados ou fora do objetivo especificado foram excluídos do estudo. O levantamento total compreendeu a leitura de 8.969 títulos, dos quais foram selecionados apenas dez estudos que correspondiam ao objetivo proposto nesse momento, sendo seis artigos, duas dissertações e duas teses. Na sequência, apresentamos, de forma descritiva e analítica, os estudos selecionados, publicados em revistas e periódicos, bem como as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação nacionais.

O estudo apresentado por Naujorks (2008) objetivou analisar as pesquisas de Educação Especial e inclusão educacional na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), entre 2004 e 2006, no qual foram localizadas 79 produções. Os estudos mapeados foram agrupados em categorias temáticas e versavam sobre políticas públicas em Educação Especial e Inclusão, prioritariamente. No agrupamento dos estudos, Naujorks (2008) destacou um número significativo de pesquisas sobre práticas e contextos, relativos aos espaços educacionais, em que a escola é o foco principal das pesquisas. Como resultados, a autora apontou a consolidação dos estudos sobre a Educação Especial no país e a pulverização de temas estudados em diversas regiões nacionais.

O estudo bibliométrico realizado por Silva e Hayashi (2018), sobre a produção científica na área da Educação Especial, teve o objetivo de analisar 147 artigos, de 14 volumes publicados na Revista Educação Especial, disponíveis em formato *online*. Por meio da análise bibliométrica, buscou-se construir os indicadores de produção

acerca dos artigos publicados e das citações realizadas. A incidência dos temas mais pesquisados teve como parâmetro o uso das palavras-chave empregadas pelos autores dos respectivos estudos. De acordo com as autoras, a análise bibliométrica da produção científica nesse periódico comprovou, assim como Naujorks (2008), a consolidação da área da Educação Especial, além de aferir a interdisciplinaridade do campo com outras áreas do conhecimento.

Papi e Golba (2019) analisaram as tendências dos trabalhos de conclusão de curso relativos ao campo da Educação Especial, de discentes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná (PR), no período de 2010 a 2016. Para isso, selecionaram 27 estudos que correspondiam à área da Educação Especial. O estudo revelou o predomínio de pesquisas qualitativas e exploratórias, com utilização de questionários e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Na seleção dos estudos apresentados pelas pesquisadoras, a participação de pessoas com deficiência aparece em dez pesquisas; no entanto, não houve mais detalhamentos de como ocorreu essa participação.

O estudo de Buzetti, Barbosa e Costa (2018) evidenciou as tendências de pesquisa na Revista Educação Especial de 2010 a 2013. A justificativa das autoras pela escolha da referida revista deve-se ao fato de ela ser consolidada no campo, além de ser amplamente conhecida por pesquisadores da área. No período investigado, foram mapeados 134 artigos, organizados em um quadro descritivo. Poucos foram os estudos que contaram com a participação de pessoas com deficiência, porém não houve detalhamentos desses estudos.

Lustosa (2018) teve o objetivo de analisar as teses e as dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Região Nordeste, na área de Educação Especial, no período de 1997 a 2012. Foram analisados os resumos das referidas pesquisas na Base de Dados do Portal da Capes na área de Educação, pois a região Nordeste não possui nenhum programa destinado especificamente à Educação Especial. Nessa lógica, foi possível observarmos que a pesquisa na área concentrava um número reduzido de pesquisadores, não sendo um campo difundido em outros níveis de ensino, muito menos em linha de pesquisa, em grande parte dos programas pesquisados.

Os estudos bibliométricos desenvolvidos por Bravo (2013) e por Bravo, Bello e Hayashi (2014) tiveram o objetivo de mapear, no período de 1991 a 2009, pesquisas

de Mestrado e de Doutorado, disponíveis na Base de Dados do Portal da Capes, acerca do direito das pessoas com deficiência. Os resultados apontam, entre outros aspectos, uma maior produção no período de 2007 a 2009, com concentração expressiva em Programas de Pós-Graduação ligados à área do Direito. A maioria dos estudos se desenvolveu em nível de Mestrado, e um número pequeno de instituições concentrou a produção da maioria dos trabalhos. Como possibilidades de desdobramento para pesquisas futuras, a autora sugere investigar, junto aos autores dos estudos, qual a opinião deles acerca do conhecimento científico produzido sobre os direitos das pessoas com deficiência.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2013) teve por objetivo analisar a participação das pessoas com deficiência na busca por garantia de direitos educacionais, por meio das demandas processuais identificadas no Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA), além de descrever as estratégias de atuação individual e coletiva em defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual pela inclusão educacional, identificando a participação de associações, de organizações não governamentais, de movimentos sociais de pessoas com deficiência e da família nos encaminhamentos dos processos. Junto à análise dos processos, a pesquisadora fez uso de entrevista com uma mãe e com as promotoras atuantes no MP-BA, para identificar e descrever as demandas processuais acolhidas por esse órgão. Como resultados desse estudo, constatou-se a baixa quantidade de processos encaminhados ao MP-BA referentes à inclusão escolar da pessoa com deficiência e a insuficiente atuação dos movimentos sociais em defesa dos direitos educacionais dessas pessoas, especificamente as com deficiência intelectual.

Com o objetivo de analisar as características e as tendências teórico-metodológicas presentes nos resumos das dissertações e das teses em Educação Especial e Educação Inclusiva defendidas nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1983 a 2016, Melo (2017) realizou uma pesquisa bibliográfico-documental no banco de dados da Capes e na Plataforma Sucupira, a fim de localizar estudos sobre a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais veiculadas na área educacional. Como resultado, a pesquisadora identificou que estudos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva sofreram significativo aumento ao longo dos anos nos PPGE da região Centro-Oeste, influenciados pelas políticas de expansão da Pós-Graduação no país, que possibilitaram a abertura de

novos PPGE na região; e alterações significativas na política educacional brasileira, que tem estimulado, principalmente a partir dos anos 2000, a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

O estudo realizado por Nazari (2019) teve o objetivo de analisar as contradições e as proposições na produção do conhecimento nas pesquisas sobre Educação Especial, produzidas nas dissertações e nas teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 2007 a 2017. Foram analisadas 22 produções, sendo 15 dissertações e sete teses, mapeadas na BDTD. Os principais resultados evidenciaram o predomínio de estudos que discutiam a inclusão educacional de pessoas com deficiência tanto na Educação Básica quanto na universidade, seja em estratégias de interação social e de desenvolvimento escolar/acadêmico ou na análise do processo inclusivo nesses espaços. Segundo a pesquisadora, foram identificadas algumas inconsistências e incoerências quanto aos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos, que não explicitam discussões metodológicas e/ou descrição de procedimentos éticos adotados. Outro ponto a destacarmos se refere à ausência de análises dos achados de pesquisa, ficando os trabalhos, muitas vezes, com características essencialmente descritivas (NAZARI, 2019).

A partir das considerações sobre os estudos selecionados, entendemos que são diversas as questões que perpassam o campo da Educação e da Educação Especial, o que demanda discussões e análise crítica, sobretudo no que se refere à participação de pessoas com deficiência, ao direito à educação e à inclusão.

Sobre a perspectiva inclusiva, Góes e Laplane (2007) destacam que uma das concepções que favorecem para a definição do conceito de inclusão é a de que todas as pessoas têm direito à plena participação social, pois esta participação se contrapõe à ideia de exclusão e se estende a diferentes tipos de inclusão (escolar, social, tecnológica, cultural, entre outras). As expressões “inclusão social” e “educação inclusiva” são termos que ganharam vulto e importância no discurso de diversas correntes político-ideológicas nos últimos anos, tendo como cerne as intituladas “minorias” ou os “grupos excluídos”, que compõem um enorme quantitativo da população mundial. Esse quadro é reflexo da exclusão social e tem justificado a defesa e a necessidade de proposições políticas que “favoreçam” a “inclusão social” (GARCIA, 2004).

Podemos observar, no conjunto de estudos selecionados, a complexidade do cenário educacional, sua estrutura e seu funcionamento, além de lançar luz à prática educativa, tão difusa no campo da Educação e na área da Educação Especial. As pesquisas destacadas são caracterizadas por seu caráter bibliográfico ou documental, de revisão da literatura e de análises bibliométricas, evidenciando, por parte dos pesquisadores, a preocupação em traçar um panorama do campo da Educação e da Educação Especial, suas lacunas, suas constâncias e seus avanços.

Em sua quase totalidade, os estudos tecem discussões introdutórias com base na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e seus documentos orientadores, sobretudo aqueles que visam suprir as necessidades educacionais de pessoas que, por alguma circunstância ou condição, são excluídas do processo de escolarização. Sem dúvida, a ampla gama de dispositivos legais estimula a produção de pesquisas, agregando conhecimento ao campo, ao mesmo tempo em que são tecidas análises sobre a visibilidade e os direitos das pessoas com deficiência (ANTONIOLI; PAVÃO, 2014), especialmente no que diz respeito à inclusão escolar.

Contudo, ainda que haja por parte dos pesquisadores um movimento analítico das políticas inclusivas, que são permeadas de avanços e de retrocessos, de acertos e de desacertos, característicos das políticas sociais (MAZZOTTA, 2008), o cerne do conceito de inclusão, para além dos documentos, ao que nos parece, fica secundarizado nos estudos ou não é discutido. A esse respeito, Camargo (2017) salienta:

> A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele. (CAMARGO, 2017, p. 1).

Partindo do conceito de inclusão como descrito anteriormente, observamos, nas pesquisas científicas analisadas, o não lugar das pessoas com deficiência. Sua participação quase nula nessas investigações assim como o ínfimo número de estudos que analisam o direito das pessoas com deficiência denotam a aplicação desse direito como natural ou, se na existência de inúmeras leis, que o cumprimento do ordenamento jurídico existente fosse suficiente.

Apenas os estudos de Bravo (2013) e Bravo, Bello e Hayashi (2014) discutem os direitos das pessoas com deficiência, chamando-nos atenção para uma parcela significativa de estudos investigados no campo do Direito. Entretanto, o estudo de Souza (2013) foi o único que problematizou a ausência de pessoas com deficiência ou de movimento de pessoas com deficiência nas demandas no campo da Justiça.

Outro ponto analisado nos estudos foi a forma restrita de condução das discussões, fixando-as à esfera escolar, sem análises das condições de existência das pessoas com deficiência para além desse espaço, quer dizer, nos aspectos sociais que também estão imbricados na constituição e no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Ainda que as pesquisadoras Buzetti, Barbosa e Costa (2018) justifiquem a não participação das pessoas com deficiência nos estudos científicos, dado o maior número de pesquisas bibliográficas e de revisão de literatura no campo, podemos inferir que essa não participação reforça o ideário socialmente construído sobre a incapacidade das pessoas com deficiência de se expressarem, de tomarem para si as suas vidas, ocuparem espaços de reivindicação e de constituição de políticas públicas, consoantes às premissas contidas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Nesse viés, concordamos com Mazzotta (2008, p. 29-30) quando destaca que o “[...] elemento essencial na definição das políticas e das pesquisas em Educação Especial, como em todas as esferas da vida social, é a condição dos interesses e necessidades daqueles que serão abrangidos por seus resultados”. Em outras palavras, ainda que muitos avanços legais tenham sido instituídos nos últimos anos, no sentido da mudança de concepção acerca das pessoas com deficiência bem como da eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento integral desses sujeitos, o campo da Educação pouco tem oportunizado a participação das pessoas com deficiência, principalmente no que concerne ao direito à educação.

Na revisão da literatura, foi possível esboçarmos um panorama dos estudos em Educação e em Educação Especial no país, explicitando uma ausência a ser suprida pelo enfoque a que se propõe este estudo, relativo ao direito à educação e à participação de pessoas com deficiência. Mesmo com a expansão de pesquisas no campo da Educação e as discussões no âmbito da Educação Especial, o questionamento desta investigação recai sobre a incipiente participação de pessoas com deficiência na produção científica com a temática proposta. O estudo ora

sugerido ganha relevância pelo assunto abordado, à medida em que se percebe que apenas dez estudos se aproximam do problema de pesquisa formulado nesta tese, visto que, em apenas dois deles, houve menção quanto à participação de pessoas com deficiência (BUZETTI; BARBOSA; COSTA, 2018; PAPI; GOLBA, 2019). Neles, é discutida a participação de pessoas com deficiência, mas não são discutidos as estratégias, os recursos e os procedimentos adotados para propiciar tal participação.

Somam-se a isso os achados de Bravo, Bello e Hayashi (2014), que teve recorte temporal entre 1991 e 2009, abrangendo 119 estudos. Segundo as pesquisadoras:

> Entre os 13 programas de pós-graduação [...], quatro concentraram 58 trabalhos, isto é 48,7%, representados pelas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Direito (37), Sistema Constitucional de Garantia de Direitos (16), Direito Político e Econômico (3) e Ciências Jurídicas (2). (BRAVO; BELLO; HAYASHI, 2014, p. 13).

As autoras referem-se ainda ao conjunto de pesquisas produzidas pelos PPGE, em que foram mapeados 19 estudos, correspondendo a 16% do total, e apenas cinco (4,2% do total) se referiam às publicações na área da Educação Especial (BRAVO; BELLO; HAYASHI, 2014). Fica evidente a lacuna de estudos relativos aos direitos das pessoas com deficiência e à sua participação efetiva na pesquisa acadêmica. Mesmo com um conjunto significativo de normativas constituídas e instituídas ao longo das últimas décadas, os direitos desse segmento da população, assim como as demais populações vulnerabilizadas e marginalizadas, necessitam de sustentação e de ampliação de suas conquistas.

Alguns pesquisadores com ampla tradição em estudos acerca da produção do conhecimento demarcam o percurso histórico da área da Educação Especial, ao que Manzini (2011) intitulou como dois movimentos de análises diferentes. Segundo o autor, em um primeiro momento, as pesquisas são classificadas como variáveis de análise de conteúdo temático, de metodologias empregadas e de resultados encontrados; em um segundo momento, encontram-se a classificação das pesquisas segundo tendências e os pressupostos teóricos que estruturam as pesquisas. Assim, apresentamos, a seguir, alguns estudos produzidos por esses pesquisadores, a fim de localizar pistas ou indícios nas análises que possam vir a problematizar, em alguma medida, a participação de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas.

Bueno (2014), em estudo intitulado *A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2009)*,

caracteriza a produção acadêmica da área da Educação Especial, pormenorizando os temas mais estudados, os conceitos, as bases teóricas e metodológicas, os Programas de Pós-Graduação, as regiões onde há maior incidência de estudos, entre outros aspectos que congregam a análise da produção de conhecimento, evidenciando a consolidação da área da Educação Especial principalmente em instituições de Ensino Superior públicas. Além disso, problematiza o uso indiscriminado da expressão “Necessidades Educacionais Especiais” presente nos estudos, destacando a ausência de uma “[...] delimitação clara e precisa da população investigada” (BUENO, 2014, p. 239), além da alta concentração de pesquisas nos campos da Educação, da Psicologia, da Saúde-Reabilitação focados em estudos de aplicabilidade prática.

No estudo de Silva (2016), intitulado *Características e tendências das teses em Educação Especial desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo*, foi analisada a incidência de estudos, no período de 1985 a 2009, por: orientação, Programas de Pós-Graduação, instituições, financiamento das pesquisas por meio das agências de fomento, temas mais investigados, público-alvo, bases teóricas, fontes pesquisadas e utilizadas, metodologias e abordagens epistemológicas. Como resultados das análises, o pesquisador enfatiza alguns achados:

> - Maior incidência de estudos voltados para temas como ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos, cujos campos empíricos de coleta de dados que, majoritariamente, tem sido as escolas especiais vem sendo substituídos pelas escolas regulares (paulista);
> - O público-alvo vem ampliando as referências, aumentando os genéricos (especiais) e diminuindo aquelas centradas em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais;
> - Aumento de estudos que – ao inquirir alunos, professores, profissionais, pais e familiares de pessoas com necessidades especiais, por meio de entrevistas e/ou questionários - procura dar “voz” aos próprios sujeitos com necessidades especiais ou que convivem com eles;
> - Maior incidência das bases teóricas inclusivistas e da psicologia sócio-histórica que abordam a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado;
> - Sintonia com as técnicas de tratamento dos dados e abordagens epistemológicas utilizadas nas pesquisas da educação regular. (SILVA, 2016, p. 141).

Chamou-nos atenção, nas análises feitas pelo pesquisador, a participação de pessoas com deficiência nos estudos ao “dar-lhes voz” em pesquisas realizadas historicamente com terceiros (familiares, professores, instituições especializadas,

psicólogos e médicos) que relatavam aspectos da vida desses sujeitos, negando que eles contassem a sua própria história.

Em estudo posterior, intitulado *Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil*, Silva (2018) realizou um mapeamento em âmbito nacional, no período de 1971 a 2016, de estudos *stricto sensu*, em 134 Programas de Pós-Graduação, com destaque aos estudos desenvolvidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e outras instituições situadas no estado de São Paulo, que contabilizaram, no período, 49,3% de toda produção na área. O autor finaliza o estudo reforçando o estabelecimento de pesquisas desenvolvidas e a sua consolidação na área da Educação Especial.

A pesquisa realizada por Glat, Omote e Pletsch (2014), *Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial*, mapeou estudos publicados nos anais da Jornada de Educação Especial (JEE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Marília; no Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) da Universidade Estadual de Londrina (UEL); no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) da UFSCar; e no Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizados entre os anos de 2008 e 2013. Nesse estudo, os autores tecem análises sobre o conjunto das produções, mas fazem a ressalva de que a pesquisa realizada traz alguns “[...] indicativos, demandando investigações mais abrangentes e aprofundadas” (GLAT; OMOTE; PLETSCH, 2014, p. 41), analisando os pontos fortes e os menos consistentes na área. Dentre alguns apontamentos relativos às produções, os autores tensionam as formas de se fazer pesquisa, pois:

> Grande parte dos estudos produzidos, mesmo no âmbito de programas de pós-graduação, carecem de sistematização de procedimentos de coleta e análise de dados. Esta suposta “liberdade” permitida ao pesquisador sob a alegação da relevância do “subjetivo” ou da flexibilidade resulta frequentemente na inviabilidade de aproveitamento dos dados obtidos para reaplicação e generalização em outros cenários ou situações similares. (GLAT; OMOTE; PLETSCH, 2014, p. 41).

É possível observarmos que, no conjunto de estudos sobre as tendências e os balanços de produção do campo da Educação e da área da Educação Especial, apenas Silva (2016), Buzetti, Barbosa e Costa (2018) e Papi e Golba (2019) fazem

menção à participação de pessoas com deficiência nas produções analisadas. Os demais estudos mencionados enquadram-se em pesquisas de caráter quantitativo, servindo mais a denúncias e não como compartilhamento de possibilidades cientificamente validadas ou de alternativas de se fazer pesquisa. Glat, Omote e Pletsch (2014) falam da necessidade de estudos com outros segmentos do público-alvo da Educação Especial, porém não questionam o método de pesquisa que redunda em uma certa forma de participação. Dito de outro modo, eles falam da necessidade de mais pesquisas sobre pessoas com deficiências, mas não questionam o fato de que as pesquisas são sempre **sobre** e não **com** tais pessoas.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estado da arte. Nesse tipo de estudo, é realizada a organização e a sistematização do mapeamento de dados a partir de toda uma área do conhecimento nos diferentes enfoques de suas investigações (ROMANOWSKI; ENS, 2006). As pesquisas realizadas sob essa perspectiva têm caráter bibliográfico e procuram responder quais temas e dimensões são mais ou menos destacadas nos estudos “[...] em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Em busca de compreender a dinâmica em que se insere a pesquisa sobre a participação de pessoas com deficiência, consideramos que documentos internacionais e nacionais indicam que a ruptura com o histórico de discriminação e de opressão implica, necessariamente, a participação desse segmento populacional em processos sociais, sublinhando seu protagonismo e sua participação. Compreendemos por esse conceito a ação que o sujeito tem sobre a sua vida, respeitados seus desejos, interesses, suas necessidades, vontades e possibilidades.

De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o conceito de protagonismo denota diversas interpretações e

> [...] imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo,

> ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos". (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

Assim, buscamos subsídios para a compreensão nos estudos sobre o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e a matriz da micro-história italiana[12]. Nessa perspectiva analítica, os indícios revelam elementos unitários que compõem as microssituações vivenciadas pelas pessoas e percebidos pelo pesquisador no cenário cotidiano delas. Segundo Vainfas (2002, p. 103), a micro-história não cria nada, mas "[...] apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultados pela história em geral".

Por meio do paradigma indiciário, Ginzburg (1989) propõe que se atente a aspectos que antes passavam desapercebidos, ou seja, aos pormenores, referenciando o seu conjunto histórico, em que a análise se centra em elementos explicativos e não descritivos, buscando sua origem.

Ginzburg (1989) revela que o paradigma indiciário emergiu nas Ciências Humanas no século XX, mas que seus fundamentos são mais remotos. Trata-se, então, da possibilidade de o pesquisador, a partir de informações supostamente insignificantes, aludir a uma realidade complexa, não vivida diretamente. No entanto, apesar das múltiplas possibilidades que nos permitem o uso do paradigma indiciário, ele permaneceu oculto em meio a divergências epistemológicas marcadas pelo paradigma galileano e os modelos clássicos de conhecimento, pois o paradigma indiciário prioriza aspectos qualitativos em suas investigações, toma como objeto casos, situações, documentos individuais, que, dadas as formas de investigação, concernem ao método da causalidade.

A compreensão dos fenômenos por meio do paradigma indiciário distancia-se da sistematização rígida do conhecimento acerca da realidade social. Contudo, não se fixa em apenas identificar as particularidades de um dado caso, evento ou acontecimento e a sua importância, visto que preconiza decifrar, por meio da atenção

---

[12] Segundo Giuli (2017, p. 150): "A micro-história italiana é geralmente conhecida como o produto dos ensinamentos de Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, considerados seus pais fundadores. A micro-história italiana não se interessou apenas pela esfera epistemológica e metodológica da pesquisa historiográfica, mas também pelos aspectos didáticos do ensino universitário e da divulgação científica. Nesse sentido, fez uma crítica forte com respeito à corporação acadêmica, à qual atribuía a responsabilidade de ter favorecido e consolidado uma representação unidirecional do tempo histórico, baseada em um discurso teleológico e hierárquico de desenvolvimento diacrônico, geralmente etnocêntrico e eurocêntrico".

a aspectos aparentemente irrelevantes, ligações importantes sobre os acontecimentos sociais. Com isso, não exclui a percepção de totalidade, posto que relaciona a parte ao todo, dando significado aos indícios de forma contextualizada em seu conjunto histórico. Segundo Ginzburg (1989):

> Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1989, p. 177).

O paradigma indiciário constitui-se de uma micro-história, como no caso do moleiro Menocchio, apresentado em *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*[13] (GINZBURG, 2006), em que se anunciam o raciocínio e a visão de mundo que circundam o macro e o micro na e pela óptica desse sujeito, revelando as nuances e a história de um grupo "[...] que se costuma denominar cultura das classes subalternas ou ainda cultura popular" (GINZBURG, 2006, p. 11). As análises feitas por Ginzburg (2006) nos documentos sobre Menocchio dão pistas, indícios da decifração de uma dada realidade mesmo com "[...] uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada" (GINZBURG, 2006, p. 16).

Ginzburg (1989) coloca, nesse processo de análise, dois caminhos: sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável) ou elaborar um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico, porém com toda a cientificidade por se determinar do conhecimento individual. Para o autor, a história é uma ciência do particular, permeada por indícios, produzindo conhecimento a partir da interpretação dos sinais, das pistas fornecidas pelo mundo, do micro ao macro, do individual ao cultural (GINZBURG, 1989).

Para Leandro e Passos (2021), as narrativas utilizadas no campo da Educação distinguem-se das pesquisas realizadas por Ginzburg, uma vez que os sujeitos investigados são acessíveis ao pesquisador. Segundo os autores:

---

[13] Conforme Burke (2012, p. 42): "*O queijo e os vermes pode* ser descrito como uma 'história de baixo', porque se concentra na visão de mundo de um membro do que o marxista italiano Antônio Gramsci chamava de 'classes subalternas'. O herói do livro, Menocchio, pode ser descrito como um 'extraordinário homem comum', e o autor explora suas ideias sob diferentes ângulos, tratando-o algumas vezes como um indivíduo excêntrico que deixava seus interrogadores desconcertados porque não se encaixava no estereótipo de herege, e em outras ocasiões como o porta-voz da cultura camponesa, tradicional e oral".

> Os testemunhos, em parte das pesquisas com narrativas, são diretos, há acesso aos narradores para procurar outros indícios, perguntar sobre dúvidas e esclarecer parte da história contada. O desconhecido sugere, nesse caso, diálogo. O desconhecido nas pesquisas de Ginzburg leva à busca por outros documentos históricos, por outras associações que possibilitem observar o sujeito de diferentes miradas, dado que os sujeitos já não vivem no mesmo tempo do pesquisador. (LEANDRO; PASSOS, 2021, p. 10).

Assim, ao utilizarmos o paradigma indiciário, elegemos a possibilidade de percepção de diferentes aspectos da realidade para compreender a participação da pessoa com deficiência a partir de uma análise qualitativa, em busca de refletir sobre as nuances do texto e entender as relações sociais expressas no contexto das falas contidas nas entrevistas. No campo da Educação, o uso de instrumentos metodológicos que oportunizam as narrativas dos sujeitos investigados “[...] colocam em evidência os discursos de sujeitos que, às vezes, estão à margem de políticas públicas, de currículos, de bases e/ou normativas” (LEANDRO; PASSOS, 2021, p. 2).

Nesse sentido, a análise dos estudos mapeados com participação das pessoas com deficiência pode indicar o uso dos princípios de participação presentes no lema “Nada sobre nós sem nós” e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Outro ponto a ser destacado se refere aos índices de produção e de disseminação do conhecimento científico em pesquisas no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, que auxiliam a compreensão dos possíveis rumos e estratégias de metodologias de pesquisa mais inclusivas, de seu financiamento, além de indicar o alcance dessas produções nessas instâncias de conhecimento.

2.2.1 Procedimentos

Inicialmente, foi realizado o mapeamento de teses, de dissertações e de trabalhos acadêmicos publicados em anais de eventos científicos relacionados ao tema do direito à educação das pessoas com deficiência. Após essa etapa, realizamos a categorização e a análise dos estudos, de modo a registrar aqueles que realizaram trabalho de campo tendo, entre seus participantes, pessoas com deficiência.

O recorte temporal para o levantamento dos estudos compreendeu o período de 2008 a 2019. Como justificativa, destacamos o ano de 2008 como o ano em que se instaurou a PNEEPEI (BRASIL, 2008); já o ano de 2019 foi destacado por ser o período de finalização do mapeamento das produções. No caso dos eventos

científicos, o recorte temporal ocorreu em função da disponibilidade *online* dos anais das reuniões científicas na página das respectivas instituições. No entanto, mesmo que se busque maior fidedignidade no levantamento de pesquisas na literatura especializada, haverá, sempre, uma margem de erro. Tal margem se deve pela maneira como os pesquisadores apresentam seus estudos nos bancos de teses e de dissertações, em periódicos, em anais de eventos, dentre outros.

O critério para a seleção dos estudos se pautou em pesquisas empíricas que contavam com a participação direta de pessoas com deficiência e que priorizassem suas experiências por meio de narrativas. Elegemos, também, nessa seleção, pesquisas que versassem sobre a educação formal em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, e outras investigações realizadas em espaços de educação não-formal.

No mapeamento das produções, utilizamos os descritores: participação, participação social, protagonismo, inclusão social, educação, escolarização, escola, inclusão educacional e Educação Inclusiva. Esses descritores foram entrecruzados ao termo “pessoas com deficiência”.

Para seleção dos textos, realizamos a leitura dos títulos, seguidos do resumo, das palavras-chave, e, quando a informação não estava presente ou precisa em algum desses itens, recorríamos ao texto na íntegra. A seleção das pesquisas focalizou trabalhos que discutissem o direito à educação de pessoas com deficiência com acesso direto a elas, seja por meio de entrevistas, de aplicação de questionários abertos, de história oral, de história de vida ou de outra via que priorizasse, entre os participantes do estudo, a expressão das pessoas com deficiência. A exclusão dos trabalhos ocorreu quando: a) não havia a presença de pessoas com deficiência entre os participantes da pesquisa; b) o tema não correspondia aos nossos objetivos; c) a deficiência em questão referia-se à ausência de nutrientes ou de vitaminas no organismo; e d) os procedimentos de pesquisa referiam-se à aplicação de escalas ou de outro tipo de instrumento de medida de características individuais de pessoas com deficiência.

A seleção das publicações compreendeu as seguintes etapas: a) seleção por intermédio do título; b) seleção por intermédio do resumo; c) seleção por intermédio das palavras-chave; e d) se necessário, seleção considerando o texto na íntegra (FERREIRA, 2002). Trabalhos duplicados ou que não se enquadravam em algum dos

descritores ou dos aspectos mencionados anteriormente foram excluídos do estudo. Foram realizados a leitura e o fichamento dos resumos inserindo as seguintes informações para dissertações e teses: ano, pesquisador/a, orientador/a, tipo de estudo, Programa de Pós-Graduação, universidade, região, estudos com financiamento e tipo de Instituição de Ensino Superior (IES). Para as pesquisas publicadas em anais de eventos, realizamos a seguinte caracterização: evento, ano, título do trabalho, autor/a, tipo de estudo, IES, estudo com financiamento e região.

Apresentamos, na sequência, a descrição das buscas em bases de dados que compuseram o *corpus* da pesquisa.

2.2.2 Delineamento e *corpus* da pesquisa

Visando atender aos objetivos propostos em nosso estudo, realizamos buscas na BDTD, plataforma que congrega estudos de Mestrado e de Doutorado dos diversos Programas de Pós-Graduação do país, no *site* da ANPEd, focalizando as reuniões nacionais, bem como nas páginas disponíveis em formato *online* do CBEE e da JEE, nas quais as pesquisas apresentadas se encontram publicadas nos anais dos respectivos eventos.

2.2.2.1 *Dissertações e teses*

Iniciamos a pesquisa com o mapeamento dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de dissertações e de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação nas várias regiões do país, por meio do acesso livre e *online* dos estudos disponibilizados na BDTD, plataforma vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). De acordo com informações disponíveis na página da instituição, a BDTD caracteriza-se como uma base que integra e dissemina textos completos de dissertações e de teses produzidas nas instituições brasileiras de ensino e de pesquisa em nível superior, evidenciando a produção científica nacional e a disseminação de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral[14].

[14] A caracterização da plataforma encontra-se disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs. Acesso em: 1 abr. 2022.

O mapeamento dos estudos *stricto sensu* vai ao encontro, também, do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)[15], referente ao período de 2011 a 2020, e coloca a Educação Básica na Agenda Nacional de Pesquisa, indicando novas possibilidades para a produção de conhecimento nesse âmbito, haja vista que as propostas do referido plano foram incorporadas, pela primeira vez, às metas da Pós-Graduação, sendo parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

A esse respeito, Silva (2012) evidencia a expansão da Pós-Graduação brasileira nas últimas décadas, especialmente no campo da Educação, e a melhoria das notas avaliativas de alguns programas que atingiram o âmbito internacional. Outro ponto destacado pelo autor faz referência a uma nova área do conhecimento pela Capes[16], intitulada “Ensino”, com a criação de cursos de Mestrado Profissional no campo da Educação no ano de 2010, cujo foco de apoio é a Educação Básica.

No conjunto de pesquisas produzidas em Pós-Graduação, mapeamos 74 dissertações acadêmicas (Apêndice A), oito dissertações de Mestrado Profissional (Apêndice B) e 27 teses (Apêndice C).

2.2.2.2 *Trabalhos apresentados em eventos científicos relacionados à Educação Especial*

Optamos por selecionar os trabalhos apresentados no CBEE, evento simultâneo ao Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (ENPEE), organizado pela UFSCar, e a JEE, realizada pela Unesp, *campus* de Marília, São Paulo, organizada, em suas duas últimas edições, juntamente ao Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, bem como as pesquisas publicadas no Grupo de Trabalho (GT) 15 de Educação Especial da ANPEd.

A seleção dos eventos CBEE e JEE para compor o *corpus* de nossa pesquisa se deve à presença das discussões que abrangem o universo das pessoas com

---

[15] O PNE tem por objetivo “[...] definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil”. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso em: 1 abr. 2022.

[16] A Capes é o órgão responsável pelo sistema de avaliação, pela formulação de políticas dos Programas de Pós-Graduação e pelo direcionamento de ações referentes ao fomento de pesquisas (bolsas de estudo, apoios e auxílios). A referida instituição é vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

deficiência, especificamente sobre o direito desses sujeitos à educação, possibilitando a interlocução com pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e demais interessados pela área da Educação Especial. Foram selecionados os trabalhos apresentados na modalidade pôster e comunicação oral das três últimas edições do CBEE e da JEE (2014, 2016 e 2018). A restrição do período estabelecido deve-se à indisponibilidade *online* de edições anteriores dos respectivos eventos.

Para a seleção das pesquisas na plataforma da ANPEd, realizamos o recorte temporal no período de 2008 a 2019, compreendendo nove reuniões nacionais da Associação[17]. Analisamos as modalidades de trabalho completo e de pôsteres relativos ao GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos[18], e ao GT15 de Educação Especial, em que foram mapeadas dez pesquisas[19] que contemplaram a proposta deste estudo, que diz respeito ao direito à educação de pessoas com deficiência. A seleção priorizou, essencialmente, o mapeamento de pesquisas em que havia a participação direita de pessoas com deficiência no desenvolvimento dos estudos. O material utilizado encontra-se disponível no *site* da ANPEd[20], com sua primeira reunião realizada no ano de 1978, na cidade de Fortaleza, Ceará (CE) e a 39ª, no ano de 2019, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro (RJ).

A opção pelo recorte de pesquisa dos trabalhos publicados no banco de dados das reuniões científicas nacionais da ANPEd para esse mapeamento se deve ao fato de essa instituição ter tradição e amplo reconhecimento acadêmico e nacional no campo da Educação, além de receber um público diverso de pesquisadores de vários campos do conhecimento, a fim de apresentar pesquisas concluídas ou em desenvolvimento sobre todas as instâncias que envolvem os processos de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Diferentemente do CBEE e da JEE, as reuniões nacionais da ANPEd são organizadas por meio de grupos de trabalho e, para esse levantamento, foram

---

[17] De 2008 a 2013, as reuniões nacionais da Associação ocorriam anualmente. A partir de 2013, elas passaram a acontecer de forma bianual. Nesse sentido, nosso mapeamento abrangeu da 31ª à 39ª reunião nacional, no período de 2008 a 2019.

[18] Até a 33ª Reunião Nacional, no ano de 2010, o GT03 possuía o nome “Movimentos sociais e educação”. Posteriormente a essa reunião, no ano de 2011, o nome do GT03 passou a ser “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” (BELTRAME; SOUZA, 2021).

[19] Cabe destacarmos que dos 39 encontros realizados, apenas 17 têm seus anais disponíveis no *site* da Associação, sendo as reuniões: 23ª (2000), 24ª (2001), 25ª (2002), 26ª (2003), 27ª (2004), 28ª (2005), 29ª (2006), 30ª (2007), 31ª (2008), 32ª (2009), 33ª (2010), 34ª (2011), 35ª (2012), 36ª (2013), 37ª (2015), 38ª (2017) e 39ª (2019).

[20] Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional. Acesso em: 1 nov. de 2017.

selecionados os estudos do GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, bem como o GT15, específico da área da Educação Especial. Chegamos, nesse conjunto, a 112 trabalhos (Apêndice D).

Em busca de compreendermos as questões que permeiam a participação de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas e ancoradas nos princípios do modelo social da deficiência, no próximo capítulo, apresentamos a constituição histórica e teórica desse modelo.

3 DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: A TEORIZAÇÃO DOS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA – *DISABILITY STUDIES*

Este capítulo discute as concepções que fundam o modelo social da deficiência e sua apropriação nas pesquisas brasileiras em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre educação e deficiência. Para tanto, realizamos uma breve retomada das discussões sobre modelo médico e social, enfatizando a contribuição do movimento social de pessoas com deficiência e dos estudos feministas da deficiência para a complexificação do arcabouço conceitual e principiológico que constitui o modelo social.

A literatura que busca registrar a posição social ocupada pelas pessoas com deficiência em diferentes tempos e culturas afirma a predominância da negação de suas formas de existir (HUMAN RIGHTS WATCH, 2018; LANNA JÚNIOR, 2010; OLIVER; BARNES, 2010; PALACIOS, 2008; PALACIOS; ROMAÑACH, 2006). Em diferentes momentos da história, foi demarcada a posição ocupada pelas pessoas com deficiência na sociedade. Desde a condenação à morte, a possessão divina ou demoníaca, o asilamento, foi-lhes negada a participação e a atuação social, principalmente nas decisões e em assuntos de seu interesse, negando-se, assim, o direito de serem agentes de sua própria história (LANNA JÚNIOR, 2010).

A associação entre deficiência e incapacidade, frequentemente colocada em discussões a respeito desses sujeitos, vincula um entendimento de concepção biológica, “[...] um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores” (FRANÇA, 2013, p. 59). Com isso, regulada por uma ideia abstrata de corpo e de capacidade, homogeneízam-se suas funcionalidades no que se refere a atividades de natureza física, cognitiva, mental ou sensorial, desconsiderando outras habilidades que podem ser desenvolvidas por esses sujeitos, na ausência de uma ou mais funções destacadas (MELLO, 2016).

É importante ressaltarmos que, historicamente, a atenção dispensada a pessoas consideradas incapazes advinda apenas da área da Saúde, sob orientação psicopatológica, se firmou como campo de ampla tradição nos estudos com perspectivas centradas na anormalidade ou no desvio (GONZÁLEZ, 2006), o chamado modelo médico. De acordo com Barnes e Thomas (2008), até a década de 1980, os estudos científicos sobre a deficiência reduziam-se, basicamente, a trabalhos sob essa perspectiva. Em seus pressupostos, o modelo médico, adotado pelas

ciências da saúde, sustentava-se em uma compreensão organicista, marcada pela dualidade conceitual normalidade/anormalidade[21].

Tal modelo considera a deficiência como um problema de ordem orgânica, causado por alguma enfermidade ou limitação corporal fixada na funcionalidade como "[...] a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização" (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 2). Identificada a limitação orgânica e/ou funcional, deveria se iniciar um conjunto de intervenções médicas e assistenciais, objetivando tratar a deficiência, por meio de reabilitação, o que, nessa perspectiva, levaria à mitigação das desvantagens sociais pela via da normalização e/ou da adaptação comportamental, promovendo melhoria de funcionamento e, por conseguinte, integração social (ANDRADA, 2013; FRANÇA, 2013).

As práticas de normalização de indivíduos marcadas pelo modelo médico consistiam, também, na institucionalização de pessoas com deficiência, definindo as instituições especializadas como espaços mais "adequados" a essas pessoas, sucedendo para que fossem invisibilizadas socialmente (ANDRADA, 2013). Dessarte, o processo de institucionalização das pessoas com deficiência contribuiu de forma significativa para que fossem reiteradas as concepções sociais sobre esses sujeitos como incapazes de aprender, eternamente dependentes e imaturos. Em outras palavras, a fundação do modelo médico na compreensão de que a deficiência equivale a limitações que deveriam ser corrigidas, sob risco de impossibilidade de participação social, contribuíram para a difusão de um ideário subsidiado em literatura científica e amplamente efetivado por políticas de governo e de Estado, bem como por instituições públicas, privadas e do terceiro setor (HUMAN RIGHTS WATCH, 2018; LANNA JÚNIOR, 2010).

O modelo social da deficiência engendrou uma nova concepção acerca da deficiência, concebida até então como uma condição individualizada, biologizante, patológica e normalizadora, proposta pelo modelo médico (OLIVER, 2013). Contrário às abordagens médicas tradicionais, o modelo social "[...] rompe o nexo de causalidade entre comprometimento e incapacidade" (OLIVER; BARNES, 2010, p.

[21] Concebemos o termo anormal como o conjunto de expectativas e os valores culturais arraigados pela sociedade e que são favorecedores para que exista a distinção entre os indivíduos, pois ainda se faz presente a concepção de que existe uma suposta "normalidade" e "anormalidade", as quais estão imbuídas de uma ideologia que visa, muitas vezes, apenas projetar no sujeito valores positivos ou negativos a depender de sua audiência.

547, tradução nossa), deslocando o foco do sujeito para as estruturas sociais, que são limitadas “[...] em fornecer serviços adequados e garantir adequadamente que as necessidades de homens e mulheres sejam levadas em consideração dentro da organização social” (PALACIOS; ROMAÑACH, 2006, p. 48, tradução nossa). Sua premissa é explicitar que a deficiência é uma realidade fundada a partir das estruturas econômicas e políticas da sociedade e as pessoas com deficiência integram, dessa maneira, um grupo social que vive opressões (GONZÁLEZ, 2006). Ainda de acordo com sua proposição, o modelo social visa promover “[...] a emancipação das pessoas com deficiência, para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade” (FRANÇA, 2013, p. 60).

Denunciando os processos preconceituosos, discriminatórios e limitantes impostos pelo modelo médico, iniciou-se, no Reino Unido dos anos de 1960, um novo campo de teorização sobre a deficiência, denominado *Disability Studies*, traduzido para a língua portuguesa como Estudos da Deficiência ou Estudos sobre Deficiência. Tal campo se vale do modelo social da deficiência, configurando nova perspectiva sobre os debates e as ações voltados a esse segmento populacional, garantindo centralidade às experiências de pessoas com deficiência. Dessa nova concepção, origina-se o *Disability Rights Movement*, em português: Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Segundo Oliver (2013), a *Union of the Physical Impaired Against Segregation*[22] – UPIAS (1976), um dos fundadores desse movimento, foi a organização responsável pela formulação de uma nova concepção de deficiência, como um fenômeno social, e originou-se da mobilização de pessoas com deficiências físicas, que elevaram as discussões acerca da temática da deficiência objetivando identificar e eliminar barreiras[23] incapacitantes que limitavam o desenvolvimento e a participação desses sujeitos em espaços decisórios, além de negar-lhes a gerência de suas vidas. Seus fundamentos estão registrados no documento *Fundamental principles of disability*[24] (UPIAS, 1976), em que se destacam os seguintes argumentos: a) as concepções a

[22] União de Deficientes Físicos contra a Segregação (tradução nossa).
[23] Consoante ao Art. 3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as barreiras referem-se a todo e “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015, n.p.).
[24] Princípios Fundamentais da Deficiência (tradução nossa).

respeito da deficiência são construídas socialmente e não dadas única e exclusivamente por meio da sua configuração biológica; b) a deficiência desenha-se como uma forma de opressão social imposta a sujeitos com características físicas, cognitivas e/ou sensoriais particulares. Nessa concepção, portanto, a deficiência deixa de ser uma característica individual, passando a ser um conjunto de condições socialmente incapacitantes.

> Em nossa opinião, é a sociedade que realmente incapacita as pessoas com deficiência. A incapacidade é algo que se impõe às nossas deficiências, devido ao modo como somos isolados e desnecessariamente excluídos da participação plena na sociedade. Portanto, os deficientes constituem um grupo oprimido da sociedade. Para entendê-lo, é necessário entender a distinção entre deficiência física e situação social, denominada "incapacidade", de pessoas com essa deficiência. Assim, definimos a deficiência como a falta parcial ou total de um membro, ou a posse de um membro, órgão ou mecanismo corporal defeituoso; e deficiência é a desvantagem ou limitação da atividade causada por uma organização social contemporânea que tem pouca ou nenhuma consideração pelas pessoas com deficiência física e, portanto, as exclui da participação em atividades sociais gerais. A deficiência é, por conseguinte, uma forma particular de opressão social. (UPIAS, 1976, p. 3-4, tradução nossa).

O modelo social da deficiência não nega a existência de um comprometimento de ordem orgânica; contudo, reforça a compreensão de que a deficiência não deve ser a causa primeira da restrição de oportunidades e de participação em atividades econômicas, políticas, culturais e sociais, propiciando, em maior ou menor grau, a dependência desses sujeitos (OLIVER; BARNES, 2010). Assim, lança à sociedade a responsabilidade por uma nova forma de organização, identificando e eliminando todas as barreiras que impedem a participação igualitária das pessoas com deficiência na vida em comunidade, reforçando que são essas barreiras e não as características individuais que prejudicam a participação social. Ainda que tais discussões tenham se iniciado em 1976, França (2013) destaca que a concepção crítica e materialista constitutiva do modelo social ainda é pouco conhecida pela academia brasileira.

A esse respeito, Martins *et al*. (2012, p. 48) destacam que a compreensão da deficiência é imprescindível, pois, a partir dela, é possível minimizar problemas e delinear soluções, beneficiando, também, o campo da investigação científica, "[...] em que as diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização da voz das pessoas com deficiência".

Em consonância com os pressupostos do modelo social da deficiência, concebido pelo movimento de pessoas com deficiência, emerge a "investigação emancipatória", um método que visa desenvolver estudos protagonizados por

pessoas com deficiência. Segundo Barnes (2003, p. 6, tradução nossa), a investigação emancipatória pode ser definida como “[...] o empoderamento de pessoas com deficiência através da transformação das condições materiais e sociais de produção da investigação”, quer dizer, a utilização do modelo social da deficiência significa, também, o aceite, por parte de pesquisadores e da comunidade científica, de que a sua produção e o ambiente social e cultural que os circundam podem, em menor ou maior grau, reproduzir situações de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência (MARTINS *et al*., 2012).

Assim sendo, são imprescindíveis investigações concernentes às pessoas com deficiência a partir dos relatos de suas experiências diretas, opiniões e aspirações, para que auxiliem os pesquisadores a compreender suas vivências a partir de si mesmas, contribuindo, assim, não apenas para a construção de uma nova compreensão da deficiência (GONZÁLEZ, 2006), mas também “[...] desenvolver uma resposta política apropriada” (BARNES; OLIVER; BARTON, 2002, p. 252, tradução nossa) aos protagonistas do estudo e aos seus principais usuários ou beneficiários.

O modelo social da deficiência possibilita, então, uma mudança de posição hierárquica entre pesquisador e participante no desenvolvimento de pesquisas que contam com a presença direta da pessoa com deficiência, a qual deixa de ser expectadora para tornar-se agente ativo e interlocutor de sua experiência pessoal, seus desejos, suas necessidades, seus pensamentos, suas percepções, suas aspirações e, sobretudo, na reivindicação e na promoção de seus direitos. De acordo com Barnes, Oliver e Barton (2002), a participação do movimento social e político de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas exerceu função preponderante para a compreensão da experiência coletiva da deficiência, subsidiando estudos que refletissem sobre as problemáticas envolvendo a existência individual e coletiva desses sujeitos.

As discussões empreendidas anteriormente refletem os pressupostos da chamada primeira geração de pesquisadores dos Estudos da Deficiência e do modelo social de deficiência no Reino Unido. Segundo França (2013), um de seus precursores, o sociólogo Paul Hunt, autor da primeira publicação[25] elaborada por

[25] Segundo Diniz (2007), o escrito de maior impacto feito por Paul Hunt foi a carta endereçada ao jornal inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. Nela se lia: “Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as idéias das pessoas que, hoje, vivem

pessoas com deficiência, em 1966, teve como objetivo abordar os aspectos sociais vividos por essas pessoas, sendo atribuído também ao pesquisador a pioneira articulação política das pessoas com deficiência na Inglaterra, intitulada, posteriormente, como movimento das pessoas com deficiência.

Os pesquisadores dessa primeira geração eram sociólogos[26] de tradição marxista, homens brancos, em sua maioria pessoas com lesões físicas medulares, insubmissos à situação de opressão e de exclusão social que viviam; por isso, iniciaram a estruturação do campo dos estudos da deficiência na perspectiva do modelo social. Eles tinham, para a construção desse modelo, forte inspiração nos pressupostos teóricos do materialismo histórico, em que se "[...] buscava explicar a opressão por meio dos valores centrais do capitalismo, tais como as ideias de corpos produtivos e funcionais" (DINIZ, 2007, p. 23). Nesse sentido, uma vez eliminadas as barreiras sociais que impediam a participação social dessas pessoas, elas poderiam ser integradas ao mercado de trabalho, tornando-se, assim, produtivas, uma vez que "[...] a exclusão não ocorre apenas pelo fato de as estruturas sociais serem desiguais, mas também porque os corpos não são considerados úteis à inclusão no sistema capitalista" (CUNHA, 2021, p. 304).

Apenas no final da década de 1990, nos Estados Unidos, iniciaram-se algumas críticas acerca dos postulados do modelo social por parte das mulheres teóricas do movimento feminista, "[...] dentre elas a de que a mera supressão de barreiras poria fim às desvantagens e resultaria numa total independência e pleno desenvolvimento das capacidades individuais" (MADRUGA, 2016, p. 37). Surge, assim, a segunda geração do modelo social da deficiência, incentivada por esse movimento, composto por mulheres com deficiência e cuidadoras, em que se incluía "[...] o cuidado como princípio ético e a igualdade pela interdependência como um princípio de justiça mais adequado nos estudos sobre a deficiência" (MAGNOBOSCO; SOUZA, 2019, p. 2).

Foram as teóricas do movimento feminista que destacaram, para além da opressão do corpo deficiente, a concorrência de outras implicações acerca dos

---

nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt" (DINIZ, 2007, p. 7). O sociólogo não imaginava o impacto provocado pela carta, pois muitas pessoas o procuraram para a formação de um grupo de pessoas deficientes, conhecido após quatro anos como UPIAs (DINIZ, 2007).

[26] Segundo Piccolo (2012, p. 10), os pesquisadores da primeira geração faziam parte do "[...] Departamento de Sociologia e Política da então denominada Leeds University, tendo como característica marcante o fato de todos seus componentes (Oliver, Barnes, Finkelstein, Hunt, Abberley) serem professores de Sociologia da instituição e deficientes físicos".

estudos da deficiência, como desigualdade, raça/etnia, gênero, orientação sexual, classe, região e religião, na articulação desses estudos com a proposição dos estudos de gênero, imprescindíveis para análise dos fenômenos sociais e culturais (DINIZ, 2007; MELLO, NUERNBERG, 2012). As teóricas feministas da segunda geração do modelo social da deficiência passaram a questionar "[...] as categorias identitárias, ampliando as noções de identidade para garantir a viabilização de políticas públicas que considerem as diversas formas de ser e estar no mundo" (GOMES *et al*., 2019, p. 3).

Garland-Thomson (2002), mulher com deficiência e pesquisadora, precursora de *Feminist disability studies*[27], destaca alguns aspectos pouco aprofundados pelo modelo social e inerentes à deficiência, como a ética do cuidado, o lugar das diferenças corporais, a construção de subjetividades e as particularidades da opressão. Esses estudos foram discutidos pelo feminismo e evidenciados pela transversalidade dos estudos de gênero e da deficiência com outros marcadores sociais destacados anteriormente, consideradas discussões analíticas nos estudos interseccionais, uma vez que

> [...] tal crítica intelectual [...] facilita uma integração mais completa do mundo sociopolítico – para o benefício de todos. Tal como acontece com gênero, raça, sexualidade e classe: para entender como a deficiência funciona é entender o que é ser totalmente humano. (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 28, tradução nossa).

Desse modo, os estudos feministas da deficiência vêm integrar o movimento de direitos humanos, em busca de criar uma sociedade mais equitativa e justa, evidenciando que gênero, raça, etnia, sexualidade e classe, entrecruzados, conduzem a variados pontos de vista, produzindo ou anulando identidades, corroborando movimentos de opressão social (GARLAND-THOMSON, 2002). Ainda segundo a autora, a interlocução dos referenciais teóricos de deficiência e de gênero contribuiu para uma nova visão acerca desses sujeitos, favorecendo outras percepções sobre a justiça social, as ações coletivas, bem como a construção de saberes por parte desse público historicamente subjugado.

Segundo Diniz (2003), durante muito tempo, o princípio da independência como valor ético e basilar do modelo social da deficiência ficou isento de críticas. Como mencionado anteriormente, a posição social ocupada pelos teóricos do modelo social,

---

[27] Estudos feministas da deficiência (tradução nossa).

homens com deficiência física, que rechaçavam o modelo médico, como também toda e qualquer perspectiva assistencialista frente à deficiência, evidenciaram uma lacuna dentro da concepção do modelo social, à medida que a perspectiva teórica adotada privilegiava um grupo específico de pessoas, não atendendo às necessidades e nem representando a maioria das pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiências cognitivas.

Assim, ao converter os “problemas pessoais” em “assuntos públicos”, as pessoas com deficiência reiteram a importância da sua própria identidade, rechaçando as tendências que as colocam como vítimas (SHAKESPEARE, 2008). Tais aspectos foram explicitados tanto pela primeira geração dos estudos da deficiência com a constituição de uma nova proposta pautada no modelo social, quanto pelas significativas contribuições do movimento feminista e pelos aspectos interseccionais que atravessam a deficiência como marcadores sociais da diferença (gênero, idade, raça/etnia, entre outros).

Tendo em vista as discussões realizadas, no próximo capítulo, analisamos se há aplicação do modelo social da deficiência na pesquisa científica brasileira e qual a sua relação com a participação das pessoas com deficiência.

4 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA NA PESQUISA BRASILEIRA

A partir dos elementos até aqui reunidos, apresentamos alguns aspectos a respeito da presença do modelo social da deficiência na produção acadêmica sobre deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Almejamos averiguar se a adoção do modelo social de deficiência tem implicado a participação direta de pessoas com deficiência na pesquisa científica. Para tal, realizamos um levantamento para aferir em que momento do texto há referência a autores (formuladores de teoria ou comentadores dos Estudos da Deficiência), bem como referência a normativas regidas pelo modelo social.

A investigação de teses e de dissertações ocorreu sem recorte temporal definido, abrangendo os bancos de dados da Capes e da BDTD. Foram utilizados os descritores "*Disability Studies*" e a tradução em língua portuguesa "Estudos da Deficiência" ou "Estudos sobre a deficiência", ambas nomenclaturas utilizadas no Brasil, entrecruzadas com "modelo social da deficiência" e "pessoas com deficiência". Assim, foram mapeadas 193 pesquisas.

A fim de identificarmos se os estudos selecionados dialogavam com a temática pesquisada, realizamos a leitura a partir do título, seguida do resumo. Quando não obtínhamos informação suficiente nesses itens, recorremos ao texto na íntegra. Adotamos como critério de exclusão as pesquisas duplicadas e os estudos que se referiam à deficiência de animais não humanos, de nutrientes, de aspectos sociais ou ambientais, de aspectos metabólicos ou do funcionamento do organismo (deficiência de ferro, imunológica etc.). Após a realização desse procedimento, restaram 32 estudos que contemplavam os objetivos desse levantamento, sendo 20 dissertações e 12 teses.

As pesquisas foram categorizadas quanto ao número de estudos por ano; ao número de estudos por IES; ao grau de titulação e de dependência administrativa; aos estudos por região; aos estudos por campo de conhecimento; aos estudos por área temática; à caracterização dos estudos quanto ao método (empírico ou não empírico); aos participantes (presença ou não de participação de pessoas com deficiência); e aos temas abordados.

Em seguida, aprofundamos a análise dos estudos empíricos que contaram com pessoas com deficiência entre os participantes, considerando: a partir de que

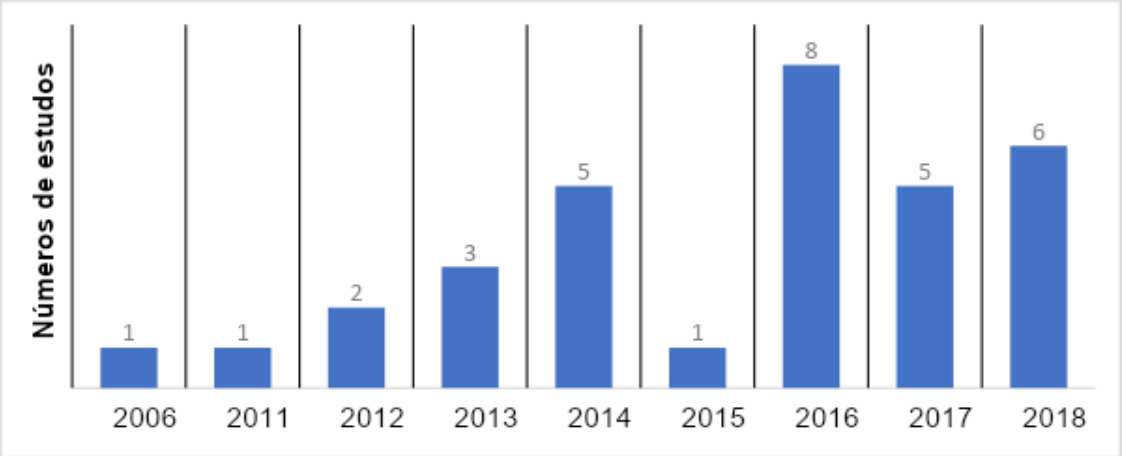
autores/as ou documentos o modelo social de deficiência é discutido; a serviço de que se dá a referência ao modelo social de deficiência; qual a posição das pessoas com deficiência nos estudos.

Os resultados encontrados foram analisados qualitativamente com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2002). A partir da identificação dos estudos, estes foram organizados em fichas e tabelas de análise. Optamos por desconsiderar a classificação dos estudos quanto a sua natureza, adotando o pressuposto de que todas estão "[...] voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica" (GIL, 2010, p. 27) – são, assim, estudos que se utilizaram do modelo social da deficiência e que contaram com a participação direta de pessoas com deficiência na pesquisa científica.

4.1 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O campo de Estudos da Deficiência e o modelo social da deficiência ainda estão pouco presentes no cenário científico brasileiro. No mapeamento realizado, localizamos apenas 32 estudos entre dissertações e teses, correspondendo a 16,6% de pesquisas recolhidas na busca inicial. A seguir, apresentamos os resultados quantitativos. Na Figura 1, dispomos a quantidade de produções do ano de 2006 e de 2011 a 2018.

Figura 1 – Gráfico de quantidade de produções por ano



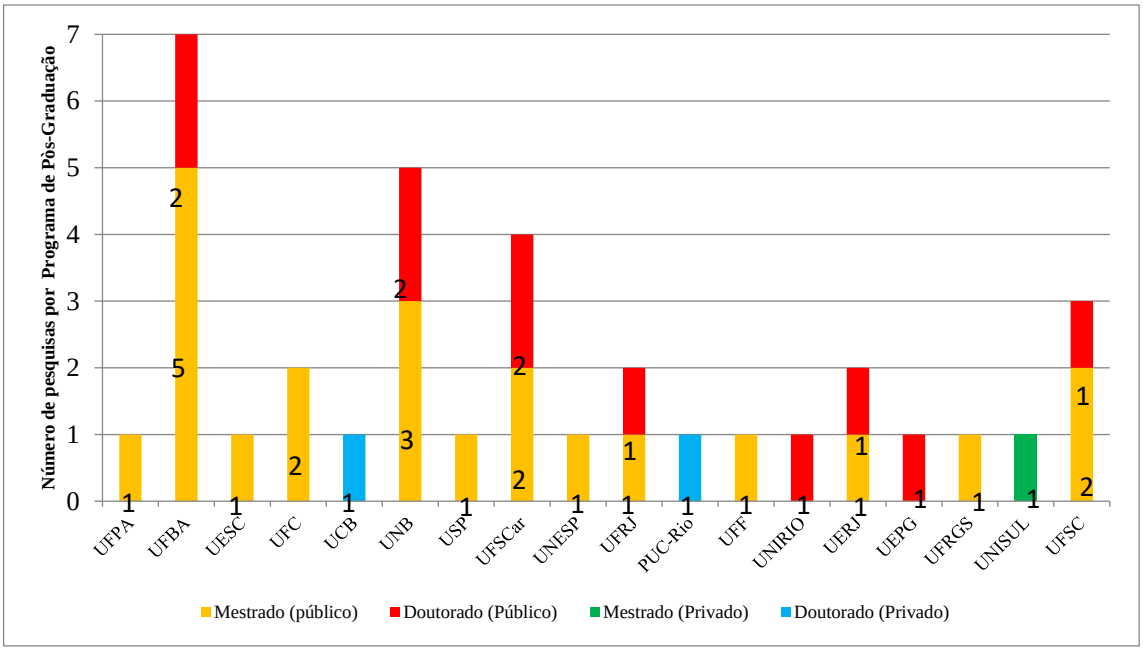
Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Na Figura 1, os anos de 2006, de 2011 e de 2015 refletem pouca expressividade de estudos, contendo, a cada ano mencionado, apenas uma publicação. De 2012 a 2014, observamos o crescimento no número de publicações,

com maior amplitude nos anos de 2016 e 2018, correspondendo a 14 pesquisas, ou seja, 43,7% do total da produção divulgada. Os anos de 2014 e 2017 têm o mesmo número de pesquisas, com cinco estudos cada um, correspondendo a 15,6%.

Na Figura 2, organizamos um gráfico com a distribuição de pesquisas por IES, grau de titulação e dependência administrativa.

Figura 2 – Gráfico de distribuição de pesquisas por IES, grau de titulação e dependência administrativa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.[28]

A maior parte dos estudos concentra-se em pesquisas de Mestrado com representação de 20 produções; já as pesquisas de Doutorado correspondem a 12 estudos. Assim, do montante de 32 produções, 62,5% caracterizam-se por dissertações e 37,5% por teses. De acordo com Bueno (2014), a justificativa para a menor incidência de teses pode estar no menor número de programas de Doutorado no país e pelo tempo de formação acadêmica que esse nível demanda. Além disso,

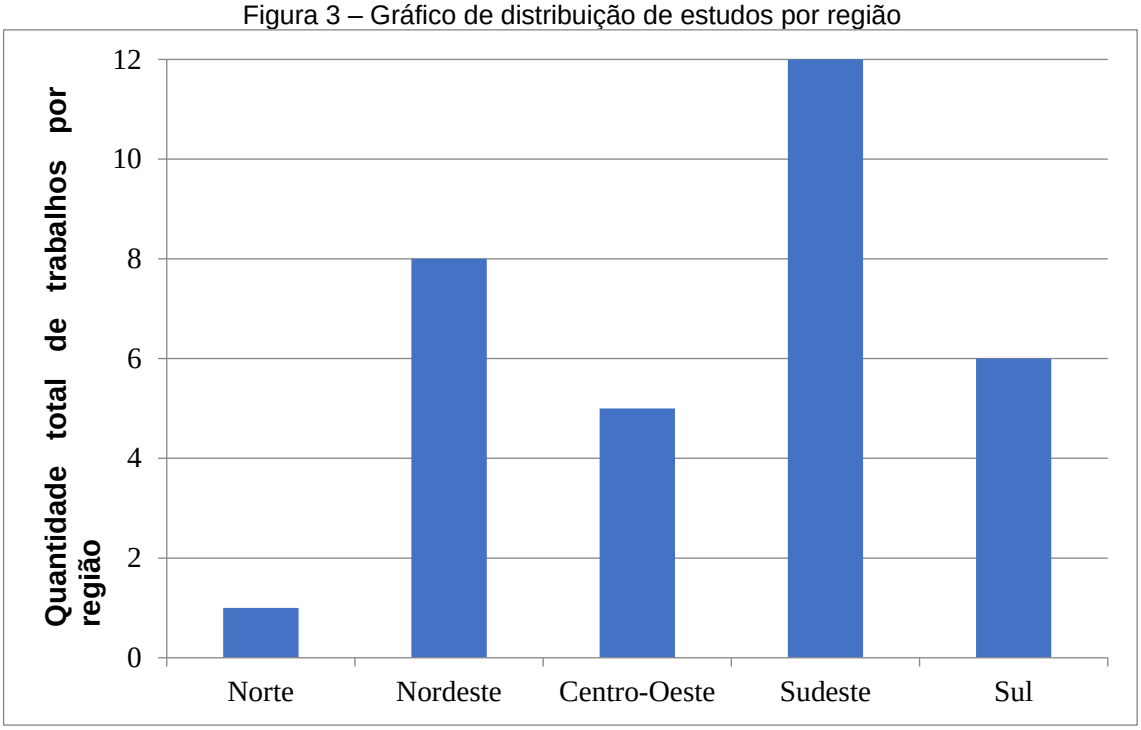
[28] As universidades que aparecem na Figura 1 são: UFPA – Universidade Federal do Pará; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz; UFC – Universidade Federal do Ceará; UCB – Universidade Católica de Brasília; UnB – Universidade de Brasília; USP – Universidade de São Paulo; UFSCar – Universidade Federal de São Carlos; Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; UFF – Universidade Federal Fluminense; Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

podemos inferir que o menor número de teses defendidas pode significar descontinuidade do aprofundamento de estudos dessa temática.

Das 18 IES que produziram estudos, apenas três são instituições privadas. A maioria expressiva dos estudos desenvolveu-se em universidades federais (nove instituições, com 50% das produções). Na sequência, estão as universidades estaduais, que constituem cinco instituições, perfazendo 27,7% do total de estudos.

No que tange ao desenvolvimento de estudos no conjunto de teses e de dissertações situadas por região (Figura 3), podemos perceber que a maior incidência de pesquisas se localiza na região Sudeste com 12 estudos, totalizando 37,5% de toda a produção. Na sequência, comparecem a região Nordeste com oito estudos, a região Sul com seis estudos, a região Centro-Oeste com cinco estudos e a região Norte com apenas um estudo.

Figura 3 – Gráfico de distribuição de estudos por região



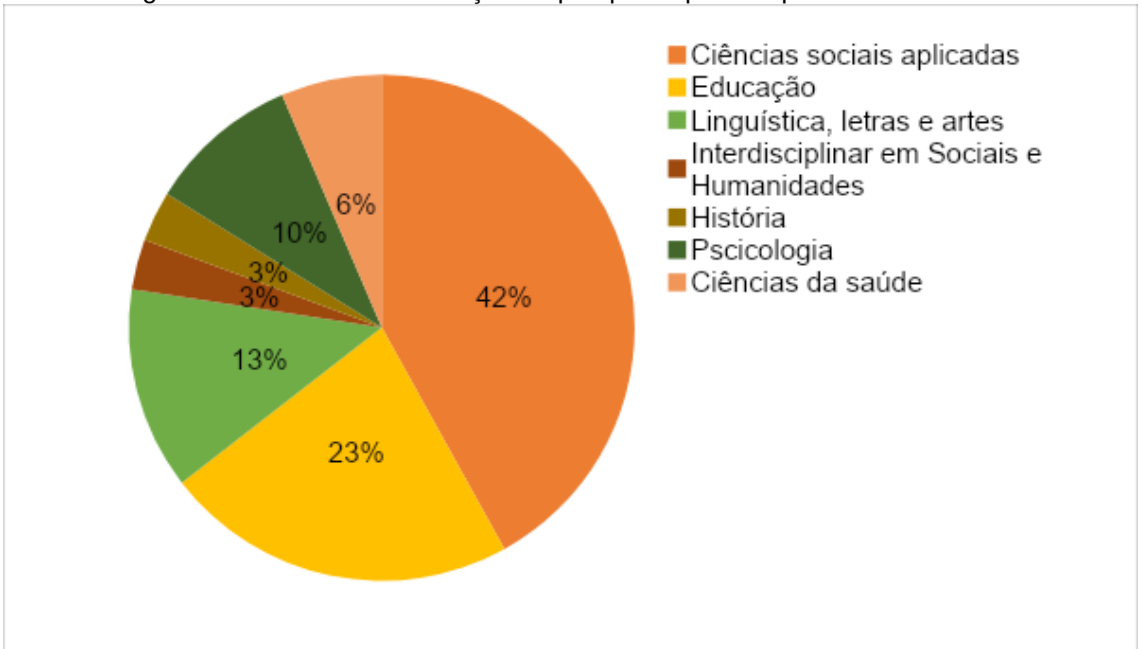
Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

De acordo com Silva (2018), nos últimos anos, tem ocorrido um processo de descentralização de pesquisas do eixo Sudeste-Sul, regiões com ampla tradição e desenvolvimento científico. A expansão de Programas de Pós-Graduação nas diversas regiões do país acarretou o aumento da participação de pesquisadores em localidades cientificamente menos tradicionais. Assim, podemos inferir que esse processo tem ocorrido, dentre outras variáveis, por um movimento de interlocução e

de colaboração entre pesquisadores/as, visando à expansão da produção científica do país (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

O gráfico da Figura 4 apresenta a distribuição de pesquisas por campo de conhecimento.

Figura 4 – Gráfico de distribuição de pesquisas por campo de conhecimento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

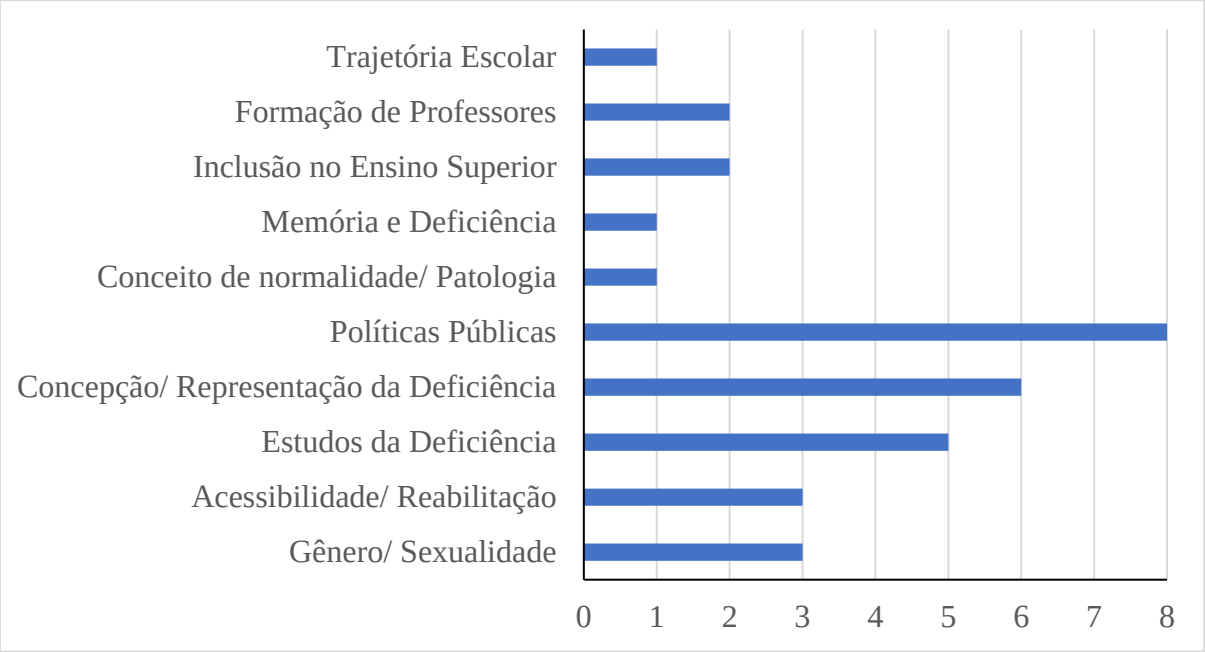
Podemos perceber que a maior concentração de estudos incide na área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, correspondendo a 42% do total de pesquisas. As áreas que compõem esse campo se referem ao domínio do Direito, da Sociologia, da Antropologia, entre outros. Os estudos presentes no referido campo coadunam-se a uma abordagem que pretende compreender os processos globais de desenvolvimento das pessoas com deficiência em um processo de "[...] questionamento crítico, no qual, [...] as dimensões conceitual, teórica, explicativa e prática são consideradas de vital importância" (BARTON, 2009, p. 137, tradução nossa).

As pesquisas do campo da Educação correspondem a 23% das teses e das dissertações aqui estudadas. O modelo social da deficiência, nesse campo, questiona e problematiza a estrutura na qual se inserem os sistemas de ensino em todas as instâncias e níveis, tensionando as concepções e os conceitos que permeiam esse espaço, como os de normalidade e de anormalidade, usados, historicamente, para classificar os estudantes sob a justificativa de seu fracasso escolar ou sob o

argumento de sua deficiência. Nesse sentido, o modelo social apresenta uma contribuição significativa ao campo da Educação, possibilitando a mudança em seus métodos de ensino e de aprendizagem, importantes e necessários também ao campo da Educação Especial, que visa, em seu cerne, a eliminação de toda e qualquer barreira que limite o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, com a finalidade de transformar o ambiente pedagógico para que todos possam aprender.

Os demais campos do conhecimento, expressos na Figura 5, integram, em sua maioria, estudos do campo das Ciências Humanas. No entanto, há poucos estudos na área da Saúde.

Figura 5 – Gráfico de distribuição dos estudos por campo temático



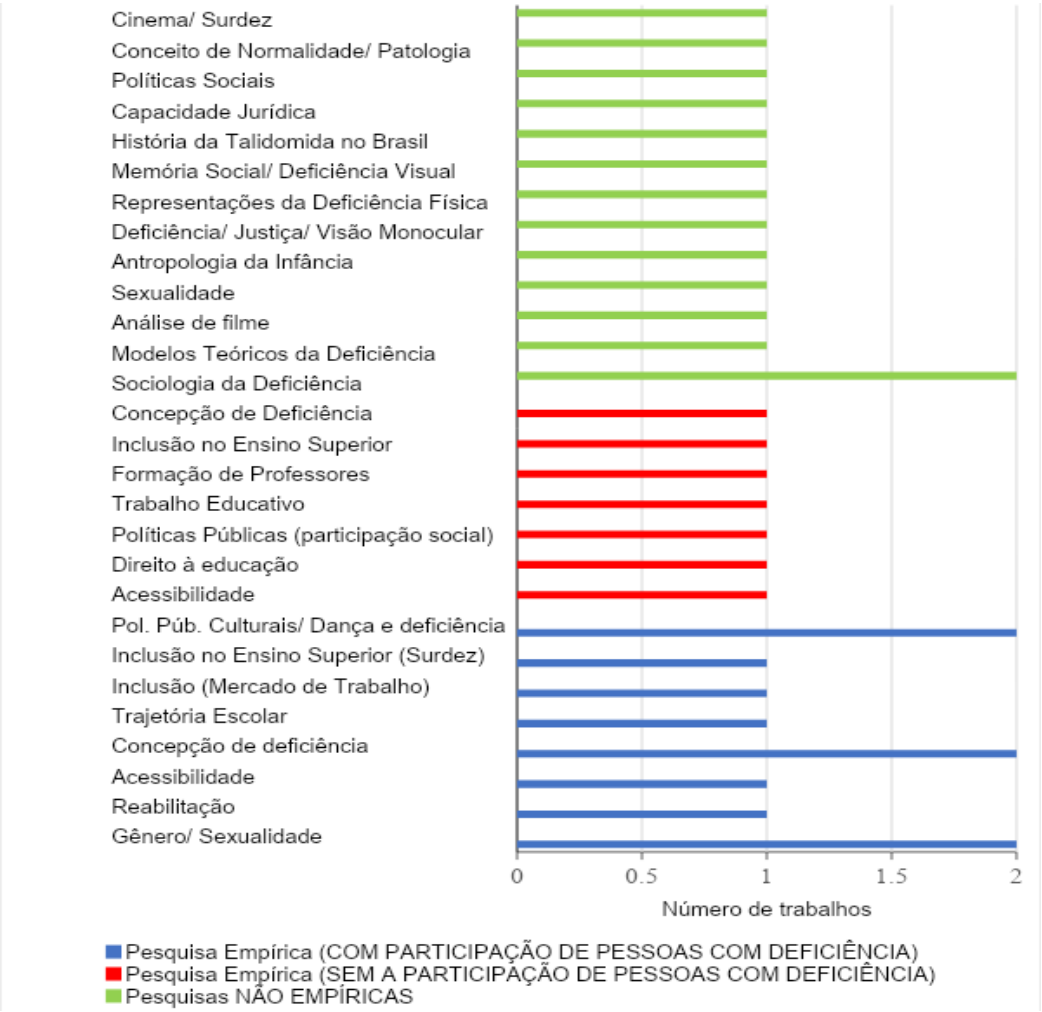
Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Entre as temáticas abordadas nos estudos, percebemos a concentração nas políticas sociais, seguida pelos estudos da Sociologia. Os temas em educação e Educação Especial também estão muito presentes, com discussões ainda bastante arraigadas no campo pedagógico, como os processos de ensino e de aprendizagem, a concepção de deficiência, a formação de professores/as, entre outros, tomados por discussões na perspectiva da Educação Inclusiva, que têm por princípio incluir todos os estudantes indiscriminadamente, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, cultural ou por condição de alguma deficiência, seja ela física cognitiva ou sensorial.

Ademais, observamos que a diversidade de temas tem se aproximado ainda de maneira pouco expressiva no campo de conhecimento dos *Disability Studies*. Isso revela pouca articulação entre as áreas pesquisadas, visando perspectivas mais complexas de entendimento de sociedade e as implicações do conceito de direitos humanos, em busca da compreensão do "[...] silenciamento das experiências das pessoas com deficiência em favor de uma visibilização das estruturas de opressão social" (MARTINS *et al*., 2012, p. 51), no anseio de uma sociedade mais inclusiva.

Na Figura 6, expomos a caracterização dos estudos quanto ao método, aos participantes e aos temas abordados.

Figura 6 – Gráfico de caracterização dos estudos quanto ao método, aos participantes e aos temas abordados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.
Obs.: Pol. Púb. – Políticas Públicas.

Na categoria de estudos não empíricos, foram encontradas 14 pesquisas, correspondendo a 43,75% do total dos resultados. Elas se caracterizam,

prioritariamente, por estudos de revisão bibliográfica, de pesquisa documental e de análise de filmes; na sequência, destacam-se a análise de vídeos (*YouTube*), a análise de telenovelas e as pesquisas de estado da arte, contabilizando um estudo por cada item. O quantitativo de pesquisas sugere uma aproximação significativa dos pesquisadores brasileiros ao campo de conhecimento dos estudos da deficiência, tendo como favorecedor o contato das múltiplas áreas de formação e a interdisciplinaridade. Esses estudos têm possibilitado a ampliação das discussões sobre o modelo social da deficiência e a incorporação desses estudos no cenário acadêmico brasileiro.

Os 18 estudos empíricos correspondem a 56,25% do total e foram analisados a partir da distinção da categoria presença/ausência de participação de pessoas com deficiência. Os estudos empíricos que contaram com a participação da pessoa com deficiência contabilizam 11 pesquisas, correspondendo a 34,4% do total. Dentre as pesquisas selecionadas, destacam-se temas sobre a concepção de deficiência, totalizando três estudos, seguidos dos temas sobre gênero/sexualidade, com dois estudos, e das temáticas de acessibilidade, reabilitação, trajetória escolar, direitos sociais, inclusão no Ensino Superior e políticas públicas, com um estudo para cada tema destacado.

Importante mencionarmos o grande avanço na participação das pessoas com deficiência em temas como gênero e sexualidade, assuntos especialmente sensíveis a essas pessoas, haja vista o ideário incapacitante e socialmente construído implicado a esses sujeitos “como eternas crianças”, mesmo em idade adulta. Isso, por um lado,

> [...] gera dependência familiar e o controle das escolhas pessoais, restringindo a sua história de vida à voz de autorização de seus responsáveis. Por outro lado, reconhecer a identidade de gênero e a capacidade de desenvolvimento integral da pessoa com deficiência significa abrir espaços para o protagonismo e empoderamento nas suas escolhas de vida, na sexualidade e na busca por oportunidades educacionais e ocupacionais. (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 556).

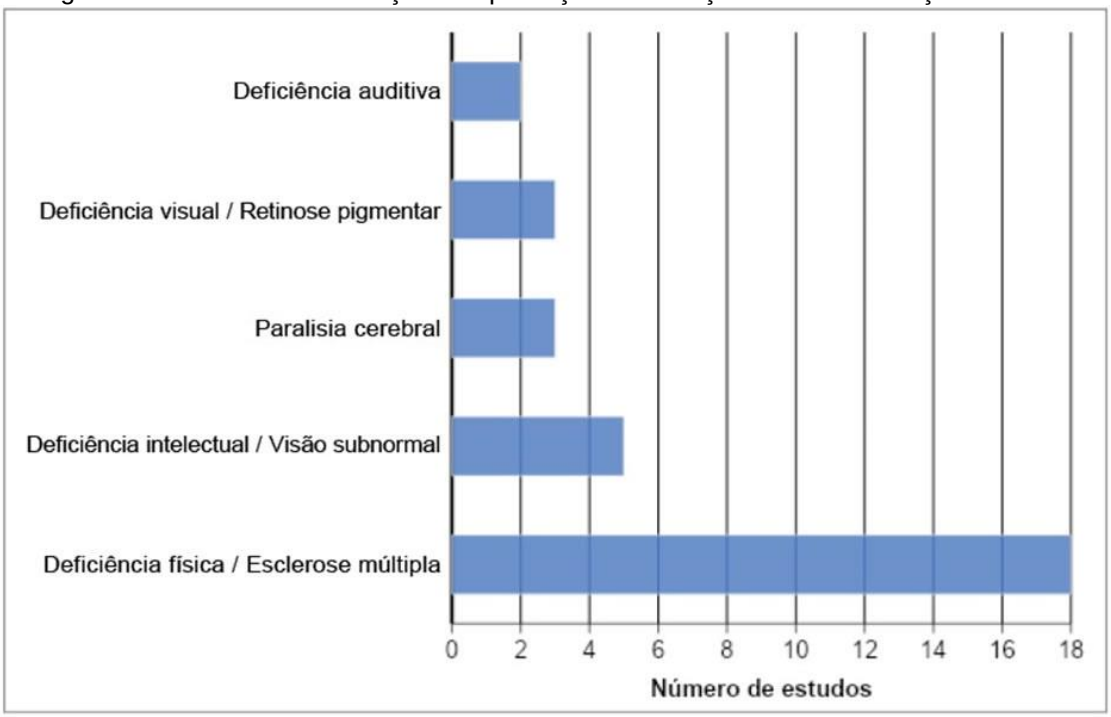
Relativos aos estudos empíricos que não contam com a participação de pessoas com deficiência e suas respectivas temáticas, foram caracterizados sete estudos, correspondendo a 21,9%. Não localizamos, nesses estudos, a caracterização de seus participantes, os quais foram descritos de forma genérica, por exemplo: um conjunto de participantes, de organizações, de instituições e de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse panorama, as temáticas relativas à

concepção de deficiência e de gênero/sexualidade destacam-se por serem debatidas na perspectiva do preconceito e das barreiras vivenciadas por esses sujeitos ao longo da história, contribuindo para o isolamento, o silenciamento e o apagamento de suas identidades.

A concepção sobre a pessoa com deficiência também está presente nesse campo com duas pesquisas, seguidas, em menor proporção, com um estudo cada, dos temas sobre acessibilidade, direito à educação, políticas públicas e participação social, trabalho educativo, formação de professores e inclusão no Ensino Superior. É importante destacarmos que os temas mencionados poderiam ter como partícipes dos estudos pessoas com deficiência como agentes e maiores interessados na disponibilidade de atendimento e de serviços ofertados.

Na Figura 7, apresentamos a distribuição das produções em função da caracterização da deficiência.

Figura 7 – Gráfico de distribuição das produções em função da caracterização da deficiência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Em relação à caracterização dos participantes das pesquisas, observamos, em linhas gerais, uma sequência de descrição que se inicia pelo nome fictício (mantendo a integridade dos participantes), idade, formação, ocupação, se reside com outras pessoas, a quanto tempo possui deficiência (se ela é congênita ou adquirida) e, em

alguns casos, se possui algum relacionamento afetivo. A análise explicitou a participação de 29 mulheres e de 20 homens, com faixa etária variando de 18 a 52 anos de idade. Destas pesquisas, duas não especificavam a situação de deficiência vivida pelos participantes, uma designava deficiência sensorial e outra apenas pessoa com deficiência.

4.2 O QUE A LEITURA DO MATERIAL NOS REVELA

É importante destacarmos o papel da universidade pública brasileira na produção científica, promotora de pesquisas em várias áreas do conhecimento, consolidando-se como lócus privilegiado de investigação e de suporte institucional para o desenvolvimento de estudos e a formação de pesquisadores (DURHAM, 1998; BUENO, 2014).

O predomínio das universidades públicas na produção de ciência e de tecnologia brasileiras deveria resultar em maior investimento no setor e não em cortes orçamentários, como os que vêm ocorrendo de maneira manifesta na atualidade. A diminuição de recursos destinados à educação em todos os níveis têm sido uma constante a cada gestão governamental brasileira. Para Durham (1998, p. 3), “[...] por estranho que pareça, é preciso novamente insistir e demonstrar a necessidade da pesquisa para o desenvolvimento do país e a importância da universidade pública como seu principal sustentáculo”.

O modelo social da deficiência esteve presente na argumentação teórica em boa parte das produções estudadas; em outras, localizou-se como pano de fundo das discussões, situando-se mais como elemento histórico que subsidia a introdução da discussão, na sequência da menção ao modelo médico e a outras concepções de deficiência. Subsidiando as discussões introdutórias sobre o modelo social da deficiência, houve, em um número significativo de estudos, a menção dos documentos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e da LBIPD (BRASIL, 2015), com o intuito de evidenciar as mudanças nas concepções a respeito das pessoas com deficiência.

Nos estudos empíricos que contam com a participação de pessoas com deficiência, estas são compreendidas e caracterizadas como sujeitos históricos e sociais. Em outras palavras, as análises empregadas coadunam-se aos princípios do modelo social da deficiência, em detrimento da “[...] abordagem individualista, restrita

ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social [...]” (FRANÇA, 2013, p. 62).

Os estudos que contam com a participação da pessoa com deficiência utilizaram da interface dos Estudos da Deficiência e do modelo social da deficiência como referencial teórico e metodológico. Prioritariamente, os pesquisadores empregaram entrevistas semiestruturadas ou entrevistas sem roteiro previamente estabelecido, além do método de história oral ou de história de vida, colocando a pessoa com deficiência como principal interlocutora e protagonista de sua história. Com isso, observamos que a utilização do modelo social da deficiência mantém correlação positiva com a ampliação do campo de compreensão dos fenômenos sociais constitutivos do desenvolvimento da pessoa com deficiência, não reduzindo a realidade vivenciada por essas pessoas a uma relação mecânica de causa orgânica (organização funcional) e de efeito social (deficiência).

Entretanto, cabe salientarmos que, hegemonicamente, as pesquisas desenvolvidas com pessoas com deficiência têm centrado a sua atenção nas limitações desses sujeitos, desenvolvendo poucas discussões a respeito das estruturas sociais e culturais, bem como na eliminação das barreiras que impedem a sua inclusão. Podemos inferir que, ainda que haja esforço para realizar os princípios que constituem o modelo social, tal situação acaba por reforçar a invisibilidade social desses sujeitos, refletida na ausência de políticas públicas que atendam aos interesses desse segmento, negando-lhes, assim, a garantia e o exercício de seus direitos.

Chama-nos atenção a inexistência de estudos relativos a dimensões subjetivas ou individuais das pessoas com deficiência. Segundo Meletti (2003), é comum que aspectos relativos às experiências das pessoas com deficiência, suas histórias e suas percepções de mundo sejam considerados irrelevantes; por isso, não se costuma ouvi-las, nem documentá-las. Ao contrário, tais aspectos concernentes às pessoas com deficiência são comumente esquecidos.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discutimos os conceitos de participação e de inclusão difundidos nas pesquisas científicas em Educação e Educação Especial, em busca de indícios que possam elucidar a maneira como os pesquisadores compreendem tais conceitos e os problematizam nos seus estudos.

5 OS CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO E DE INCLUSÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos conceituais acerca do que tem sido compreendido e propagado sobre participação e inclusão no campo educacional, particularmente na área de conhecimento da Educação Especial. Tomamos como ponto de reflexão os documentos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e da LBIPD (BRASIL, 2015), relativos às instâncias de inclusão educacional e à participação de pessoas com deficiência expressas nos referidos documentos, à luz dos referenciais do materialismo histórico e seus comentadores. Nas últimas décadas, a Educação Especial tem recebido uma multiplicidade de estudos que constituem o universo das pessoas com deficiência. Temas como os processos de inclusão e a participação desses sujeitos têm ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas, contribuindo para a pesquisa científica brasileira.

5.1 PARTICIPAÇÃO

Comumente percebemos, nos textos jurídicos e legais, as menções aos termos “participação”, “inclusão” e “igualdade de oportunidades”. Especificamente ao termo “participação”, nessa discussão, o tomaremos por uma perspectiva sociológica, ainda que tal termo apresente muitos significados a depender do referencial adotado. Segundo Stotz (2009, p. 293), o termo participação “[...] é um conceito relacional e polissêmico, pois remete tanto à coesão social como à mudança social”, podendo indicar a natureza ou o grau de integração de um indivíduo ou grupo, ilustrando normas ou valores de uma dada organização social, econômica, política etc.

Ainda conforme o autor, a participação refere-se à ação dos sujeitos em atitudes que podem ser passivas ou ativas, estimuladas ou não, a depender da mobilização emocional, intuitiva e racional dos sujeitos, apreendida como um princípio condutor de conhecimento, mutável segundo os tipos de sociedade em cada período histórico. Em seu caráter político, a participação significa democratização ou participação ampla dos sujeitos em processos sociais decisórios, representando a consolidação, no pensamento social, de um longo processo histórico (STOTZ, 2009).

As pessoas com deficiência, nas últimas décadas, têm alcançado visibilidade no contexto das políticas e da participação, inegavelmente por conquistas legitimadas tanto nacional quanto internacionalmente, realizadas por lutas históricas do movimento social de pessoas com deficiência e de outros setores da sociedade civil, que trouxeram muitos avanços em relação à participação desses sujeitos em diversos contextos sociais. Como aludimos nesse texto, não há dúvidas em relação à existência de conquistas sociais, políticas e mesmo conceituais no reconhecimento dos direitos e das oportunidades de participação social das pessoas com deficiência. Esse público teve maior visibilidade, no contexto brasileiro, “[...] a partir da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrido em 1999, decorrente de uma guinada de um viés assistencialista para o protagonismo dos sujeitos” (BORGES; STEIL, 2016, p. 1).

Verificamos, contudo, que as garantias e os direitos conquistados, como o direito à participação plena, não são plenamente efetivados, como apontam os elementos introdutórios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e da LBIPD (BRASIL, 2015).

O documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência possui caráter excepcional e original, pois institui-se como documento de extrema relevância quanto aos direitos humanos, elaborado com a participação direta de pessoas com deficiência, ativistas, organizações da sociedade civil formada por pessoas com e sem deficiência, e agências internacionais, culminando em um processo de elaboração e de debate iniciado em 2001 e finalizado em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU (CAIADO, 2009; PALACIOS, 2008). O documento altera a perspectiva no tratamento dado a essas pessoas pelo modelo biomédico, centrado na concepção de deficiência como patologia, que limitava o exercício da autonomia e da participação desses sujeitos, para uma perspectiva pautada nos direitos humanos, o modelo social (ALBUQUERQUE, 2018; PALACIOS, 2008).

Com a perspectiva dos direitos humanos, o propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência visa promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2007). Relativamente à dignidade da pessoa humana em sua dimensão

ontológica[29], Andorno (1998) ressalta que nenhum ser humano necessita provar de suas habilidades intelectuais e materiais para ser respeitado como um fim em si mesmo, quer dizer, como fundamento subjetivo, mas, sim, como um fim objetivo, pois o *status* de pessoa transcende às condições de atividade neural, uma vez que "[...] a dignidade não se baseia, em última instância, na autonomia pessoal ou no consenso social" (MIRALLES, 2015, p. 65). Para Andorno (1998), o conceito de pessoa é aplicável a todos os seres vivos, independentemente ou não do desenvolvimento de suas potencialidades, como o recém-nascido, a criança ou até mesmo para aquelas pessoas com casos graves de demência, ou em situações de maior comprometimento em decorrência de deficiências.

No documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), está a determinação que os Estados Partes signatários se comprometem a tomar medidas que possibilitem às pessoas com deficiência o pleno exercício e o gozo de seus direitos, bem como a sua inclusão e participação ativa em todos os espaços da vida em sociedade, respeitando as particularidades e as necessidades dos sujeitos, visto que, comumente, as pessoas com deficiência são tomadas como um grupo homogêneo (CAIADO, 2009; PALACIOS, 2008).

A luta dessas pessoas visa à participação em decisões que afetam suas vidas; logo, sua luta é por reconhecimento, por equidade, por justiça social e por cidadania. No documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o destaque sobre a participação versa sobre a não distinção entre as pessoas com deficiência, no sentido de que todos têm direito e capacidade de participar ativamente na sociedade, cada qual a sua maneira, com suas necessidades e seus interesses, podendo contar com níveis de apoio, como expresso no Art. 12 do mesmo documento, que trata da capacidade legal das pessoas com deficiência e determina a igualdade perante a lei, de modo a ser titular no pleno exercício desse direito (BRASIL, 2007).

Na referida normativa, os Estados Partes reconheceram que as pessoas com deficiência possuem capacidade jurídica em igualdade de condições às pessoas sem

---

[29] Segundo Santos (2015, p. 8), a dignidade da pessoa humana, em sua dimensão ontológica, "[...] é a dignidade com substrato na ontologia de todo ser humano, uma qualidade intrínseca que entranha a própria natureza do ser humano, não dependendo de um critério diferente do que o próprio ser humano para ser reconhecida, pois é uma qualidade ligada diretamente ao ser, uma constituição base que enobrece e distingue o ser humano no mundo e, por isso, devendo ser juridicamente tratada como um princípio, e interpretada como fonte moral da qual os direitos humanos e fundamentais extraem os seus conteúdos".

deficiência em todos os aspectos da vida, podendo contar com sistema de apoio na tomada de decisões, sempre que se fizer necessário (BRASIL, 2007, 2015).

Conforme consta no documento do Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), em seu Art. 12, parágrafo 2º, a capacidade jurídica inclui a capacidade de ser titular de direitos e de agir de acordo com a lei. A capacidade jurídica de titular de direitos confere à pessoa a plena proteção dos seus direitos pelo sistema jurídico. A capacidade jurídica para agir em direito reconhece essa pessoa como um ator com poderes para realizar transações e criar relações jurídicas, modificá-las ou rescindi-las.

O direito ao reconhecimento como ator legal está estabelecido no Art. 12, parágrafo 5º, do mesmo documento, que estabelece a obrigação dos Estados Partes de tomar todas as medidas pertinentes e eficazes para garantir o direito das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com outros, para possuir e herdar propriedade, controlar seus próprios assuntos econômicos e "[...] ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e [garantir] que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente [...]" privadas de seus ativos (BRASIL, 2007, p. 23).

O documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborado com base no direito, rechaçando o posicionamento paternalista e assistencialista em vigor até a instituição do referido tratado (BRASIL, 2007). Assim, a Convenção vem reafirmar aspectos fundamentais já discutidos 15 anos antes, em 1981, instituído mundialmente como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes[30]", cujo lema foi "Igualdade e Participação Plena". Tal lema ressaltava a importância da participação e da presença ativa de pessoas com deficiência na organização, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação de políticas públicas, tendo como premissa o direito humano fundamental e equitativo em todas as esferas da vida (BRASIL, 1981).

Os dispositivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) manifestam uma nova configuração da relação entre as pessoas com deficiência e as instituições, pois criam-se meios para que as pessoas possam de fato atuar em espaços decisórios, "[...] ganhar visibilidade e reconhecimento público, [...]

[30] "Em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, pela RESOLUÇÃO 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES [...]" (BRASIL, 1981, p. 2).

uma consciência coletiva acerca do lema que tem embalado as lutas do seguimento ao longo dos últimos anos, ‘Nada sobre nós sem nós’” (FERRARI, 2016, p. 218). O movimento, disseminado posteriormente em todo o mundo, buscava a inserção das pessoas com deficiência na vida política, além da garantia e do reconhecimento de seus direitos. Caiado (2009) enfatiza a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e reafirma os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, que assegura a garantia de direitos do homem e revela que esses mesmos direitos se estendem às pessoas com deficiência, as quais devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação (ONU, 1995).

Assim sendo, entendemos que o conceito de participação, de vida participativa em sociedade, une diversas formas pelas quais os indivíduos exercem seus direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013), embora não possua “[...] igual significado para os diversos atores e têm, para cada um deles, uma construção histórica diferente” (CARVALHO, 1998, p. 1). A esse respeito, Abreu, Oliveira e Kraemer (2019, p. 47) destacam que um dos limitadores da efetiva participação é a desigualdade, justificando que no “[...] ideal participativo é necessário que ela ocorra sem diferenciações, isto é, de forma equânime, na qual todos devem ser tratados de forma idêntica”.

5.2 INCLUSÃO

O termo “inclusão” vem ganhando espaço nas discussões em diversos setores da sociedade, principalmente no campo das políticas sociais e educacionais, instâncias que intentam refletir e articular ações para a eliminação das diversas barreiras que impedem ou limitam o desenvolvimento dos sujeitos em todas as esferas da vida em sociedade. No que tange ao escopo deste estudo, que versa sobre a participação de pessoas com deficiência em estudos com o tema do direito à educação, atentamo-nos ao seu significado no contexto em foco.

Segundo Mendes (2018), o termo inclusão é genérico e recebe diferentes significações em diversos contextos e áreas do conhecimento. Para a autora, no contexto educacional, o princípio filosófico de inclusão escolar encontra diferentes designações na literatura, não havendo uma definição precisa para o termo. Contudo, o conceito de inclusão escolar “[...] tem sido definido como a oportunidade de plena

participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular na escola" (MENDES, 2019, p. 16, tradução nossa). No entanto, o que percebemos comumente é o esvaziamento dos significados desses conceitos, descontextualizados das condições práticas e concretas em que eles ocorrem, tomados como possibilidade de resolver os problemas que se multiplicam no contexto social mais amplo, acarretando sua "[...] banalização e seu enfraquecimento como um movimento de luta política pela igualdade de direitos" (ACORSI, 2009, p. 171).

Nesse sentido, nossa discussão centrou-se nos aspectos educacionais em que o conceito de participação se faz presente, pois entendemos que "[...] não pode haver inclusão sem participação" (SANTOS *et al*., 2014, p. 489). Todavia, compreendemos que tanto participação quanto inclusão – esta "[...] amplamente e demasiadamente mal compreendida segundo a interpretação do senso comum" (CAMARGO, 2017, p. 1), e interpretada "[...] com diferentes sentidos de acordo com as alterações na conjuntura política, econômica e social" (MACIEL, 2009, p. 32) – se iniciaram com maior difusão e se tornaram orientação política internacional a partir da década de 1990, com concepções advindas do ideário da "educação para todos" originária da Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990) e da "escola inclusiva" com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Após esse período, o direito à inclusão educacional, preservado pelos dispositivos normativos e legais, progride no combate às desigualdades e à exclusão escolar, ainda que com reveses e êxito no cotidiano dos espaços escolares. Dessa forma, intentamos compreender a política direcionada a pessoas com deficiência, especialmente a política educacional, levando em consideração a sua participação ativa, indispensável para o entendimento do processo constitutivo das referidas políticas.

Compreendemos, porém, que o movimento pela Educação Inclusiva é constituído por concepções ideológicas[31] com aparência de discurso educacional, pois, em diversos momentos da história, tem operado para camuflar e distorcer a

[31] Ideologia é um conceito polissêmico e abrange diferentes visões e concepções teóricas. A título de elucidação do que compreendemos por esse conceito, recorremos à definição apresentada por Chauí (2016, p. 245), que o descreve como "[...] um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social".

realidade, se apresentando em formas legítimas e reconhecidamente institucionalizadas (LAPLANE, 2007). Segundo a autora, a educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas e reflete as contradições presentes na sociedade. Ela destaca que o combate à discriminação, por meio de medidas inclusivas, deve estar inserido no confronto de tendências e de interesses, uma vez que "[...] a construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social" (LAPLANE, 2007, p. 13-14).

No ano de 2016, o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência – *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* –, em colaboração com organizações de pessoas com deficiência de vários países, elaborou o Comentário Geral nº 4 sobre o direito à Educação Inclusiva (MOVIMENTO DOWN, 2017, n.p.). O documento vai ao encontro das prerrogativas destacadas no Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) acerca do direito à educação, indicando à responsabilidade dos Estados parte do reconhecimento desse direito bem como da sua efetivação com base na não discriminação e em igualdade de oportunidades, garantindo "[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]" (BRASIL, 2007, p. 28). Ratificando o que determina o Art. 24 da Convenção, o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência destaca que a Educação Inclusiva deve ser entendida como

> [...] um processo de reforma sistemática, incorporando alterações e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias em matéria de educação, para superar as barreiras com uma visão que serve para fornecer a todos os estudantes da faixa etária relevante uma experiência e ambiente de aprendizagem igualitários e participativos, que melhor correspondam às suas necessidades e preferências. Colocar os estudantes com deficiência no ensino regular sem as mudanças estruturais necessárias – por exemplo, organização, currículo e estratégias de ensino e aprendizagem – não constitui inclusão. (MOVIMENTO DOWN, 2017, n.p.).

Ainda de acordo com o documento, os Estados Partes devem consultar e envolver ativamente as pessoas com deficiência, inclusive as crianças na mesma condição, por meio de suas organizações representativas, em todas as etapas que envolvem a instituição da Educação Inclusiva, e destaca: "Pessoas com deficiência e, quando for o caso, as suas famílias, devem ser reconhecidas como parceiras e não apenas destinatários da educação" (MOVIMENTO DOWN, 2017, n.p.). Maciel (2009) ressalta que o conceito de inclusão é analisado em uma sociedade cujo sistema

determinante é o capitalismo, que se expressa por classes sociais, em que o lucro é o objetivo primeiro a ser alcançado, e a lógica em que se origina o movimento pela inclusão é oposta ao sistema vigente, pois

> [...] um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que, para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes. (MACIEL, 2009, p. 33).

Em outros termos, a máxima do movimento inclusivo preconiza que o direito à educação seja garantido a todas as crianças, a todos os jovens e adultos, consideradas as condições sociais, econômicas, entre outros determinantes que prejudicam o acesso e a garantia de seus direitos, bem como os meios em que se desenvolve a sua escolarização (MACIEL, 2009). Obviamente, frente a um sistema tão desigual, e em respeito e reparação ao histórico de exclusão a que passam essas pessoas, fazem-se mister ações que visem meios e estratégias mais adequadas às realidades de grupos socialmente excluídos, corroborando que essas pessoas exerçam e usufruam de seus direitos, como o direito à educação em igualdade de condições como as demais pessoas (MACIEL, 2009).

O Art. 12 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) subsidiou direcionamentos relativos à inclusão e à participação de pessoas nos espaços escolares, ampliando o público a ser atendido e respeitando as necessidades e suas especificidades, por meio da PNEEPEI (BRASIL, 2008). A referida Política tem por objetivo garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso e a participação nos sistemas regulares de ensino, assegurando:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> Atendimento educacional especializado;
> Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> Participação da família e da comunidade;
> Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, n.p.).

As diretivas presentes na PNEEPEI visam, entre outros aspectos, reconhecer as diferenças e minimizar as desigualdades dentro da escola, não sendo permitida a distinção dos estudantes em função de características físicas, intelectuais, culturais,

linguísticas ou de qualquer outra natureza que impeça ou limite o pleno desenvolvimento dessas pessoas (BRASIL, 2008). O documento da Política, além de não impor restrições quanto às especificidades de seus estudantes, também estabeleceu diretrizes para a formação de políticas públicas e práticas pedagógicas, remodelando o papel da Educação Especial por meio da implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008).

O AEE pode ocorrer de maneira complementar e/ou suplementar no contraturno das atividades escolares, via atividades nos espaços da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não sendo um substituto do processo de escolarização. Esse atendimento deve ocorrer em articulação com as políticas públicas educacionais e o projeto político pedagógico da escola, no suporte dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, estimulando a sua participação e autonomia dentro e fora dos espaços escolares. Seu objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras que impedem ou limitam a participação plena dos estudantes, como preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007).

No que concerne ao direito à Educação Inclusiva na LBIPD, o capítulo IV – Do Direito à Educação, em seu Art. 27, destaca que

> [...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, n.p.).

Outro destaque do Art. 27 é a determinação de ações por parte do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, incluindo o AEE no projeto pedagógico escolar, assim como outras adequações que visam prover os apoios necessários aos estudantes, propiciando o pleno acesso ao currículo nas mesmas condições dos demais alunos e oportunizando o estímulo e o exercício de sua autonomia.

Ao problematizar o direito à educação no bojo dos direitos humanos e discorrer sobre o conceito de dívida educacional, Ferraro (2008) chama atenção para a não realização do direito público subjetivo de toda a população brasileira ao Ensino Fundamental completo, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo o autor, por dívida pública educacional, entende-se que a educação

se transformou em um serviço público e que o Estado deixou de garantir a determinadas pessoas ou grupos o serviço público da escolarização. Ferraro (2008) ressalta:

> É a conjunção dessas duas condições – a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço – que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola. (FERRARO, 2008, p. 275).

Segundo a Agência IBGE de Notícias (2021), a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), elaborada em 2019, revelou que, na população brasileira com 18 anos de idade ou mais com deficiência, 67,6% desse público não tinha instrução ou Ensino Fundamental completo, ao passo que, no grupo de pessoas sem deficiência com mesma faixa etária, 30,9% não possuía esse nível de escolaridade. A PNS também indicou que, no mesmo grupo etário de pessoas com deficiência, apenas 5% tinham nível superior completo, frente a 17% de pessoas sem deficiência com o mesmo nível de instrução. Outro ponto importante apresentado pela pesquisa é que apenas 16,6% das pessoas com deficiência tinham Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto, em contraposição a 37,2% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2021).

Mediante a apresentação dos dados, é possível percebermos que, mesmo após 31 anos da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) e 27 anos da assinatura da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) pelo Brasil, o direito à educação de pessoas com deficiência permanece em pauta, uma vez que persistem contradições entre legislação e efetivação do acesso ao currículo. Isso porque a inclusão educacional

> [...] não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da educação inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Rodrigues (2006) salienta que a Educação Inclusiva se tornou uma área polêmica por várias razões, entre elas a aplicabilidade do conjunto de legislações e a prática nas escolas, uma vez que a apresentação geral das políticas mais amplas expressa um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência. Entretanto, os aspectos quantitativos do atendimento a essas pessoas parecem ser mais condizentes com uma política pautada em resultados, justificando os compromissos

governamentais firmados com as agências internacionais, como o Banco Mundial e demais organismos internacionais vinculados à ONU, em que "[...] esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando as aspectos quantitativos do acesso" (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 24).

Em termos legais, muitas conquistas foram alcançadas; contudo, é necessário que continuem sendo trabalhadas no sentido de que se efetivem cada vez mais intensamente no cotidiano das escolas, pois a democratização da matrícula e do acesso ao currículo implicam constantes ações que busquem "[...] romper com processos de discriminação e estigmatização e com a exclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de educação escolar, ou até a própria escola" (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 26).

Leher (2012) destaca que o uso das expressões "minorias" e "grupo de excluídos" ou "excluídos" surge no movimento das políticas neoliberais[32], iniciado entre os anos de 1980 e 1990, em que esse pensamento político e econômico se consolidou, propagando intensas reformas, principalmente no campo educacional em países periféricos como Brasil, onde tais expressões foram disseminadas "[...] em um contexto de apagamento e relexicalização das palavras-chave da história das lutas sociais, como capitalismo, classe, contradição, expropriação e exploração, acumulação, entre outras" (LEHER, 2012, p. 240).

Diante das discussões aqui realizadas, percebemos que os conceitos de participação e de inclusão, amplamente difundidos e defendidos na esfera legal, apresentam nuances a depender do contexto e da instância em que se aplicam. Em diferentes linhas teóricas, campos do conhecimento e objetos de estudo, as discussões sobre participação e inclusão estão presentes dentro e fora do ambiente acadêmico (ABREU; OLIVEIRA; KRAEMER, 2019). No entanto, quando nos referimos especificamente à participação de pessoas com deficiência, quanto à sua presença

---

[32] Segundo Harvey (2013, p. 1-2), o neoliberalismo é em primeiro lugar "[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio". Nesse sistema, realizam-se "[...] a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o 'Estado mínimo', que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga" (IANNI, 1998, p. 28).

nas discussões acerca de seus direitos, especialmente o direito à educação, observamos que ainda são incipientes pesquisas que inserem esse debate no contexto social mais amplo, buscando sua participação ativa.

São raros os registros sobre a história de vida de pessoas com deficiência a partir de si mesmas. Ainda hoje, predominam relatos de outrem. Isso se deve, entre outras variáveis, à construção social e histórica em relação à pessoa com deficiência pelo viés do descrédito e da depreciação, engendrando o apagamento de sua identidade e a difusão de um imaginário preconceituoso acerca do que se é compreendido por deficiência. Nesse contexto, é possível inferirmos que tais concepções estiveram a serviço da justificativa da exclusão histórica das pessoas com deficiência da agenda dos estados, dos governos, operando ativamente na negação de seus direitos. A imagem social relativa a pessoas com deficiência conduz, ainda na atualidade, a uma compreensão depreciativa a seu respeito, o que concorre para a fragilização do reconhecimento do conjunto de seus direitos civis e políticos (GERBER, 2008; PALACIOS, 2008).

Dessa maneira, a produção do ideário histórico e socialmente difundido da incapacidade atribuída às pessoas com deficiência ocorre quando se recebe o diagnóstico. Em decorrência disso, passam a ser objeto de um “[...] ‘tratamento especial’ repleto de condições socialmente restritivas, que acabam por imprimir marcas na relação entre o outro e ela” (KASSAR, 2006, p. 61). Com o rótulo de deficientes, são imputadas muitas falhas, tais como: a inabilidade para analisar a sua vida, expressar seus sentimentos, dizer quem são e o que desejam (BOGDAN; TAYLOR, 1986). Tal marca atribuída à pessoa com deficiência causa um julgamento *a priori* do indivíduo como alguém incapaz de raciocinar, sem potencial para aprender, ou capacidade para qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico. Sendo o sujeito humano um ser histórico e social, sua concepção de mundo e sua identidade pessoal são constituídas no tempo e no espaço em que ele está inserido, os quais, por sua vez, refletem as representações dos outros homens em relação a ele (GLAT, 1989, 1995).

Dias e Oliveira (2013, p. 170) ressaltam a importância de conhecer-se os processos de desenvolvimento global da pessoa com deficiência, os quais não se restringem a características inerentes à pessoa nem a aspectos mensuráveis, em outras palavras, de “[...] investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como

a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis". Nesse sentido, compreender os processos sociais envolvidos na concepção da deficiência como incapacidade na sociedade contemporânea se torna imprescindível, pois, historicamente, pessoas com deficiência sofrem "[...] situações de dupla exclusão, aqui entendidas como restrição ou impossibilidade de acesso aos bens sociais, inclusive àqueles relacionados com uma vida independente e autossustentada" (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 102).

Como mencionado anteriormente, houve significativos avanços na constituição de políticas públicas para essas pessoas, especialmente nos últimos anos. Tal fato pode dar indicativos do fortalecimento do movimento pela inclusão e pela participação de pessoas com deficiência dirigido não apenas por representantes da sociedade civil, mas também pelas próprias pessoas com deficiência, demarcando um ato político e decisivo na história desse movimento (BRASIL, 2013).

Desse modo, as questões suscitadas acerca dos conceitos de inclusão e de participação discutidos a partir da legislação e das políticas públicas apresentadas anteriormente denotam que "[...] a trajetória das pessoas com deficiência enquanto movimento político organizado, foi exitosa [...]" (GARCIA, 2017, p. 122).

Assim sendo, procuramos explicitar, no próximo capítulo, alguns aspectos concernentes ao lema "Nada sobre nós sem nós" e à participação da pessoa com deficiência na produção científica brasileira, por meio, inicialmente, da análise quantitativa dos estudos mapeados.

6 “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS” E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos estudos mapeados, fazendo uso, em um primeiro momento, da análise quantitativa das investigações para compreender a configuração das produções (dissertações, teses e anais de eventos científicos), visando identificar e analisar as diferentes abordagens e os objetos de estudo, bem como evidenciar conexões do campo da Educação com outras áreas do conhecimento. Esse tipo de análise propicia “[...] demonstrar a pertinência [...] da produção científica na forma de ‘estados da arte’ das áreas de conhecimento específicas, bem como a avaliação de comportamento de publicação de pesquisadores” (SILVA; HAYASHI, 2018, p. 67).

O presente estudo iniciou-se pelo mapeamento de investigações sobre a participação de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas nacionais com a temática do direito à educação, no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, no período de 2008 a 2019. O mapeamento das produções foi realizado no repositório da BDTD, na página da ANPEd e as produções oriundas das reuniões nacionais, nos sítios eletrônicos das três últimas edições disponíveis *online* (2014, 2016 e 2018) do CBEE e da JEE.

Com esse intuito, após extenso mapeamento das produções e seleção dos materiais consoantes aos objetivos de nossa pesquisa, nosso *corpus* total contemplou 221 investigações; destas, 109 se referem a estudos oriundos de relatórios de pesquisa de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo 74 dissertações de Mestrado Acadêmico, 27 teses de Doutorado e oito dissertações de Mestrado Profissional. Os estudos apresentados em eventos científicos totalizam 112 investigações; destas, dez pesquisas foram selecionadas nas reuniões nacionais anuais da ANPEd; 74 estudos, no CBEE; e 28, na JEE.

A seguir, abordamos, de forma pormenorizada, as análises referentes ao *corpus*. O objetivo, neste tópico, é apresentar a origem institucional, a distribuição das produções no país, entre outros aspectos, intentando traçar um panorama das tendências de pesquisa apresentadas não só pelos Programas de Pós-Graduação, mas também de outros pesquisadores vinculados ou não a universidades e demais núcleos de pesquisa espalhados por todo o país.

6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES

Considerando os objetivos de nosso estudo, definimos os seguintes descritores para o mapeamento das produções: “educação”, “escolarização”, “escola”, “educação inclusiva”, “inclusão educacional”, “participação”, “participação social”, “inclusão social” e “protagonismo”. A leitura dos títulos dos estudos, dos resumos e das palavras-chave deu-nos um panorama das investigações sobre o direito à educação e à participação das pessoas com deficiência.

Para essa análise, consideramos as seguintes dimensões: total de produções (produções dos eventos científicos/das teses e dissertações); distribuição das produções por ano de publicação; financiamento das produções; distribuição das produções por IES por regiões do país; distribuição das produções por instância administrativa (pública/privada); e distribuição de teses e dissertações por Programa de Pós-Graduação.

6.1.1 Total de produções

Expomos, inicialmente, na Tabela 1, a distribuição das produções no período de 2008 a 2019 relativas às pesquisas apresentadas em eventos científicos no campo da Educação e área de conhecimento da Educação Especial, com a intenção de analisar a movimentação dos estudos relativos ao direito à educação e à participação da pessoa com deficiência em eventos de ampla tradição na divulgação de estudos científicos.

Tabela 1 – Distribuição anual das produções em eventos acadêmicos (2008-2019)

Ano	ANPEd	CBEE	JEE	Total
2008	-	-	-	0
2009	1	-	-	1
2010	1	-	-	1
2011	-	-	-	0
2012	1	-	-	1
2013	2	-	-	2
2014	-	27	3	30
2015	2	-	-	2
2016	-	31	19	50
2017	2	-	-	2
2018	-	16	6	22
2019	1	-	-	1
Total	10	74	28	112

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

Em relação às publicações nos congressos da ANPEd, chamou-nos atenção o número de estudos tão baixos, haja vista que o congresso tem ampla tradição no campo educacional.

Em relação à JEE e ao CBEE, ambos os eventos foram mapeados em suas três últimas edições, conforme a disponibilidade de acesso *online* dos anais dos respectivos eventos. Tanto as publicações da JEE quanto do CBEE tiveram índices maiores de estudos apresentados no ano de 2016, possivelmente em decorrência do aumento das discussões, dentro e fora do contexto acadêmico, sobre a LBIPD (BRASIL, 2015), que evidencia as barreiras impostas às pessoas com deficiência, inclusive sua participação social em igualdade de condições com as demais pessoas. Outro ponto em destaque é o decréscimo de estudos em 2018, ano em que principiaram as discussões tanto da sociedade civil quanto dos pesquisadores em Educação Especial acerca da revisão e da reformulação da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Na Tabela 2, trazemos dados acerca da distribuição dos estudos concernentes às pesquisas produzidas na Pós-Graduação – dissertações e teses, de 2008 a 2019.

Tabela 2 – Distribuição anual das produções: dissertações e teses (2008-2019)

Ano	Teses	Dissertações	Total
2008	-	3	3
2009	2	3	5
2010	1	2	3
2011	-	6	6
2012	2	4	6
2013	3	8	11
2014	4	10	14
2015	4	5	9
2016	1	12	13
2017	2	11	13
2018	4	10	14
2019	4	8	12
Total	27	82	109

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

Sobre o conjunto de estudos referente às dissertações, 74 no total, observamos um crescimento paulatino das pesquisas ao longo do período investigado. Nos estudos relativos a teses, 27 no total, observamos uma produção espaçada. Importante salientarmos que o número de pesquisas de Doutorado defendidas é consideravelmente inferior ao número de pesquisas de Mestrado apresentadas no

mesmo período investigado. Para compreendermos tal diferença, além de considerarmos a diferença de números de matrículas e de programas de Mestrado e de Doutorado[33], há de levarmos em conta, também, a diferença de tempo de conclusão de pesquisa em cada um desses níveis.

6.1.2 Distribuição dos estudos por região

Tendo em vista a distribuição da produção por região no país, buscamos apreender um panorama de produção e de disseminação de conhecimento dos trabalhos no período de 2008 a 2019, conforme expresso na Tabela 3. Importante destacarmos que nos estudos apresentados em eventos científicos, dadas as parcerias institucionais de diferentes pesquisadores e em diferentes regiões do país, foi priorizada a origem institucional do primeiro autor do estudo[34].

Tabela 3 – Distribuição da produção por região e por origem institucional dos autores principais em eventos científicos (2008-2019)

Região	Eventos científicos	Dissertações e teses	Total
Norte	10	7	17
Nordeste	18	26	44
Centro-Oeste	10	9	19
Sudeste	53	48	101
Sul	21	19	40
Total	112	109	221

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

Percebemos que a origem institucional de autores das produções tanto de eventos científicos quanto de dissertações e teses se concentra nas regiões Sudeste e Sul. A concentração de pesquisas nessas regiões, em ambas as modalidades, pode ser compreendida pela concentração de Programas de Pós-Graduação e, em consequência disso, um volume significativo de pesquisas que, geralmente, são desenvolvidas no interior dessas instituições (BUENO, 2014; SILVA, 2018; HAYASHI; GONÇALVES, 2018).

[33] As informações mais recentes sobre matrículas na Pós-Graduação brasileira, disponíveis no *site* de dados abertos da Capes, se referem a 2016, com 226.679 matrículas em cursos de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e 130.674 matrículas em cursos de Doutorado. Disponível em: https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-2013-a-2016. Acesso em: 17 set. 2021.

[34] A formatação para apresentação de trabalhos em eventos científicos apresenta maior flexibilidade com autoria e coautoria.

Embora haja uma relativa evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, as disparidades entre as regiões acentuam-se principalmente em termos do quantitativo de Programas de Pós-Graduação nas regiões Sudeste e Sul. Os dados comparativos entre as regiões brasileiras indicaram, no ano de 2011, que, de um total de 4.650 cursos de Pós-Graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20%, no Sul, 18%, no Nordeste, e somente 7,2%, no Centro-Oeste, e 4%, no Norte (CIRANI; CAMPANÁRIO; SILVA, 2015). Tais percentuais podem interferir diretamente tanto na produção científica e tecnológica nacional, quanto em termos de visibilidade e de crescimento regional, "[...] pois quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local" (CIRANI; CAPANÁRIO; SILVA, 2015, p. 174).

A esse respeito, o estudo realizado Silva e Hayashi (2018) destaca maior concentração de pesquisadores com vínculos institucionais nas regiões Sudeste e Sul, as quais concentram juntas 78,6% do total de 70 instituições de vinculação dos autores, enquanto as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste são responsáveis por 15,7% das instituições de afiliação.

Silva (2016) indica que, à época do estudo realizado, o estado de São Paulo era responsável por 70% das pesquisas desenvolvidas na modalidade *stricto sensu*, consideradas as maiores instituições promotoras de estudos em Educação Especial, sendo: UFSCar, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Unesp – *campus* Marília. Para o autor, as instituições mencionadas configuram-se como "[...] quatro grandes polos de pesquisa em EE do estado de São Paulo e do país, seja pela centralidade como programa (caso da UFSCar-EE), seja por constituírem linhas ou grupos de pesquisa consolidados e reconhecidos" (SILVA, 2016, p. 129).

O cenário apresentado corrobora o estudo desenvolvido pelo mesmo autor no ano de 2018, sobre o *Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil* (SILVA, 2018). Ele ressalta a consolidação dos PPGE do Estado de São Paulo, reforçando a essencialidade desse estado na produção de conhecimento no campo da Educação Especial, principalmente no que se refere a teses, pois, a cada dez defesas em Educação Especial em PPGE, "[...] aproximadamente seis (5,7%) são

desenvolvidas pelos programas paulistas. Outra observação importante é o papel desempenhado pelo PPGEEs/UFSCar, principalmente em relação ao número de teses defendidas sobre Educação Especial no Brasil” (SILVA, 2018, p. 604).

A terceira região a apresentar um quantitativo significativo de pesquisas em Educação Especial é o Nordeste. Em ambas as modalidades de divulgação do conhecimento trabalhadas nesta pesquisa, a região Nordeste apresentou significativo destaque, com 18 estudos apresentados em eventos científicos e 26 defesas em Programas de Pós-Graduação.

Nesse sentido, Marin, Bueno e Sampaio (2005) chamam-nos atenção para um fato que não pode ser ignorado. Os autores destacam que a maioria das universidades com maior projeção em termos de desenvolvimento de estudos e de pesquisas se situam nas duas regiões com maior desenvolvimento no país, historicamente beneficiadas com recursos financeiros nos seus Programas de Pós-Graduação.

A configuração dos Programas de Pós-Graduação na região Nordeste ressalta tanto sua jovialidade quanto a ausência de recursos socioeconômicos e de políticas desfavoráveis, refletindo diretamente na produtividade acadêmica regional e evidenciando a disparidade com as regiões Sudeste e Sul (LUSTOSA, 2018). A autora afirma que, diferentemente do que ocorreu em outras regiões do país, com a criação de Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado ainda na década de 1960, os PPGE na região Nordeste iniciaram as suas atividades de pesquisa *stricto sensu* apenas no final da década de 1970, exceto a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que iniciou em 1972.

Silva (2018) indica um movimento ainda lento da expansão e do alcance das pesquisas desenvolvidas junto a outros Programas de Pós-Graduação em diferentes regiões do país, como o eixo Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil, podendo ser observada a descentralização geográfica da produção do conhecimento.

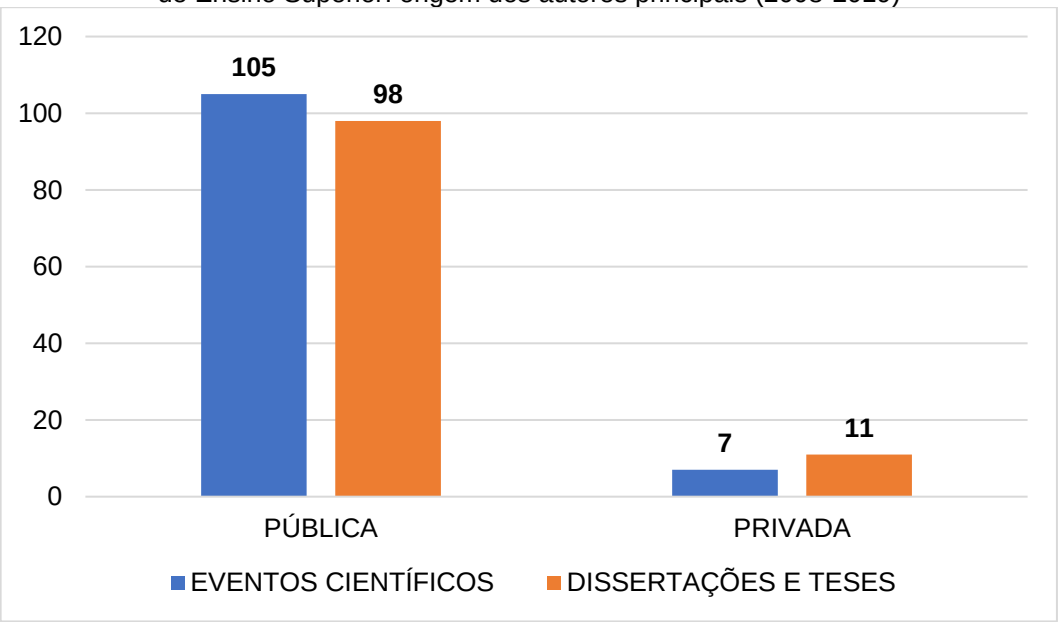
Com menores proporções de pesquisas, estão as regiões Norte e Centro-Oeste. A esse respeito, Cirani, Capanário e Silva (2015) argumentam que, desde o ano de 2008, a Capes realiza chamadas públicas para o recebimento de projetos, a fim de implementar redes de cooperação acadêmica, visando a formação de pesquisadores nas modalidades de Mestrado e de Doutorado Interinstitucionais (Minter e Dinter), aspirando atenuar, ao longo do tempo, as assimetrias regionais,

tanto em termos de distribuição de recursos financeiros, quanto da diminuição da centralidade do sistema nacional de Pós-Graduação.

6.1.3 Distribuição da produção por instância administrativa

Em termos de distribuição da produção por Instância Administrativa das Instituições de Ensino Superior, na Figura 8, trazemos um panorama da disposição dessas instituições e a sua produção de conhecimento no campo da Educação, "[...] na medida em que se considera essa produção como expressão das tendências de pesquisa dos programas de pós-graduação" (BUENO, 2014, p. 217). Cabe destacarmos que, nessa modalidade de análise, priorizamos, para os eventos científicos, o primeiro autor dos estudos.

Figura 8 – Distribuição da produção por Instância Administrativa das Instituições de Ensino Superior: origem dos autores principais (2008-2019)



Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

A seguir, apresentamos algumas considerações acerca do impacto da produção acadêmica no campo da Educação, oriunda essencialmente de IES por meio das universidades, e a função dessas instituições[35], especialmente a universidade pública, na geração e na difusão do conhecimento científico,

[35] Para Ribeiro e Magalhães (2014, p. 135), a função da universidade "[...] é também o de desenvolver mentes humanas proativas para o pleno exercício da cidadania, através de ações criativas capazes de construir sociedades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis. A universidade, portanto, acaba por definir a finalidade do conhecimento por ela produzido, quase sempre a partir de pressões do campo social, político e económico".

contribuindo com o desenvolvimento social, político, econômico, cultural e tecnológico do país.

Percebemos que, em ambas as modalidades de difusão da produção do conhecimento (eventos científicos e dissertações e teses), o quantitativo de estudos oriundos de universidades públicas é superior ao quantitativo de estudos desenvolvidos em instituições privadas, com a somatória de 105 estudos apresentados em eventos científicos de instituições públicas e apenas sete estudos provenientes de instituições privadas. Tal panorama também pode ser evidenciado na quantidade de estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação, com 98 publicações de instituições públicas, contra 11 das instituições privadas.

A Educação Superior brasileira, especialmente as instituições públicas, são as maiores produtoras e o suporte no sistema de pesquisa do país, em particular, os Programas de Pós-Graduação dessas instituições, responsáveis, em grande medida, pelo desenvolvimento científico e tecnológico nacional, atuando de maneira direta ou indireta, seja na formação de profissionais qualificados, seja na realização de atividades de pesquisa (CHIARINI; VIEIRA, 2012).

A função da universidade no processo de criação de novos conhecimentos e de tecnologias intensifica-se de acordo com o contexto cultural, social, político, econômico, institucional e histórico onde essas universidades estão inseridas (CHIARINI; VIEIRA, 2012). Nesse viés, Gomes *et al*. (2019) ressaltam que, em uma retrospectiva histórica, as universidades, ainda que em luta permanente pela autonomia política, administrativa, financeira e educacional, por meio de suas entidades representativas, se vê ainda imbricada nas tendências políticas predominantes, acabando por “[...] definir a finalidade do conhecimento por ela produzido, quase sempre a partir de pressões do campo social, político e econômico” (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014, p. 135). No que tange às universidades privadas, percebemos comumente que o centro de atuação está no ensino, mediante oferta de cursos de curta duração e de educação a distância. Essas instituições não oficializam a pesquisa como um requisito na formação dos estudantes, independentemente da área de formação (JACOBUS; VITELLI; FRITSCH, 2019).

Tal cenário se justifica também, segundo Durham (1998), pela dependência que essas instituições têm dos financiamentos advindos dos pagamentos das mensalidades dos estudantes, não constituindo a pesquisa como fonte de

rendimentos. Outro ponto a ser destacado, conforme a autora, é a ausência de autonomia da comunidade acadêmica, pois o desenvolvimento de pesquisas depende de muitos e continuados investimentos, além de infraestrutura e de um conjunto de pesquisadores “[...] com acesso à comunidade científica internacional, a qual precisa contar com alto grau de autonomia na definição dos problemas a serem investigados e de estabilidade, desde que as pesquisas são de longa duração” (DURHAM, 1998, p. 5).

Poucos professores se dedicam à pesquisa, pela característica já mencionada das universidades privadas, refletida no baixo número de estudantes envolvidos em pesquisas de iniciação científica. Entretanto, tais instituições não estão excluídas do processo de produção de conhecimento (MASSI; QUEIROZ, 2010). Mesmo não havendo forte desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica nas universidades privadas, as autoras ressaltam uma distribuição expressiva de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), custeadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão do Governo Federal, que beneficiou fortemente, entre todas as instituições privadas, no ano de 2006, as Pontifícias Universidades Católicas (PUC), com o percentual de 34,3% de todo o quantitativo de bolsas de iniciação científica no referido ano (MASSI; QUEIROZ, 2010).

6.1.4 Distribuição da produção por ano, modalidade e financiamento das pesquisas

A respeito do financiamento para o desenvolvimento das pesquisas e sua distribuição por ano e modalidade, utilizamos o parâmetro concessão de bolsas de estudo, como exposto na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Distribuição da produção por ano, modalidade e financiamento das pesquisas (2008-2019)

Ano	**Financiamento**	**Evento científico**			**Relatório de pesquisa**		**Total**
		ANPEd	CBEE	JEE	Dissertação	Tese	
2008	Sem financiamento	-	-	-	2	-	2
	Com financiamento	-	-	-	1	-	1
2009	Sem financiamento	-	-	-	2	1	3
	Com financiamento	1	-	-	1	1	3
2010	Sem financiamento	-	-	-	2	1	3
	Com financiamento	1	-	-	-	-	1
2011	Sem financiamento	-	-	-	4	-	4
	Com financiamento	-	-	-	2	-	2
2012	Sem financiamento	-	-	-	3	2	5
	Com financiamento	1	-	-	1	-	2
2013	Sem financiamento	1	-	-	5	2	8
	Com financiamento	1	-	-	3	-	4
2014	Sem financiamento	-	18	1	8	2	29
	Com financiamento	-	9	1	2	2	14
2015	Sem financiamento	2	-	-	5	2	9
	Com financiamento	-	-	-	-	3	3
2016	Sem financiamento	-	28	14	9	1	52
	Com financiamento	-	3	5	3	-	11
2017	Sem financiamento	1	-	-	8	1	10
	Com financiamento	1	-	-	3	-	4
2018	Sem financiamento	-	13	6	9	2	30
	Com financiamento	-	3	1	1	2	7
2019	Sem financiamento	1	-	-	4	3	8
	Com financiamento	-	-	-	4	2	6
Total por financiamento	Sem financiamento	5	59	21	61	16	162
	Com financiamento	5	15	7	21	11	59
Total		10	74	28	82	27	221

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

As agências de fomento à pesquisa identificadas nas pesquisas apresentadas em eventos científicos foram: Capes, CNPq, Observatório da Educação (Obeduc/Capes), Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura (Pró-Cultura), do Ministério da Cultura, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq), agências do Governo Federal, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fapesp – Treinamento Técnico, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e agências de fomento regional.

Das 112 pesquisas analisadas referentes à apresentação dos estudos em eventos científicos, 85 não contaram com nenhum tipo de financiamento; apenas 27 foram os estudos financiados, assim distribuídos: nove estudos (Capes), cinco estudos (CNPq), quatro estudos (Obeduc/Capes), um estudo (Pró-Cultura), dois estudos (Pibid/Capes), um estudo (Pibic/CNPq), um estudo (Fapesp), dois estudos (Fapesp/TT) e dois estudos (Faperj).

Com relação às dissertações e teses, foram identificadas as seguintes agências financiadoras: Capes, CNPq, Fapesp, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Os estudos que compõem a modalidade de teses e dissertações correspondem a 109 pesquisas; destas, apenas 32 tiveram algum tipo de financiamento, distribuídas entre as agências: 23 estudos (Capes), três estudos (CNPq), três estudos (Fapesp), um estudo (Fapeg), um estudo (Fapeam), um estudo (FAPDF). No que diz respeito às dissertações, apenas 21 estudos contaram com financiamento, contra 61 estudos sem financiamento. A situação repete-se em relação às teses: 11 pesquisas tiveram algum tipo de financiamento e 16 pesquisas não contaram com financiamento.

Fortemente custeada com o financiamento público, a expansão da Pós-Graduação, da pesquisa, da ciência e da tecnologia constituiu-se como pilar das universidades públicas brasileiras ao longo das últimas décadas. A criação das agências de fomento à pesquisa federal[36], como a Capes, o CNPq e a Financiadora de Projetos (Finep), empresa pública brasileira de fomento à ciência, à tecnologia e à

[36] “Agências federais como a Capes e o CNPq realizam o fomento à pesquisa, no Brasil, através de recursos de fundo perdido. As agências estaduais possuem o mesmo objetivo, sendo que a de maior destaque entre elas é a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)” (CHIARINI; VIEIRA, 2012, p. 128).

inovação, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), juntamente a outras fundações de apoio à pesquisa criadas por alguns estados brasileiros, tem desempenhado importante papel no desenvolvimento da ciência em nosso país, articulando suas ações a agências federais, em concordância com as políticas mais amplas do setor. Entretanto, essas políticas nem sempre beneficiam os docentes pesquisadores das universidades e os estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, pois não há uma distribuição equitativa de recursos financeiros devido aos sistemáticos cortes de investimentos de gestão a gestão, por parte do Governo Federal, bem como a distribuição desigual desses parcos recursos entre os centros públicos de pesquisa espalhados pelos estados do país.

Os cortes de investimentos em ciência e tecnologia nas universidades públicas brasileiras, ao longo dos anos, ficaram mais contundentes em 2016[37], impactando o financiamento de auxílios de pesquisa e de bolsas em quase todas as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa. De maneira sistemática, ano a ano, acentua-se a carência de investimentos. Para o ano de 2021, de acordo com Westin (2020), a proposta orçamentária elaborada pelo Governo Federal, ainda em análise no Congresso Nacional, diz que o MCTI contará com um investimento de R$ 2,7 bilhões, excluindo-se os esperados cortes ao longo do ano, que atingiram significativamente o CNPq, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e a Capes, órgãos mantidos pelo MEC, comprometendo significativamente o desenvolvimento de pesquisas tanto na Graduação, quanto na Pós-Graduação. Se comparado ao ano de 2020, o orçamento era de R$ 3,7 bilhões, e em 2019, R$ 5,7 bilhões, afirma o autor. Embora exista algum tipo de recurso financeiro vindo da iniciativa privada no custeio das pesquisas, a maior parte dos estudos desenvolvidos no país é desenvolvida nos institutos e nas universidades públicas, onde são geridos os Programas de Pós-Graduação federais e estaduais, subsidiados pelo governo (WESTIN, 2020).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de elaboração de propostas que visem defender e valorizar as universidades públicas “[...] como um direito democrático, opondo-nos às medidas estatais que visam ao seu desaparecimento”

[37] “[...] o principal prejuízo ao FNDCT [Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico] é provocado pelo bloqueio de recursos. Em 2016, o orçamento do fundo foi definido em R$ 2,6 bilhões, já descontando R$ 900 milhões emprestados à Finep. Desse total, 61%, ou cerca de R$ 1,6 bilhão, foram transferidos para um fundo de reserva, eufemismo para o termo ‘contingenciamento’” (MARQUES, 2017, p. 24).

(CHAUÍ, 2001, p. 9), bem como o sucateamento e o custeio de pesquisas e o seu financiamento, “[...] pois é em torno da questão da escassez de verbas e dos baixos salários que a comunidade acadêmica e científica tem se mobilizado [...]” (DURHAM, 1998, p. 6), além de tantas outras pautas que visem a inclusão.

Ainda sobre o financiamento das pesquisas no contexto brasileiro, é importante mencionarmos que o desenvolvimento científico e tecnológico depende prioritariamente de investimentos e, portanto, necessita constar, frequentemente, na pauta, no encaminhamento e na execução de políticas públicas voltadas a esse campo. O que ocorre, no cenário brasileiro, é que “[...] a luta pela defesa da universidade pública vem enfraquecendo dia a dia, pois já não tem mais o apoio da sociedade, que a considera um investimento muito caro, com baixo retorno social” (KAWASAKI, 1997, p. 249). A função da universidade, enquanto instituição de Educação Superior, deve alinhar-se aos indicadores e aos objetivos de desenvolvimento social que vão se alterando a cada momento histórico, de maneira sistematizada, “[...] disseminando entre todos os segmentos da sociedade os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários” (MORÉS, 2017, p. 147).

6.1.5 Distribuição de teses e dissertações por Programa de Pós-Graduação

Na Tabela 5, apresentamos a distribuição das teses e dissertações por Programa de Pós-Graduação, considerando a sua área do conhecimento.

Tabela 5 – Distribuição de dissertações e teses por Programa de Pós-Graduação (2008-2019)

(continua)

Programa de Pós-Graduação	Número de estudos
Educação	54
Educação Especial	8
Psicologia	4
Educação Escolar	3
Educação Física	3
Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	3
Serviço Social	3
Terapia Ocupacional	3
Conhecimento e Inclusão Social em Educação	2
Direitos Humanos e Cidadania	2
Educação Brasileira	2
Arquitetura e Urbanismo	1

(conclusão)

Programa de Pós-Graduação	Número de estudos
Ciências Sociais	1
Controladoria e Contabilidade	1
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade	1
Direito	1
Educação Profissional e Tecnológica	1
Educação, Arte e História da Cultura	1
Ensino de Ciências	1
Ensino de Ciências Exatas	1
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	1
Ensino Superior	1
Geografia	1
Gestão e Currículo da Escola Básica	1
Gestão Pública	1
História Social	1
Humanidades, Culturas e Artes	1
Linguística	1
Política Social	1
Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	1
Políticas Públicas e Gestão Educacional	1
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	1
Sociologia	1
Total	109

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

O campo da Educação possui o maior número de publicações, contando com 57 estudos, seguidos da área da Educação Especial com nove produções e a área da Psicologia com quatro pesquisas. Na sequência, com três estudos por programa, estão as áreas da Educação Física, Serviço Social, Educação Escolar; com duas produções por programa, localizam-se estudos nas áreas da Linguística e Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. O restante das produções distribuiu-se prioritariamente no campo das Ciências Humanas, com pouca incidência de produções em outros campos do conhecimento, como as áreas das Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Biológicas, evidenciando que a divulgação e a colaboração de estudos em outras áreas podem contribuir com novos enfoques sobre o tema da participação da pessoa com deficiência nas pesquisas.

6.1.6 Distribuição da produção por instituição, região e modalidade

Com relação às IES por região do país, temos a distribuição conforme as Tabelas 6 a 10. Foram localizadas 18 produções cujos autores indicavam filiação

institucional na região Norte (Tabela 6), sendo 11 relativas a eventos científicos e sete a dissertações e teses.

Tabela 6 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Norte

Estado	IES	Eventos	Dissertações e teses	Total
Pará	UFPA	4	4	8
	IFPA	2	-	2
	Semec	1	-	1
	Unifesspa	2		2
Tocantins	UFT	-	1	1
Amazonas	Ufam	1	1	2
	Ifam	-	1	1
Rondônia	UNIR	1	-	1
Total		11	7	18

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.[38]

No conjunto de oito instituições mapeadas na região Norte, uma não é universitária; trata-se da Semec de Belém, sugerindo a apresentação de estudos advindos de atividades realizadas localmente. Podemos perceber que a maior concentração de pesquisas está localizada em estudos apresentados em eventos científicos, contando com a apresentação de 18 estudos. A UFPA conta com quatro estudos apresentados, seguido do IFPA e da Unifesspa, ambas com duas produções.

As demais instituições, representativas de outros estados como Amazonas e Rondônia, tiveram apenas um estudo apresentado, com exceção do Tocantins, que não apresentou nenhuma produção. No que diz respeito às produções *stricto senso*, representadas por dissertações e teses, estas somam sete pesquisas: a UFPA contou com quatro estudos, seguidas da Ufam e da UFT, ambas com uma produção cada. As outras instituições representativas de seus estados não apresentaram nenhum estudo publicado em nível *stricto sensu*. Tal cenário ainda evidencia as disparidades em termos do quantitativo de IES nessa região, se comparada a outras regiões do país, pois situa o menor número de universidades.

Na Tabela 7, a seguir, são apresentados os resultados encontrados na produção de conhecimento da região Nordeste.

[38] As IES presentes na Tabela 6 são: UFPA – Universidade Federal do Pará; IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Semec – Secretaria Municipal de Educação; Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; UFT – Universidade Federal do Tocantins; Ufam – Universidade Federal do Amazonas; Ifam – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas; UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Tabela 7 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Nordeste

Estado	IES	Eventos	Dissertações e teses	Total
Paraíba	UFPB	4	7	11
Pernambuco	UFPE	-	2	2
	UFRPE	1	-	1
Sergipe	UFS	-	1	1
Ceará	UFC	-	7	7
Maranhão	UFMA	5	1	6
Rio Grande do Norte	UFRN	2	8	10
	UERN	1	-	1
Bahia	Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce	1	-	1
	IFBaiano	1	-	1
	Uneb	1	-	1
Alagoas	UFAL	3	-	3
Total		19	26	45

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.[39]

O panorama de estudos selecionados na região Nordeste contabiliza 12 instituições, das quais apenas a Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, em Salvador, Bahia, não compõe o conjunto das universidades. De acordo com a apresentação dos dados, na modalidade de produções em eventos científicos, 19 no total, a UFMA destaca-se entre as instituições da região com o maior número de publicações, cinco estudos, seguida da UFPB, com quatro produções, da UFAL, com três estudos, e da UFRN, com duas pesquisas. Os demais estados e suas respectivas universidades contaram com apenas uma publicação cada, com exceção da UFC, que não apresentou nenhum estudo nessa modalidade. Acerca das 26 produções advindas dos Programas de Pós-Graduação, a UFRN apresentou oito pesquisas, seguida, com igual quantitativo, sete estudos cada, pela UFPB e pela UFC, as quais se destacam entre as instituições com maior número de publicações.

A UFS, a UFMA, a UFRPE e a Uneb contam com um estudo em cada instituição. As demais instituições não apresentaram estudos nessa modalidade de ensino. Mesmo não possuindo um Programa de Pós-Graduação destinado especificamente à área da Educação Especial, fica evidente a participação de

[39] As IES presentes na Tabela 7 são: UFPB – Universidade Federal de Paraíba; UFPE – Universidade Federal de Pernambuco; UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; UFS – Universidade Federal de Sergipe; UFC – Universidade Federal do Ceará; UFMA – Universidade Federal do Maranhão; UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; IFBaiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Uneb – Universidade do Estado da Bahia; UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

pesquisadores da região Nordeste na produção de conhecimento em Educação Especial, ainda com índices menores se comparada a toda a produção existente e consolidada na área da Educação.

Na Tabela 8, são apresentados os resultados encontrados na produção de conhecimento da região Centro-Oeste.

Tabela 8 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Centro-Oeste

Estado	IES	Eventos	Dissertações e teses	Total
Goiás	PUC-GO	-	1	1
	UFG	3	1	4
	IFG	2	-	2
Brasília	UnB	-	5	5
	UCB	1	-	1
Mato Grosso	UFMT	1	1	2
Mato Grosso do Sul	UFMS	2	1	3
	UEMS	1	-	1
Total		10	9	19

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.[40]

Podemos perceber que oito instituições em conjunto desenvolveram dez estudos na modalidade de eventos científicos. A UFG ganha destaque com o maior número de estudos (três). Seguidos por um quantitativo de dois estudos cada, estão o IFG e a UFMS. As demais instituições, UnB, UEMS e UFMT, contaram com apenas um estudo cada. Como exceção, temos a PUC-GO, que não apresentou nenhum estudo na modalidade de apresentação de trabalhos em eventos científicos. Acerca das teses e das dissertações, nove foram os estudos desenvolvidos. A UnB destaca-se entre as que mais produziu estudos na Pós-Graduação, contando com cinco publicações, seguida por uma publicação em cada uma das instituições: PUC-GO, UFG, UFMT e UFMS. As instituições UCB e UEMS não apresentaram produções *stricto sensu*.

Ainda que se explicite um quantitativo de produções tímido na região Centro-Oeste, o estudo realizado por Silva (2012) acerca da produção de conhecimento em Educação Especial e Inclusiva na Pós-Graduação no país evidencia que as pesquisas realizadas por universidades nessa região se encontram em expansão. Dentre os

[40] As IES presentes na Tabela 8 são: PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica; UFG – Universidade Federal de Goiás; IFG – Instituto Federal de Goiás; UnB – Universidade de Brasília; UCB – Universidade Católica de Brasília; UFMT – Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

fatores dessa expansão, Silva (2018) destacam o aumento da Pós-Graduação no país, especialmente os PPGE na região com linhas de pesquisa que contemplem o universo da Educação Especial e Inclusiva, estimulados pelas alterações nas políticas de educação nacionais principalmente na década de 2000, com o aumento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, bem como o amadurecimento de pesquisas na área.

Na sequência do mapeamento dos estudos, na Tabela 9, trazemos a produção de estudos da região Sudeste.

Tabela 9 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Sudeste

Estado	IES	Eventos	Dissertações e teses	Total
Espírito Santo	Ceunes	1	-	1
	Ifes	1	-	1
	Ufes	6	4	10
São Paulo	FDV	-	1	1
	USP	2	7	9
	Unimep	1	-	1
	Unesp	13	5	18
	UFSCar	12	11	23
	UFABC	1	-	1
	PUC-SP	-	3	3
	Unicamp	-	1	1
	Unoeste	-	1	1
	Mackenzie	-	1	1
Rio de Janeiro	INES	1	-	1
	UFRRJ	3	-	3
	Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis	1	-	1
	Prefeitura Municipal de Mesquita – RJ	1	-	1
	UERJ	3	4	7
	UFRJ	1	1	2
	Unigranrio	-	1	1
	UFJF	-	4	4
Minas Gerais	Unifei	1	1	2
	UFOP	1	-	1
	UFLA	1	-	1
	UFMG	-	2	2
	UFSJ	-	1	1
Total		52	48	100

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.[41]

[41] As IES presentes na Tabela 9 são: Ceunes – Centro Universitário Norte do Espírito Santo; Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; Ufes – Universidade Federal do

As informações indicam o predomínio de algumas instituições na produção de conhecimento no campo da Educação e na área da Educação Especial, totalizando 26 instituições, das quais duas instituições diferem das universidades, sendo: a Prefeitura Municipal de Mesquita/RJ e a Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis/RJ.

No campo dos eventos científicos, 52 estudos foram produzidos. A Unesp produziu 13 estudos, seguida da UFSCar com 12 pesquisas, as quais apresentaram maior número de estudos. A Ufes apresentou seis publicações e a UFRJ, cinco estudos. Em menor quantidade de produções, encontram-se a UERJ e a UFRRJ, ambas com três produções, seguida da USP, com duas pesquisas. As demais universidades presentes na Tabela 9 tiveram apenas uma publicação cada.

Nas produções *stricto sensu*, o quantitativo dessas produções sofre uma pequena queda, somando 48 estudos. A UFSCar apresenta o maior número de estudos publicados, totalizando 11 produções; na sequência, temos a USP com sete estudos publicados; a Ufes, a UFJF e a UERJ contam com quatro produções cada. Vinte e seis instituições produziram de um a três estudos cada. Outras 30 instituições, no conjunto de universidades produtoras de conhecimento em Educação e Educação Especial, não apresentaram nenhum estudo *stricto sensu*.

Por fim, na sequência dos resultados relativos ao mapeamento das produções que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, a Tabela 10 destaca as produções na região Sul.

Espírito Santo; FDV – Faculdades Integradas de Vitória; USP – Universidade de São Paulo; Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba; Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; UFSCar – Universidade Federal de São Carlos; UFABC – Universidade Federal do ABC; PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Unicamp – Universidade Estadual de Campinas; Unoeste – Universidade do Oeste Paulista; Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie; INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos; UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Unigranrio – Universidade do Grande Rio; UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; Unifei – Universidade Federal de Itajubá; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei.

Tabela 10 – Distribuição da produção por instituição, região e modalidade (2008-2019): região Sul

Estado	IES	Eventos	Dissertações e teses	Total
Rio Grande do Sul	Univates	-	1	1
	PUCRS	-	1	1
	UCPel	-	1	1
	UCS	-	1	1
	UFPel	3	1	4
	UFSM	4	3	7
	UFRGS	1	2	3
	Unipampa	1	-	1
Santa Catarina	Unesc	-	1	1
	Univali	-	1	1
	Furb	2	2	4
	Unidavi	1	-	1
	Univille	1	-	1
	Udesc	1	-	1
	UFSC	1	-	1
Paraná	UEL	-	1	1
	UFPR	1	-	1
	UENP	1	-	1
	UEM	-	2	2
	Unioeste	-	1	1
	UTFPR	1	1	2
	Unicentro	1	-	1
Total		20	19	39

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.[42]

Os dados apresentados na Tabela 10, relativos à região Sul, evidenciam um conjunto de 22 instituições e 20 investigações apresentadas em eventos científicos. A UFSM e a UFPel foram as instituições com mais publicações na modalidade de apresentação de estudos em eventos científicos com quatro e três publicações respectivamente. Em menor número de apresentações, está a Furb, com duas publicações. Um conjunto de dez instituições apresentaram um estudo cada, sendo

[42] As IES presentes na Tabela 10 são: Univates – Centro Universitário Univates; PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UCPel – Universidade Católica de Pelotas; UCS – Universidade de Caxias do Sul; UFPel – Universidade Federal de Pelotas; UFSM – Universidade Federal de Santa Maria; UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Unipampa – Universidade Federal do Pampa; Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense; Univali – Universidade do Vale do Itajaí; Furb – Universidade Regional de Blumenau; Unidavi – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí; Univille – Universidade da Região de Joinville; Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; UEL – Universidade Estadual de Londrina; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná; UEM – Universidade Estadual de Maringá; Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

elas: UENP, Unicentro, Unidavi, UFRGS, Unipampa, UFSC, Univille, Unesc e Udesc. Do conjunto de 22 instituições que compõe o *corpus* da região Sul, nove não apresentaram nenhum estudo na modalidade de apresentação em eventos científicos.

Atinente aos estudos *stricto sensu*, 19 no total, a UFSM desenvolveu três estudos, seguida da UFRGS, da Furb e da UEM, com dois estudos cada uma. Um conjunto de nove instituições apresentaram um estudo cada e sete instituições não apresentaram nenhuma investigação.

Na próxima seção, apresentamos a análise qualitativa referente ao conjunto de estudos mapeados acerca da participação de pessoas com deficiência em pesquisas cujo tema se referia a alguma instância do direito à educação.

6.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Historicamente, as pessoas com deficiência tiveram pouca participação em pesquisas realizadas a respeito de aspectos concernentes às suas vidas. Após um longo período de lutas do movimento social de pessoas com deficiência e de outros agentes da sociedade civil, essas pessoas conquistaram o direito de ter direitos, bem como o reconhecimento de sua existência. Desse modo, realizamos uma leitura minuciosa das pesquisas e elegemos categorias de análise visando contemplar os objetivos propostos neste estudo sobre as formas de participação das pessoas com deficiência nos estudos acadêmico-científicos.

A participação e a autonomia das pessoas com deficiência constituíram-se como princípios fundamentais para a inclusão dessas pessoas em todos os espaços da vida em sociedade, conforme expresso no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), reconhecendo, ainda, que as próprias pessoas com deficiência são capazes de expressar-se em primeira pessoa, sem substituição por outros profissionais ou familiares (SILVA; ARELARO, 2017). Contudo, ainda nos parece sensível a participação desses sujeitos nas pesquisas acadêmico-científicas no campo da Educação, incidindo sua presença apenas na área de conhecimento da Educação Especial, “[...] ‘aplicado’ apenas aos estudantes, público-alvo da educação especial, e ao contexto educacional” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Segundo Kassar (1995), a Educação Especial tem sido compreendida como qualitativamente diferente da educação, sugerindo a existência de dois tipos de

educação: a Educação e a Educação Especial. A autora destaca que essa cisão se evidencia na promoção de cursos de formação de professores, Especialização e alguns cursos de Pós-Graduação que tecem seus estudos especificamente à área da Educação Especial. Com relação à pesquisa acadêmica, “[...] geralmente, os trabalhos publicados fazem referência à educação especial ou à educação de modo geral (ignorando-se praticamente que a educação especial faz parte dela)” (KASSAR, 1995, p. 15).

Para Glat e Antunes (2012), essa separação pode ser justificada, entre outras conjecturas, pela visão médica e organicista da deficiência, já comentada ao longo deste estudo, que, durante um longo período da história, foi o modelo referendado na área da Educação Especial. Era o diagnóstico médico que determinava, previamente, se a pessoa com deficiência seria capaz ou não de ser instruída. Registros recorrentes da literatura evidenciam as “[...] expressões como deficientes ‘educáveis’, ‘treináveis’, ‘dependentes’, entre outras, cunhadas pelos diagnósticos médicos” (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 280).

Nesse contexto, e partindo da perspectiva da produção de conhecimento no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, González (2006) destaca que houve grandes mudanças sociais, culturais e científicas ao longo do século XX, que passaram a questionar os modos de se fazer ciência no geral e sobre a deficiência em particular, levando o surgimento de novas abordagens e concepções a respeito do que é deficiência e, em decorrência disso, o surgimento de novas práticas de pesquisa e da atenção dada às pessoas com deficiência.

Sob a perspectiva do modelo social e o movimento da pesquisa que tem como sujeitos partícipes pessoas com deficiência, Oliver (1998, p. 47, tradução nossa) ressalta que “[...] o problema da deficiência diz respeito à sociedade, não aos indivíduos, e a pesquisa deve se concentrar em identificar como a sociedade incapacita as pessoas, ao invés dos efeitos sobre esses indivíduos”. Do mesmo modo, torna-se imprescindível incorporar as pessoas com deficiência em espaços decisórios na pesquisa científica, validando suas “[...] opiniões, avaliações e aspirações de pessoas com deficiência de qualquer tipo, que ajudem a entender suas vidas ‘de dentro’ e contribuam para desenvolver uma nova visão da deficiência” (GONZÁLEZ, 2006, p. 10, tradução nossa).

Assim, expomos o resultado das análises empreendidas, buscando indícios, nos estudos mapeados, sobre a participação da pessoa com deficiência, uma vez que esta pesquisa objetivou analisar de que forma a pesquisa científica educacional brasileira ratifica o princípio da participação social e se compromete com o favorecimento da plena e direta participação desses sujeitos em sua produção, aspectos fortemente expressos tanto pelo movimento social de pessoas com deficiência intitulado “Nada sobre nós sem nós”, quanto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007).

Assim, apresentamos os resultados das análises sobre as formas de participação da pessoa com deficiência e sua relação com os níveis e as modalidades de ensino, intentando compreender em quais instâncias formativas se intensificam ou minoram sua participação. A categoria raiz utilizada na análise foi organizada a partir da pergunta: Em função de qual modalidade de ensino ou instância social formativa os participantes foram escolhidos? As respostas deram origem às seguintes subcategorias:

- participantes escolhidos em função de inserção educacional – categoria subdividida em: Educação Básica (organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, de um lado, e Ensino Profissionalizante, de outro); Educação Superior; etapa e/ou modalidade não indicada nas produções; educação não-formal;
- participantes escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas – categoria subdivida em instituições especializadas educacionais e instituições especializadas não educacionais;
- participantes escolhidos em função de inserção no mundo do trabalho;
- participantes escolhidos em função de sua participação em movimentos sociais;
- autobiografia de pessoas com deficiência;
- outros.

Considerando, ainda, o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), foi criada uma categorização secundária a partir da pergunta: Qual é o tipo de participação das pessoas com deficiência nas pesquisas? De sua resposta, surgiram as subcategorias:

- participação como respondentes: refere-se a pesquisas em que a interação verbal entre pesquisador e partícipe se deu por meio de encontro único

(presencial ou remoto, síncrono ou assíncrono), com fornecimento de informações solicitadas pelo pesquisador que visavam atender aos objetivos do estudo;

- participação com processos dialógicos: nessa categoria, encontram-se os estudos em que houve interações entre pesquisador e partícipe com compartilhamento e valorização de experiências e de saberes mútuos, suscitando novos diálogos e outros saberes ao longo de dois ou mais encontros presenciais ou remotos, síncronos ou assíncronos;
- participação com interferência na pesquisa: refere-se à ação direta dos sujeitos partícipes na construção da pergunta, do método, da análise ou dos resultados de pesquisa.

Depois de estabelecidas as categorias-raiz e as categorias-secundárias, as produções foram organizadas de maneira que se explicitassem as situações de deficiência dos participantes e de suas faixas etárias[43].

6.2.1 Participantes escolhidos em função de inserção educacional

Neste momento, analisamos as formas de participação de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, focalizando a modalidade de ensino, a condição de deficiência e a faixa etária.

Inicialmente, nossas discussões centraram-se em investigações realizadas na educação formal, na modalidade de ensino da Educação Básica. Compreendemos por educação formal a modalidade de ensino que ocorre em instituições escolares e universitárias, regulamentadas e instituídas junto à LDBEN (BRASIL, 1996), de caráter educativo e formativo, com características próprias de organização e de gestão, bem como de diretrizes curriculares, métodos, recursos, estruturas burocráticas e hierárquicas, estabelecidas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do MEC (GADOTTI, 2005).

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação brasileira estrutura-se, segundo o Art. 21, pela Educação Básica (constituída por Educação Infantil, Ensino

[43] Constam, no Apêndice E, os quadros elaborados de acordo com a participação acadêmica dos participantes.

Fundamental e Ensino Médio) e pela Educação Superior, correspondendo o ensino primário ao Ensino Fundamental e o ensino secundário ao Ensino Médio. Na Educação Básica, no nível do Ensino Médio, os cursos e os programas de Educação Profissional Técnica são organizados por eixos tecnológicos, promovendo uma formação flexível, diversificada e atualizada, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrada no conteúdo) e na forma subsequente, observadas as normas do respectivo sistema e o nível de ensino para a modalidade da Educação Profissional (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Educação Profissional é uma modalidade educacional com finalidade principal de preparar um ofício para o exercício das profissões no contexto do mundo do trabalho e da vida em sociedade; tem como eixo, o desenvolvimento de competências, habilidades técnicas e tecnológicas, visando suprir as demandas do mercado de trabalho junto a jovens e adultos, independentemente de escolaridade, com objetivo de qualificação e de requalificação profissional, articulado ou não aos estudos.

A Educação Superior é o último e o mais elevado nível de formação na estrutura educacional brasileira. Ela ocorre em universidades, faculdades, escolas superiores e institutos educacionais, conferindo ao estudante, no final de sua formação, titulação acadêmica e/ou profissional. Considerando o disposto no Art. 43 da LDBEN (BRASIL, 1996), podemos perceber que as finalidades da Educação Superior são múltiplas, posto que englobam “[...] o ensino, a pesquisa, a criação artística e a extensão; o processo de desenvolvimento da pessoa humana [...] em seus mais elevados níveis” (RANIERI, 2005, p. 145).

Por educação não-formal, compreendemos ser uma modalidade educativa que ocorre fora dos sistemas tradicionais burocráticos, regimentais e normativos de ensino, abrangendo os aspectos sociais do sujeito, mediante o desenvolvimento de atividades que se desenvolvem fora do ambiente escolar. De acordo com Gadotti (2005), a educação não-formal é flexível e respeita as diferenças e as capacidades de cada sujeito, flexibilizando a sua relação com o tempo na criação e na recriação de múltiplos espaços educativos, visando um “[...] processo de formação para cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (GOHN, 1999, p. 99).

Assim, podemos perceber a multiplicidade e a complexidade de experiências contidas nessa categoria de análise. Ela diz respeito a sujeitos em diferentes tempos de vida, que podem se relacionar com processos educacionais de maneira mais ou menos sistemática, perseguindo, também, distintos fins. Em termos de faixa etária e caracterização dos sujeitos nas pesquisas, a classificação foi realizada de acordo com a prevalência da faixa etária no estudo, uma vez que os autores dos trabalhos informaram uma estimativa da idade dos participantes, sem mencionar a idade exata deles, conforme apresentamos na Tabela 11.

Tabela 11 – Faixa etária predominante apontada nos trabalhos (2008-2019)

Faixa etária predominante	Dissertações e teses	Eventos científicos	Total
Criança (0-11 anos)	3	-	3
Adolescente (12-17 anos)	10	11	21
Adulto (18-59 anos)	74	40	114
Idosos (60 anos ou mais)	7	4	11
Não identificada	15	57	72
Total	109	112	221

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

Ao realizar a caracterização dos participantes pelos tipos de deficiência, cabe destacarmos que o número a que se refere o quantitativo dos sujeitos nas pesquisas é maior que o número total de trabalhos, pois, em um mesmo estudo, houve a participação de diferentes públicos, de acordo com os apontamentos realizados na Tabela 12.

Tabela 12 – Relação dos tipos de deficiências identificados nos trabalhos acadêmicos (2008-2019)

Tipos de deficiência	Eventos científicos	Dissertações e teses	Total
Física	19	49	68
Intelectual	35	35	70
Visual	46	63	109
Auditiva	41	48	89
Múltipla[44]	6	12	5
TEA	4	6	18
Necessidades educativas especiais	2	-	2
Não houve caracterização	4	1	5

Fonte: Elaborada pela autora com base no *corpus* da pesquisa.

[44] Para análise dos estudos selecionados, tomamos e compreendemos por deficiência múltipla "[...] um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas que afetam em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos" (ROCHA; PLETSCH, 2018, p. 100).

Dito isso, a seguir analisamos as formas de participação de pessoas na Educação Básica, na Educação Superior e na educação não-formal.

6.2.1.1 *Educação Básica*

Optamos por separar essa categoria em duas subcategorias: Educação Básica tradicional (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Profissionalizante. Essa diferenciação ocorre uma vez que, apesar de o Ensino Profissionalizante poder ser integrado ao Ensino Médio, essa modalidade de ensino possui características distintas a depender da instituição que a oferta.

Assim sendo, 52 pesquisas foram selecionadas. Os sujeitos foram escolhidos em função de participarem da educação formal na Educação Básica tradicional, correspondendo a 23,53% dos 221 estudos mapeados. Na subcategoria Ensino Profissionalizante, encontramos dez trabalhos, o que corresponde a 4,52% do total de trabalhos selecionados.

Para uma melhor visualização, foram elaborados os Quadros 6 e 7 (Apêndice E), que destacam a distribuição dos estudos relativos aos tipos de participação dos sujeitos nas pesquisas, pontuando a modalidade de ensino e sua relação com a educação formal, os tipos de participação, a situação de deficiência e a faixa etária dos participantes.

- Educação Básica tradicional (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

✓ <u>Participação como respondente</u>: Essa categoria é composta por 52 estudos (23,53% do total de 221 trabalhos), uma vez que, em 49 estudos, a participação das pessoas com deficiência se enquadrava como respondente. Prioritariamente, os estudos foram desenvolvidos com pessoas adultas em 23 pesquisas, seguido por 17 estudos com o público de adolescentes e uma pesquisa com crianças. Importante mencionarmos que, do conjunto de estudos que compõem essa modalidade de ensino, em oito pesquisas não foi possível identificarmos a faixa etária da população investigada.

No que se refere à condição de deficiência, destacam-se os estudos com pessoas com deficiência intelectual em 28 pesquisas; partícipes com

deficiência visual em 13 pesquisas; pessoas com deficiência auditiva em dez pesquisas; pessoas com deficiência física em quatro pesquisas; pessoas com deficiência múltipla em três estudos; e, em um estudo, o partícipe caracterizava-se com TEA. Além disso, em uma pesquisa não foi localizada a condição de deficiência do partícipe.

- ✓ Participação com processos dialógicos: Somente duas pesquisas foram categorizadas a participação com processos dialógicos. Sobre a faixa etária, as duas pesquisas contaram apenas com a participação de adultos e, quanto à condição de deficiência, as duas investigações tiveram partícipes com deficiência intelectual, sendo uma das pesquisas com a participação de sujeitos com deficiência múltipla e com deficiência física.
- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Categorizamos apenas um estudo cuja participação contou com 30 sujeitos com faixas etárias variando entre 14 e 56 anos de idade, quer dizer, o estudo foi realizado com adolescentes e adultos. Sobre a condição de deficiência dos sujeitos investigados, a pesquisa contou com públicos de pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência física, pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiência intelectual.

- Ensino profissionalizante

Na modalidade de Ensino Profissionalizante, foram localizadas dez pesquisas, compreendendo 4,52% do total dos estudos.

- ✓ Participação como respondente: Nessa categoria, foram localizados nove estudos que se enquadravam como respondentes. Referente à faixa etária dos participantes, em seis estudos, essa informação não foi identificada. Os participantes foram identificados como adultos em duas pesquisas e como adolescentes em uma pesquisa. Relativo à condição de deficiência, cinco investigações contaram com a participação de pessoas com deficiência visual, seguida de quatro estudos com o público de pessoas com deficiência auditiva, dois estudos com pessoas com deficiência física, dois estudos com pessoas com deficiência intelectual, dois estudos com pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e um estudo com pessoas com TEA.

- ✓ Participação com processos dialógicos: Localizamos um estudo referente à participação com processos dialógicos, contando com a participação de sujeitos adultos com as seguintes características: transtornos globais do desenvolvimento, deficiência auditiva e TEA.
- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Atinente à categoria de participação com interferência na pesquisa, não foi localizada nenhuma investigação.

6.2.1.2 *Educação Superior*

Na modalidade correspondente ao Ensino Superior, selecionamos um total de 95 de produções[45], compreendendo 42,99% do total de estudos mapeados.

- ✓ Participação como respondente: Localizamos 85 produções que se enquadravam na categoria de respondentes. O público adulto esteve presente em 49 estudos, seguido da presença de idosos em três pesquisas. Em 33 pesquisas não foi localizada a faixa etária dos sujeitos, apesar de supormos que, por tratar-se de Educação Superior, todos eram pessoas jovens ou adultas. Sobre a condição de deficiência, 53 estudos contaram com a participação de pessoas com deficiência visual; 44 estudos com pessoas com deficiência auditiva; 40 estudos com pessoas com deficiência física; nove estudos com pessoas com deficiência múltipla e deficiência intelectual; três estudos com pessoas com TEA. Duas pesquisas caracterizaram seus partícipes como pessoas que possuem necessidades educacionais especiais e em três estudos não foi possível identificarmos a caracterização dos participantes.
- ✓ Participação com processos dialógicos: Localizamos sete estudos que priorizaram a dialogicidade com seus partícipes nessa modalidade de ensino. As investigações contaram com a participação de adultos em cinco estudos e a participação de idosos em uma investigação. Em uma pesquisa não foi possível identificarmos a faixa etária. Sobre a condição de deficiência, seis estudos contaram com a participação de pessoas com deficiência visual, quatro estudos com pessoas com deficiência física e deficiência auditiva, dois estudos

[45] Consta, no Apêndice E, o Quadro 8, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

com pessoas com deficiência intelectual e um estudo com pessoa com deficiência múltipla.

- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Em três pesquisas, localizamos a interferência dos partícipes nos estudos; contudo, nessas mesmas pesquisas, não identificamos a sua faixa etária. Os sujeitos de pesquisa foram caracterizados, em três estudos, por pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual e pessoas com TEA.

6.2.1.3 *Educação não-formal*

No que concerne à Educação não-formal, localizamos apenas um estudo, correspondendo a 0,45% do total de estudos mapeados.

- ✓ Participação como respondente: Não foram localizadas pesquisas que se enquadravam na categoria como respondentes na modalidade de ensino da educação não-formal.
- ✓ Participação com processos dialógicos: Nessa categoria de participação com processos dialógicos, localizamos apenas uma pesquisa, cujos partícipes se caracterizam por serem pessoas idosas com deficiência física.
- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Não localizamos estudos que correspondessem a essa categoria.

6.2.2 Participação em função de inserção escolar, mas sem informação sobre etapa e/ou modalidade de ensino

No conjunto de estudos mapeados, foram identificadas pesquisas cujas informações sobre a modalidade de ensino não foram localizadas. A informação no texto estava descrita de maneira genérica, impedindo a discriminação em termos de etapa ou de modalidade de ensino. Por exemplo, pesquisa realizada em uma escola situada em uma cidade de pequeno porte do interior paulista[46].

- ✓ Participação como respondente: Nessa categoria, foram localizadas cinco pesquisas, correspondendo a 2,26% do total de estudos mapeados, os quais todos se encaixavam na participação como respondentes. Sobre a faixa etária

[46] Consta, no Apêndice E, o Quadro 9, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

dos partícipes, em nenhuma das pesquisas foi localizada a referida informação. No que se refere à caracterização dos sujeitos, em três estudos havia pessoas com deficiência auditiva, um estudo com pessoa com deficiência visual e um estudo não caracterizou o participante.

Alusivo às categorias “Participação com processos dialógicos” e “Participação com interferência na pesquisa”, não foram localizadas pesquisas no conjunto dos estudos mapeados.

6.2.3 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas educacionais

Compreendemos por instituições especializadas educacionais[47] as instâncias responsáveis pela prestação de serviços assistenciais para pessoas com deficiência. Nessa categoria, foram localizados 24 estudos, correspondendo a 10,86% do total das pesquisas selecionadas.

- ✓ Participação como respondente: Identificamos, em 21 estudos, que a participação dos sujeitos de pesquisa ocorreu como respondente. O público adulto esteve presente em dez investigações, seguido de quatro estudos com idosos, um estudo com adolescente, um estudo com criança, e em cinco estudos não foi possível identificarmos a faixa etária dos participantes. No que se refere à caracterização dos sujeitos, em dois estudos possuíam deficiência auditiva, dez estudos com pessoas com deficiência visual, um estudo com pessoas com deficiência física e nove estudos com participantes com deficiência intelectual.
- ✓ Participação com processos dialógicos: Referente à participação com dialogicidade, foram localizadas duas pesquisas, cujos partícipes eram adultos e pessoas com deficiência intelectual.
- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Localizamos um estudo com participação e interferência na pesquisa; contudo, a idade do partícipe, com deficiência visual, não foi identificada.

[47] Consta, no Apêndice E, o Quadro 10, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

6.2.4 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas não educacionais

Neste item, foram localizados estudos cujos partícipes faziam parte de algum tipo de instituição especializada não educacional[48], como, por exemplo, associações esportivas, centros de apoio especializados sem fins educacionais, entre outros. Foram mapeadas 14 pesquisas nessa categoria, correspondendo a 6,33% do total dos estudos.

- ✓ Participação como respondente: Na categoria como respondentes, localizamos dez estudos; destes, seis foram realizados com pessoas adultas e um estudo com adolescente. Em três investigações, não foi possível identificarmos a idade dos participantes. Em seis investigações, os sujeitos caracterizavam-se com deficiência visual; em quatro estudos, com deficiência intelectual; e, em uma pesquisa, com deficiência auditiva. Em uma oportunidade, houve a participação de crianças com deficiência intelectual; entretanto, o estudo não fez uso de instrumentos como entrevista.
- ✓ Participação com processos dialógicos: Localizamos três pesquisas com participação com dialogicidade; destas, duas contaram com a participação de adultos, e um estudo, de idosos. Os sujeitos caracterizavam-se, em três pesquisas, com deficiência intelectual; em duas pesquisas, com deficiência visual; em duas investigações, com deficiência auditiva; em uma pesquisa, com deficiência física; e, em uma pesquisa, com deficiência múltipla.
- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Não foram localizados estudos cujos partícipes interferiram na pesquisa.

6.2.5 Participantes são escolhidos em função de sua inserção em movimentos sociais

Nesta seção, foram mapeados quatro estudos em que os participantes estavam inseridos em algum movimento social[49], o que corresponde a 1,81% do total de pesquisas.

- ✓ Participação como respondente: Na categoria de participação como respondente, foram mapeados quatro estudos, sendo todos com partícipes

[48] Consta, no Apêndice E, o Quadro 11, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.
[49] Consta, no Apêndice E, o Quadro 12, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

adultos. Sobre a condição de deficiência dos sujeitos da pesquisa, duas pesquisas contaram com a participação de pessoas com deficiência auditiva, em três pesquisas, de pessoas com deficiência física e, em dois estudos, de pessoas com deficiência visual.

Não localizamos, no conjunto de estudos apresentados, pesquisas que se enquadravam nas categorias “Participação com processos dialógicos” e “Participação com interferência na pesquisa”.

6.2.6 Participantes são escolhidos em função de sua inserção no mundo do trabalho

Na presente seção, mapeamos estudos em que os participantes estavam inseridos em funções laborais especificamente ou em transição da modalidade de ensino da Educação Básica ou do Ensino Superior para o mundo do trabalho[50]. Localizamos 12 estudos, correspondendo a 5,43% do total de pesquisas.

- ✓ Participação como respondente: Na categoria de participação como respondente, foram mapeados 12 estudos. Em referência à faixa etária dos participantes, em oito estudos, os partícipes eram adultos; e, em quatro investigações, não foi localizada a informação referente à faixa etária. Sobre a condição de deficiência dos sujeitos da pesquisa, sete pesquisas contavam com a participação de pessoas com deficiência auditiva; seis pesquisas com pessoas com deficiência física; cinco estudos com pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiência intelectual; e três estudos com pessoas com deficiência múltipla.

Não localizamos, no conjunto de estudos apresentados, pesquisas que se enquadravam nas categorias “Participação com processos dialógicos” e “Participação com interferência na pesquisa”.

6.2.7 Autobiografia de pessoas com deficiência

Apresentamos os estudos concernentes à autobiografia[51] de pessoas com deficiência, por meio de pesquisas que fizeram uso em seus instrumentos de coleta

[50] Consta, no Apêndice E, o Quadro 13, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.
[51] Consta, no Apêndice E, o Quadro 14, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

de narrativas com essa designação. Localizamos dois estudos referentes ao quantitativo de 0,90% do total dos trabalhos. Não foram localizados estudos nas categorias “Participação como respondente” e “Participação com processos dialógicos”.

- ✓ Participação com interferência na pesquisa: Os dois estudos localizados caracterizam-se por ter interferência na pesquisa, com sujeitos de faixa etária não especificada, mas que tinham deficiência auditiva e deficiência visual.

6.2.8 Outros

Selecionamos os estudos que não se encaixavam em nenhuma das demais categorias descritas[52], mas que, em alguma medida, comtemplavam o direito à educação, como as pesquisas realizadas em assentamentos e quilombos. Localizamos dois estudos relativos à categoria destacada, correspondendo a 0,90% do total dos estudos.

- ✓ Participação como respondente: Dois estudos correspondiam à presente categoria. Em um estudo, o público selecionado foi o de idosos e, em um outro estudo, não foi localizada a caracterização do sujeito. Em um estudo, o partícipe era caracterizado como pessoa com deficiência física e, em um outro estudo, não foi localizada essa caracterização.

Acerca das categorias “Participação com processos dialógicos” e “Participação com interferência na pesquisa”, não foram localizadas pesquisas.

6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS

Embora em nossa investigação haja um grande volume de estudos desenvolvidos na Educação Básica e no Ensino Superior, localizamos, também, no conjunto das pesquisas mapeadas, estudos desenvolvidos na modalidade da Educação Profissional (Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Técnico). Outros estudos foram desenvolvidos em Instituições Especializadas Educacionais, Instituições Especializadas não Educacionais, nos movimentos sociais, na autobiografia de pessoas com deficiência, em instâncias de lazer de cunho formativo,

[52] Consta, no Apêndice E, o Quadro 15, com o resumo da caracterização do público dessa categoria.

além de uma quantidade significativa de estudos desenvolvidos em espaços escolares, mas sem informações que indicassem o ano e/ou a modalidade de ensino.

O conjunto de estudos abordavam aspectos dos processos educacionais no movimento inclusivo sobre o acesso, a permanência, a acessibilidade em suas múltiplas formas (arquitetônica, de locomoção etc.), o preconceito, o direito à educação, no sentido de conhecer, por meio das trajetórias escolares, se esse direito foi assegurado ao longo do decurso da escolarização dos sujeitos investigados. Esse tema fez-se presente nos estudos como pano de fundo e não como temática focalizada, recursos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, interface entre educação e trabalho, barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, autorrepresentação de pessoas com deficiência, entre outros.

Os participantes dos estudos foram selecionados prioritariamente em instituições de educação formal na modalidade da Educação Básica, com predomínio de pesquisas desenvolvidas no Ensino Superior. A esse respeito, podemos inferir que o grande volume de estudos nessas modalidades de ensino se deve ao desenvolvimento de pesquisas ao longo das últimas décadas no campo da Educação, dos Direitos Humanos e da Educação Inclusiva, corroboradas por ações tanto no âmbito nacional, quanto internacional. Sobre os estudos desenvolvidos no Ensino Superior, destacamos alguns dados importantes relativos ao quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino.

No ano de 2019, segundo dados divulgados na Sinopse Estatística do Ensino Superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020, houve 8.604.526 matrículas; destas, 50.683 correspondiam a cursos de Graduação em instituições públicas e privadas e 0,6% do total são pessoas com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os dados referentes à matrícula relativos ao tipo de deficiência esclarecem que “[...] uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração. Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%)” (INEP, 2020, p. 37).

A apresentação desses quantitativos confirma nossas análises, no sentido de que predomínio dos referidos públicos se fez presente nos estudos desenvolvidos no Ensino Superior. É perceptível ainda, como apresentado, o baixo índice de pessoas

com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, seguido dos públicos de pessoas com deficiência intelectual, com 4.177 matrículas, de pessoas com deficiência múltipla, com apenas 783 inscrições. Alusivo às matrículas, Silva e Carvalho (2021) destacam que a inclusão de pessoas com deficiência na referida modalidade de ensino se concentra no setor privado, congregando estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência, que podem ter sido proporcionadas por políticas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni). É importante destacarmos outras iniciativas de Educação Inclusiva direcionadas à Educação Superior que atendam a diferentes públicos, incluindo-se as pessoas com deficiência, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa de Inclusão no Ensino Superior (Incluir), ambos com o objetivo de garantir o acesso a essas pessoas nessa modalidade de ensino, via núcleos de acessibilidade nos Institutos Federais de Ensino Superior.

Contudo, Melo *et al*. (2019) enfatizam que, mesmo com um quantitativo significativo de pessoas com deficiência lograr espaços no Ensino Superior, ainda ocorre um distanciamento entre os dispositivos legais e a materialidade das ações que atendam às necessidades desse público, viabilizando condições de permanência, de participação e de sucesso acadêmico, uma vez que “[...] continuam a ser assinaladas a presença de diversas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais [...]” (MELO *et al*., 2019, p. 58) nessa modalidade de ensino.

No cenário nacional, a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 2) contribuiu para “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos no sentido de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Para isso, houve uma mudança radical nos conceitos, na legislação, nas práticas educacionais e de gestão, necessários para a promoção e a reestruturação das escolas de ensino regular e da Educação Especial, garantindo o acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando as especificidades e as necessidades dos sujeitos.

Dessa maneira, a fim de ilustrarmos os escritos anteriores e dada a repetição de alguns aspectos analisados nas categorias: a) participação como respondentes; b) participação com processos dialógicos; e c) participação com interferência na pesquisa, discorremos nossas análises intentando iluminar alguns aspectos mais sensíveis observados nos estudos.

Quanto à presença de pessoas com deficiência nas pesquisas, verificamos que, prioritariamente, esses sujeitos tiveram sua participação como respondentes nos estudos, aspecto que se mostrou predominante, evidenciando um certo modo de se fazer pesquisa no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial, sob indícios de uma perspectiva de concepção positivista[53], ainda que, em nenhum dos estudos analisados, tal concepção estivesse explicitada.

Segundo Löwy (2010), a concepção positivista

> [...] é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Todo esse conjunto de elementos ideológicos, em seu sentido amplo, deve ser eliminado da ciência social. O positivismo geralmente designa esse conjunto de valores ou de opções ideológicas como prejuízos, preconceitos ou prenoções. A ideia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou prenoções. (LÖWY, 2010, p. 39).

Ainda sobre a concepção positivista e o papel dos pesquisadores que desenvolvem estudos com pessoas com deficiência, Oliver (2008) ressalta:

> As relações sociais de produção da pesquisa fornecem a estrutura na qual a pesquisa ocorre. Essas relações são construídas a partir de uma estrita distinção entre pesquisador e sujeito de pesquisa [...]. A própria ideia de que pequenos grupos de “especialistas” podem se reunir e determinar entre si um programa de pesquisa na área da deficiência é, mais uma vez, falho desde seus fundamentos. Tal ideia é o produto de uma sociedade que tem uma consciência positivista e uma estrutura social hierárquica que dá aos especialistas um papel de elite. (OLIVER, 2008, p. 300, tradução nossa).

Wanderley (1999, p. 3) contribui para a discussão ao destacar que tal pensamento induziu as concepções modernas sobre a patologia e a relação saúde-doença, fortemente influenciadas pelos conhecimentos advindos da medicina e pelo desenvolvimento de diferentes teorias, estabelecendo “[...] análises sobre a

---

[53] Segundo Löwy (2010, p. 38), o Positivismo tem como hipótese fundamental que a “[...] sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol: pode-se até procurar criar uma situação que bloqueie a lei da gravidade, mas isso se faz partindo de que essa lei é totalmente objetiva, independente da vontade e da ação humana. Deste modo, a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que rena na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural. Dessa primeira hipótese decorre uma conclusão epistemológica, de que os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, portanto, a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais, posto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo das da natureza”.

normalidade e patologia, na medida em que entendia que a doença e a saúde são regidas por leis semelhantes".

Tais concepções impactaram e ainda impactam a trajetória histórica da construção da imagem das pessoas com deficiência e impulsiona, até hoje, de forma significativa, a visão que se tem dessa população. O imaginário faz vislumbrar um grupo de pessoas infantis, sem condições de participação e de efetivação de suas próprias escolhas. Notamos que a ênfase nas limitações e o ideário de que a deficiência se localiza no indivíduo patológico, tornando-o incapaz de participar de contextos sociais, ainda é uma dessas continuações fortemente arraigadas no imaginário comum, reverberando, também, nos espaços acadêmicos de produção do conhecimento. Nesse sentido, a ênfase deve se dar sobre as possibilidades e as potencialidades do indivíduo, pois, do contrário, continua-se na ignorância sobre essas possibilidades.

No que concerne ao desenvolvimento de estudos com pessoas com deficiência, Oliver (1998, p. 52, tradução nossa) reforça que o histórico de pesquisa acerca desses sujeitos foi dominado pelo paradigma positivista, situado no "[...] modelo médico com os pressupostos que ele incorporou e segundo os quais a deficiência constitui uma patologia individual". A adoção dessa concepção acarretou dificuldades analíticas, uma vez que a relação entre pesquisa e mudança social na vida desses sujeitos foi considerada de maneira simplista, impactando a constituição de políticas públicas e a concepção acerca dessas pessoas, o que trouxe "[...] implicações tanto para a prestação de serviços quanto para a incapacidade dos indivíduos de controlar suas próprias vidas" (OLIVER, 1998, p. 52, tradução nossa).

Com frequência, as novas formas de entender a natureza e os propósitos nas pesquisas são de extrema importância, colocando em evidência aspectos que podem estar inter-relacionados e que podem afetar diretamente

> [...] o lugar que as pessoas com deficiência ocupam em relação ao planejamento, execução e divulgação das pesquisas; a forma como certos aspectos das práticas de pesquisa, por sua natureza, gera deficiência; a posição e responsabilidades dos investigadores; a questão do poder nas relações sociais que ocorrem nessas práticas e nas vozes das pessoas com deficiência e sua centralidade como foco de pesquisa. (MOORE; BARTON, 2008, p. 271, tradução nossa).

Nesse contexto, a mudança de perspectiva ocorreu, segundo Priestley (1997), quando as pessoas com deficiência passaram a problematizar criticamente a relação

entre elas e os pesquisadores que estudavam a sua condição, questionando o desenvolvimento desses estudos “[...] como uma violação de sua experiência, como algo irrelevante para suas necessidades e como incapaz de melhorar suas condições materiais e qualidade de vida” (OLIVER, 2008, p. 304, tradução nossa). Contudo, não podemos desconsiderar que o conjunto de estudos realizados ao longo da história da Educação Especial contribuiu consideravelmente para a constituição de políticas públicas, principalmente no campo educacional.

Importante mencionarmos que a crítica sobre as relações sociais de produção da pesquisa não se restringe às pessoas com deficiência. Outros grupos oprimidos, como as mulheres e as pessoas negras, em estudos relacionados ao gênero e à raça, indicam similaridade nos problemas enfrentados nos estudos (OLIVER, 2008).

As situações enfrentadas por esses grupos levaram ao desenvolvimento de um novo paradigma de pesquisa, o paradigma emancipatório, já mencionado neste texto. De acordo com Priestley (1997), o referido paradigma foi desenvolvido para ser realizado em pesquisas sobre a deficiência e possui características semelhantes aos métodos de pesquisa feministas, antirracistas e anti-imperialistas. Segundo o autor, as principais características desse modelo incluem a redefinição das relações sociais de produção da pesquisa, além de questionar o papel e a posição política ocupada pelo pesquisador.

Oliver (1998) acrescenta que, além dos aspectos descritos, a pesquisa emancipatória sobre a deficiência intenta contribuir para a melhoria das condições materiais dessas pessoas, tornando-se parte “[...] de um processo de desenvolvimento que inclui também educação e ação política” (REASON, 1988, p. 2, tradução nossa). Nesse tipo de estudo, pressupõe-se um maior compromisso e controle do processo de pesquisa pelos pesquisadores, entendendo que o processo só se legitima quando ocorre a “[...] facilitação de uma política do possível por meio do estabelecimento da opressão social em qualquer nível em que ela ocorra” (OLIVER, 2008, p. 309, tradução nossa).

Outro exemplo de como podem ser mudadas as relações entre pesquisadores e partícipes se refere à pesquisa inclusiva. Essa forma de fazer-se pesquisa foi criada para o desenvolvimento de estudos com pessoas com deficiência, especialmente pessoas com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem. Nesse método de pesquisa, o imperativo é a participação ativa dos sujeitos e o seu

envolvimento do início ao fim da investigação (WALMSEY, 2003). Segundo Noell *et al*. (2013), a pesquisa com grupos marginalizados socialmente se revela como um desafio importante, visto que constitui objetivo essencial oportunizar a participação ativa dos sujeitos, sendo realizada com pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem e com pessoas com características do campo da saúde mental.

Parrilla (2009, p. 103, tradução nossa) destaca que a pesquisa inclusiva e a pesquisa emancipatória envolvem "[...] a criação de processos de pesquisa inclusivos, tanto pelos tipos de participação propostos, quanto pelas metodologias e estratégias de pesquisa que eles desenvolvem". Nesse viés, as análises de nossos resultados revelam que mesmo com a utilização de aspectos epistemológicos e metodológicos distintos dos tradicionais utilizados e sob a perspectiva do desenvolvimento de estudos de premissa inclusiva, contrariamente, no mesmo estudo, podem estar perpetuando a exclusão (PARRILLA, 2009). A relação estabelecida entre partícipe e pesquisador evidenciou proximidade pontual, fato ocorrido na quase totalidade dos estudos. Outro ponto a ser destacado se refere ao distanciamento entre o conceito de participação ativa contido no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e a materialidade dessa participação nos estudos. Davis (1986 *apud* OLIVER, 1998, p. 52, tradução nossa) é contundente em sua crítica: "[...] a pesquisa sobre deficiência nunca foi capaz de integrar pessoas com deficiência, a não ser como objetos passivos para entrevistas e observações elaboradas por pesquisadores".

A esse respeito, no conjunto de estudos relativos às subcategorias que teceram discussões sobre o direito à educação da pessoa com deficiência, temos aqueles que: a) participantes são escolhidos em função de inserção escolar, mas sem informação sobre a etapa e/ou a modalidade de ensino; b) participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições de educação não-formal; c) participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas educacionais; d) participantes são escolhidos em função de sua inserção em instituições especializadas não educacionais; e) participantes são escolhidos em função de sua inserção no mundo do trabalho; f) participantes são escolhidos em função de sua participação em movimentos sociais; g) autobiografia de pessoas com deficiência; h)

participantes são escolhidos em estudos de educação não-formal e em investigações desenvolvidas fora dos espectros destacados; i) outros.

Na quase totalidade de estudos presentes nas subcategorias destacadas, houve o predomínio de participação de pessoas com deficiência como respondentes. Outro aspecto que nos chamou atenção foi o quantitativo de estudos em que não houve menção sobre a faixa etária, a condição de deficiência e, nos estudos desenvolvidos na educação formal, faltou a caracterização do nível ou da modalidade de ensino.

Ao analisarmos as pesquisas quanto ao tipo de participação dos envolvidos, de 109 dissertações e teses selecionadas, em um estudo não houve a utilização de entrevistas e em uma investigação teve participação com interferência, chegando ao quantitativo de 107 trabalhos classificados como respondentes. Além disso, observamos que 100% das dissertações e teses selecionadas apresentaram trechos das entrevistas no decorrer do texto, mantendo-se, assim, o rigor científico.

Ao explorar os trabalhos classificados como respondentes, identificamos 95 estudos, o que significa que a interação verbal entre pesquisador e partícipe para realização do estudo se deu por meio de encontro único (presencial ou remoto, síncrono ou assíncrono). Dessa forma, somente 12 trabalhos contaram com a participação com processos dialógicos, privilegiando a valorização de experiências e de saberes mútuos, suscitando novos diálogos e outros saberes ao longo de dois ou mais encontros presenciais ou remotos, síncronos ou assíncronos.

Quanto aos 112 trabalhos apresentados em eventos científicos que foram selecionados, dois foram classificados como autobiografia, quatro tiveram a participação com interferência no estudo e 106 foram classificados como respondentes. Do total de trabalhos selecionados que foram apresentados em eventos científicos, apenas 75 apresentaram trechos das entrevistas no decorrer do texto, quer dizer, 29,2% dos trabalhos não destacaram as falas dos partícipes na escrita, apenas descreveram suas percepções quanto às entrevistas realizadas. Ao analisarmos os trabalhos classificados como respondentes, identificamos que 102 pesquisas contavam com a participação dos partícipes apenas como respondente e somente quatro trabalhos contaram com a participação com processos dialógicos.

Acerca das possíveis conexões entre a adoção do modelo social de deficiência e a participação dessas pessoas nos estudos mapeados, verificamos que, do total de

109 estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação entre dissertações e teses, em 82 pesquisas (75,2%) não houve menção do modelo social. No que se refere aos estudos apresentados em eventos científicos, esse quantitativo ficou maior, pois, dos 112 estudos localizados, em 111 deles (99,1%), as discussões sobre o modelo social estavam ausentes. Alusivo a estudos que fizeram menção ao modelo social, sem discutir ou refletir sobre suas implicações para a pesquisa proposta, tivemos 20 estudos entre dissertações e teses e nenhum estudo apresentado em eventos científicos. Sobre as pesquisas que discutem ou refletem sobre as implicações do referido modelo na pesquisa proposta, identificamos sete pesquisas entre dissertações e teses e apenas um estudo apresentado em evento científico.

Contudo, é importante destacarmos que ainda que não seja feita menção ao modelo social, pela maneira como os estudos abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e sobre a inclusão de pessoas com deficiência em outros espaços sociais, permitiu-nos inferir que os estudos têm concordância com os princípios do referido modelo. A respeito dos trabalhos apresentados em eventos científicos, estes denotam com frequência especificidades em suas formatações, com limitação de caracteres e número de laudas, o que pode ser compreendido no âmbito do próprio tipo de escrita que pede muita concisão.

Nepomuceno (2019) empreendeu um mapeamento no período de 2001 a 2017 em pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), visando compreender como é feita a apropriação e a relação com o modelo social da deficiência nesses estudos. Houve a seleção de 32 pesquisas; destas, 84,4% utilizavam o modelo social da deficiência de maneira indireta, quer dizer, o modelo não é citado pelas fontes originais dos autores precursores, mas possuem influência das ideias do modelo social. Do conjunto dos estudos selecionados, apenas quatro se referiam diretamente ao modelo social e utilizavam os autores pioneiros do modelo no desenvolvimento dos estudos, “[...] o que pode explicar um menor conhecimento de aspectos relevantes do modelo social nesses trabalhos, tais como o empoderamento e a pesquisa emancipatória [...]” (NEPOMUCENO, 2019, p. 53). A autora conclui apontando que as premissas do modelo social chegam à comunidade científica influenciadas pela legislação, mas as premissas do modelo social são pouco discutidas nesse periódico, dado que corrobora nossas análises.

No entanto, é perceptível o pequeno percentual de estudos que utilizam as premissas do modelo social e dos Estudos da Deficiência no desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Especial. Segundo Andrada (2013), a ampliação e o desenvolvimento desse campo de estudos no país revela-se como um importante instrumento teórico para refletirmos sobre aspectos que estão ocultos ou pouco problematizados na produção acadêmica, ainda que a área e a produção de conhecimentos desenvolvidos sobre a deficiência sejam consolidadas no país com discussões presentes nas pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento.

Outra questão a ser destacada em nossa investigação se refere aos estudos desenvolvidos em instituições especializadas educacionais, evidenciando a contundente representação desses espaços na história da Educação Especial do país. De acordo com Andrade e Araújo (2014), com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), as instituições especializadas procuraram readequar suas práticas diante da nova perspectiva, na qual passaram de operantes a auxiliares. Isso se deve ao fato de que o movimento político em apoio à Educação Inclusiva e a adoção do modelo social da deficiência influenciaram os meios e as formas de atendimento do público de pessoas com deficiência, “[...] no qual a pessoa e o meio são determinantes para o seu desenvolvimento e não apenas o seu potencial biológico como era compreendido anteriormente” (ANDRADE; ARAÚJO, 2014, p. 7).

Em relação ao desenvolvimento de estudos nos referidos espaços, Silva, Almeida e Caiado (2017) realizaram um mapeamento preliminar abrangendo o período de 1994 a 2015. Os autores localizaram 57 produções na área da Educação Especial, cujas temáticas insidiam sobre as instituições especializadas para pessoas com deficiência, sendo 46 dissertações e 11 teses, de maior concentração no triênio de 2009 a 2011. Do total de estudos, 38 foram realizados nas instituições especializadas e 19 abordaram a atuação dessas instituições de maneira direta e indireta, tratando de assuntos relativos à vida social e política dos serviços prestados nesses espaços. Os estudos mapeados revelaram que as instituições especializadas se organizam para atender a diversos públicos, com prevalência de pessoas com deficiência intelectual e síndrome de Down. Dada essa informação, o estudo focalizou a oferta de atendimento especializado para essas pessoas no período de 1996 a 2015. Os resultados das análises apontam que, mesmo com o movimento em prol da inclusão escolar de pessoas com deficiência, as instituições especializadas

constituem espaços “[...] de coleta de dados, enquanto poucos estudos se debruçam sobre a mediação promovida pelas instituições na vida das pessoas com deficiência ou ainda sobre a promoção de políticas públicas” (SILVA; ALMEIDA; CAIADO, 2017, p. 862).

Os estudos cuja temática versava sobre o mundo do trabalho abarcaram discussões do processo de transição da escola para os espaços laborais e a formação de nível técnico, evidenciando as lacunas no processo educacional dos sujeitos investigados e como isso tem impactado a sua inserção no mercado de trabalho. Sobre a formação da pessoa com deficiência, a LDB (BRASIL, 1996) prevê, entre as competências da Educação Especial, o desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania, em atendimentos de formação profissional, visando assegurar a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho (GARRIDO; DEL-MASSO; SILVA, 2017).

Para as pessoas com deficiência, o exercício do trabalho possibilita abandonar o rótulo da incapacidade e da dependência, pois lhes dão autonomia e reconhecimento social, colocando-as na mesma condição das demais pessoas que exercem suas funções laborais cotidianamente. No entanto, Rodrigues e Passerino (2018) ressaltam que as políticas de inclusão laboral não devem ser descontextualizadas de muitas outras, entre elas a política educacional, uma vez que os processos de escolarização das pessoas com deficiência têm “[...] implicações tanto para o ingresso no mundo do trabalho quanto na formação profissional em relação ao resgate de conhecimentos prévios que poderão ser pré-requisitos para essa formação” (RODRIGUES; PASSERINO, 2018, p. 407).

Nesse sentido, Tanaka e Manzini (2005) também ressaltam que a simples prescrição legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência de ter um trabalho por si só não altera a sua realidade, se os obstáculos que impedem a sua participação no meio social “[...] não forem detectados, discutidos e minimizados por meio de uma ação conjunta entre indivíduo, família, a sociedade e o governo” (TANAKA; MANZINI, 2005, p. 293).

Em outras investigações, verificamos relatos autobiográficos de pessoas com deficiência narrando seus percursos escolares e experiências vivenciadas em funções laborais. Em muitos estudos, houve a utilização de referenciais teórico-metodológicos do método de história oral ou de história de vida; a entrevista aberta foi usada como

instrumento principal para a apreensão das narrativas das pessoas com deficiência. Com referência à utilização das referidas abordagens, Glat *et al*. (2004) destacam que essas perspectivas implicam análises reflexivas, visto que a pessoa, ao narrar suas experiências, também expressa sua visão de mundo, identificando suas necessidades e dificuldades. Segundo Glat e Pletsch (2009), a utilização da metodologia de história de vida em estudos na área da Educação Especial, ao possibilitar e oportunizar os dizeres das pessoas com deficiência, pode contribuir para que suas identidades e suas subjetividades sejam reconhecidas.

Concernente à participação em processos dialógicos, a participação de pessoas com deficiência nas pesquisas evidenciou poucas trocas entre partícipes e pesquisadores. Em sua maioria, os estudos foram realizados com pessoas adultas que possuíam deficiências sensoriais e se comunicavam oralmente por libras ou contaram com o apoio de intérprete, não necessitando, além da condição descrita, de outro tipo de apoio/recurso comunicacional. Houve significativa participação de pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência intelectual nos estudos mapeados, o que evidencia o engajamento da comunidade científica em investigações acerca de aspectos sensíveis às vivências, às experiências e às necessidades desses públicos.

Contudo, percebemos a pouca incidência de publicações a respeito de pessoas com deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento. Especificamente as pessoas com deficiência intelectual, Lopes, Gonzalez e Prieto (2021) ressaltam que esses sujeitos têm sido o público mais vulnerável à influência de fatores subjetivos à sua caracterização, pois a concepção sobre eles ainda carrega “[...] estereótipos pela marca no comportamento e modo de aprender, intensificando o cuidado, a proteção e o tratamento infantilizado [...]” (DANTAS, 2014, p. 38-39), também evidenciado pelo alto índice de matrículas em classes comuns nos últimos anos.

Ao remetermo-nos à história do movimento social e político de pessoas com deficiência no Brasil, percebemos ausências dentro do movimento de pessoas com deficiência intelectual, sendo recente sua participação e seu protagonismo em espaços de discussão política. A esse respeito, Crespo (2009), em estudo intitulado *Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes*, em um conjunto de entrevistas realizadas e de

artigos publicados em jornais da época, destaca que a ausência de pessoas com deficiência intelectual no movimento era motivo de preocupação.

> [...] ressalta-se uma questão importante e ainda não resolvida no seio do movimento de deficientes que é o processo de participação dos deficientes mentais e que representam um contingente bastante elevado (cerca de 50%). Até hoje, este segmento não tem representação junto aos portadores de deficiência, pois devido ao processo de não tutela do movimento de deficientes, os deficientes mentais, não podendo eles mesmos falarem por si, acabam sem representação. A indefinição e a falta de clareza é tal que até já se criou uma insólita situação. No Conselho Estadual para Assuntos das Pessoas Deficientes de São Paulo, as Apaes conseguiram ter dois representantes, um representando as entidades PARA e outro representando as entidades DE. (MELO, 1990 *apud* CRESPO, 2009, p. 189).

Nesse contexto, verificamos que foi apenas no final da década de 1990 que se principiaram ações voltadas à participação social e política desses sujeitos, com movimentos de autodefensoria e de autoadvocacia, pautando suas discussões na viabilização e no protagonismo desses sujeitos em prol das suas “[...] garantias constitucionais, possibilitando sua participação em todos os segmentos da sociedade” (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 109).

De acordo com Dantas (2014), as pessoas com deficiência intelectual são, com frequência, tuteladas por pessoas que não possuem deficiência. Por isso, as organizações de autodefensoria e de autoadvocacia desempenham um papel fundamental, pois colaboram para a mudança de concepção a respeito desses sujeitos por parte da sociedade, por meio da educação para o empoderamento, trazendo resultados satisfatórios e importantes na vida dessas pessoas.

No entanto, em alguns estudos, os pesquisadores elencaram critérios de inclusão dessa participação na realização das entrevistas, especialmente quando o público apresentava a condição de deficiência intelectual. Entre os critérios de inclusão dessa participação, estavam a compreensão das perguntas feitas pelo pesquisador e as condições de expressão verbal, isentando o pesquisador, na adoção de tais pré-requisitos, de qualquer outro modo de oportunizar, de fato, a participação desses sujeitos, considerando as suas especificidades e singularidades.

Ilustrando a situação apresentada na análise dos estudos, observamos tais condições em algumas pesquisas, como as apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Critérios de inclusão dos participantes nas pesquisas analisadas

Tipo de Estudo/Título/Autoria/Ano	Destaques
Dissertação: *História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)* de Pereira (2013)	"Deste modo, definiu-se que comporiam o conjunto de pesquisados/as pessoas com deficiência mental/intelectual de comprometimento leve a moderado, que possuíssem condições de narrativas e vivências num mesmo período, ou seja, que tivessem a mesma faixa etária. Os sujeitos com deficiência menta/intelectual severa foram afastados do conjunto de pesquisados por terem um comprometimento maior e não apresentarem condições de expressão verbal, bem como defasagens cognitivas bem acentuadas que limitam sua comunicação. A partir desses critérios de seleção, decidiu-se realizar a pesquisa com os/as estudantes mais idosos que frequentam a instituição" (PEREIRA, 2013, p. 25).
Dissertação: *A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente* de Accorsi (2016)	"Algumas questões foram bem difíceis para ele compreender, precisei reformular a pergunta de duas ou três maneiras diferentes para que ele compreendesse" (ACCORSI, 2016, p. 87). "[...], no entanto, é preciso ressaltar que em muitos momentos da entrevista, sua dificuldade cognitiva, principalmente no aspecto da compreensão, se evidenciou, pois precisei reformular, repetir e explicar algumas perguntas" (ACCORSI, 2016, p. 88).
Dissertação: *Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência* de Vidal (2009)	Critério para seleção dos participantes: "[...] aqueles que, no caso de apresentarem deficiência intelectual, consigam expressar suas ideias, dar anuência à entrevista e assumir o protagonismo de sua fala" (VIDAL, 2009, p. 132).
Tese: *O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo* de Alves (2013)	"Foram excluídos do estudo os alunos que apresentaram dificuldades ou outras deficiências associadas que os impediam de ser expressar verbalmente durante as entrevistas; aqueles que se recusaram por qualquer motivo a responder as questões propostas nas entrevistas e questionários; e também os alunos cujos pais e/ou responsáveis não concordaram e não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido permitindo a participação dos mesmos na pesquisa" (ALVES, 2013, p. 36).
Artigo CBEE: *Educação Superior numa perspectiva inclusiva: possibilidades e limites na UERN* de Góes *et al*. (2014)	"Os questionários foram aplicados com três acadêmicos, sendo dois com deficiência auditiva e um com paralisia cerebral, dada a dificuldade de comunicação verbal com esses sujeitos. Com os demais sujeitos aplicamos entrevista" (GÓES *et al*., 2014, p. 5).
Artigo CBEE: *História de vida: escuta e ressonância de jovens e adultos com deficiência intelectual* de Cordeiro (2016)	"A escolha dos sujeitos da pesquisa foi balizada sobre alguns aspectos: procuramos por gêneros diferentes, duas mulheres e dois homens que estivessem na fase instituída socialmente como juventude (jovem) e vida adulta (adulto), tivessem expressão oral de fácil compreensão, pois usaremos de gravador de áudio [...]" (CORDEIRO, 2016, p. 7).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A esse respeito, Noell *et al*. (2013) enfatizam que incorporar pessoas e grupos vulneráveis à pesquisa se configura como um desafio importante e essencial na condução dos estudos, devendo o pesquisador encontrar meios e recursos "[...] que permitam que a pesquisa chegue a essas pessoas e facilite sua participação em diferentes momentos e etapas do processo" (NOELL *et al*., 2013, p. 724, tradução nossa).

Percebemos, nos excertos contidos no Quadro 1, que as dificuldades comunicacionais apresentadas pelos sujeitos das pesquisas foram individualizadas, configurando-se como fator limitante da continuidade de sua participação ou de exclusão prévia do estudo. Não houve, no método dessas pesquisas, qualquer menção que indicasse a possibilidade de apoio ou de outro recurso comunicacional como previsto no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007). O documento reforça a necessidade de eliminação de toda e qualquer barreira que impeça a participação plena desses sujeitos em todos os espaços da vida em sociedade, incluindo a exclusão das barreiras comunicacionais[54].

Em todo o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), reforça-se a necessidade de adaptações quanto às necessidades e às especificidades dos sujeitos, ressaltando, entre outros aspectos, a importância do apoio e da acessibilidade nos meios social, físico, econômico e cultural, à saúde, à educação, à informação e à comunicação, "[...] para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades

---

[54] Destaca-se, no Art. 2°, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a respeito de Definições (BRASIL, 2009, n.p.): "'Comunicação' abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
'Língua' abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;
'Discriminação por motivo de deficiência' significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;
'Adaptação razoável' significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
'Desenho universal' significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O 'desenho universal' não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias" (BRASIL, 2009, n.p.).

fundamentais” (BRASIL, 2009, n.p.). Sublinha-se, em outros artigos do documento, o uso de “[...] outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações”, como afirma o Art. 9 (BRASIL, 2009, n.p.), bem como demais “[...] medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”, segundo o Art. 24 (BRASIL, 2009, n.p.).

Dado o exposto, verificamos que as discussões acerca da acessibilidade são de suma importância para que se efetive a participação plena e ativa das pessoas com deficiência. Contudo, ao que nos parece, as discussões relativas a esse tema centram-se, com frequência, em aspectos de acessibilidade arquitetônica, minorando outras discussões igualmente correlatas, como a barreira da comunicação, limitante nas entrevistas realizadas nos estudos, assim como o acesso dessas pessoas à educação, à informação e à sociabilidade.

O histórico da negação à voz e à escuta das pessoas com deficiência sofreu significativas mudanças ao longo do tempo. Com um movimento de luta por reconhecimento e por garantia de direitos, as pessoas com deficiência passaram de assujeitadas a sujeitos. No entanto, observamos que pessoas com deficiências cognitivas apresentam maiores entraves da participação nos espaços sociais e nas pesquisas científicas. Segundo Gerber (2008):

> A negação de uma voz às pessoas com deficiência foi ainda mais decisiva no caso daqueles classificados como “deficientes mentais” por nossos critérios historicamente mutáveis. Em nenhuma outra área da deficiência - mesmo em muito do que identificamos como doença mental - era ouvir pessoas com deficiência falando sobre suas vidas consideradas menos relevantes do ponto de vista diagnóstico e terapêutico. Essa classificação trouxe consigo o entendimento de que falta a esses indivíduos a capacidade de aprender e raciocinar. Como, então, essa voz pode ser admitida em uma discussão significativa sobre algo que vai além das necessidades mais básicas e urgentes? (GERBER, 2008, p. 276, tradução nossa).

Como mencionado anteriormente, a utilização de metodologias de pesquisas, como a pesquisa emancipatória e a pesquisa inclusiva, que possibilita a participação ativa das pessoas com deficiência, incluindo aquelas que não se comunicam além do léxico comum, tem sido uma alternativa de superação das barreiras impostas a esses sujeitos, enfatizando as suas possibilidades em detrimento de suas “limitações” (se prioriza a capacidade de expressão das pessoas, adaptando-se às DURELL, 2016).

De acordo com Walmsley (2008), a Ideologia da Normalização[55] permeou não só a constituição de políticas de habilitação e de reabilitação de pessoas com deficiência, como também influenciou o desenvolvimento de pesquisas, tanto no conteúdo quanto no método.

Como alternativa para a mudança de metodologias tradicionais, NOELL *et al*. (2013) reforçam o uso da pesquisa inclusiva, na qual suas características reais e às suas possibilidades de expressão. Conforme Gerber (2008), esse tipo de metodologia produz novas formas de reorganização conceitual, a partir do reconhecimento da dignidade humana e do senso de justiça, especialmente para pessoas com deficiência intelectual, com intuito de capacitá-las para "[...] reivindicarem seu direito de exercer o maior poder possível para determinar o curso de suas vidas" (GERBER, 2008, p. 277, tradução nossa).

A respeito da participação desses sujeitos nas pesquisas, um estudo realizado por Lins (2020), intitulado *Estado da arte de pesquisas sobre pessoas com deficiência intelectual nos últimos 20 anos (1998 a 2018)*, mapeou a produção de conhecimento em pesquisas da área da Educação Especial em três fontes de referência: Revista Educação Especial da UFSM, RBEE e anais do GT15: Educação Especial da ANPEd. No mapeamento, foram identificados 39 estudos que focalizaram a temática da deficiência intelectual. Contudo, ao correlacionar o período com o quantitativo de estudos, a autora ressalta ser um número pequeno de pesquisas diante do intervalo pesquisado e que a maior incidência desses estudos ocorreu a partir do ano de 2010, "[...] o que indica que publicações sobre a DI são mais recentes, e que reforça a importância de mais investimentos sobre o tema" (LINS, 2020, p. 112).

Sobre os temas pesquisados, a autora salienta que a concepção sobre a deficiência intelectual, a identificação e a avaliação dessas pessoas receberam maior destaque nas pesquisas. A esse respeito, podemos inferir que, entre as barreiras que impedem a participação desses sujeitos, as atitudes e as concepções acerca da pessoa com deficiência intelectual têm sido um dos maiores impeditivos para a sua

---

[55] De acordo com França (2014, p. 111-112), "[...] a Ideologia da Normalização consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bio-estatístico. Essa concepção orienta não somente o meio pelo qual os indivíduos podem inserir socialmente como também quem o pode (ou não)".

autonomia e participação social, contrariando as determinações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Importante destacarmos o pequeno número de estudos que compõem o tema da participação com processos dialógicos em pesquisas desenvolvidas na Educação Básica, tendo como partícipes principais pessoas adultas. Isso pode sugerir, entre outros aspectos, as pesquisas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que têm recebido um número significativo de pessoas com deficiência.

Com o amplo movimento social e político pela inclusão e pelas garantias dos direitos das pessoas com deficiência, especificamente o direito à educação e o seu acesso aos espaços das escolas regulares, essas pessoas passaram a ocupar os espaços das salas comuns, uma vez que essa modalidade de ensino se apresenta como uma possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular (FREITAS, 2014). Ainda segundo a autora, isso pode inferir uma significativa mudança no perfil dos estudantes atendidos pela modalidade da EJA, os quais não se restringem mais a pessoas que não tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significadas pelo modelo escolar de aprendizagem, sob perspectiva homogênea para a apreensão dos conteúdos, negando-lhes o desenvolvimento e a participação plena em todos os contextos sociais (FREITAS, 2014).

Atinente aos aspectos dialógicos, Xavier (2007) enfatiza a ação de oportunizar os dizeres das pessoas com deficiência considerando as particularidades dos sujeitos, pois, “[...] visto deste ângulo, permite que o outro tenha possibilidade de se tornar um sujeito falante, que participa da situação dialógica e que realmente pertence àquele contexto social” (XAVIER, 2007, p. 47). Nesse viés, as interações sociais corroboram a construção de percepções positivas acerca das pessoas com deficiência, eliminando as crenças de incapacidade construídas socialmente sobre esses sujeitos, em que a comunicação, por meio da dialogicidade, pode contribuir no desenvolvimento da autonomia, da cidadania e, principalmente, da participação social, promovendo, assim, o rompimento de todas as outras barreiras sociais (ROSS, 2019).

Além da participação das pessoas com deficiência intelectual nos estudos, outro público presente foi o de pessoas com TEA e com características do espectro

autístico. A respeito da produção científica com a participação desses sujeitos, Wuo (2019), em estudo intitulado *Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)*, destacou que, muito embora os estudos do tipo de estado da arte sobre a inclusão educacional de pessoas com essas características "[...] sejam encontradas na literatura recente, poucas são aquelas que problematizam os modos como tais noções se manifestam no discurso científico" (WOU, 2019, p. 2012).

Ademais, Teixeira *et al*. (2010, p. 614) destacam que o conhecimento científico já produzido sobre as pessoas com TEA "[...] indica a necessidade de projetos de pesquisas com desenhos metodológicos mais complexos que permitam resultados mais ousados [...]", oportunizando estratégias diferenciadas para a participação destas pessoas.

Em estudo realizado acerca da *Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015)*, Nascimento, Cruz e Braun (2016) apontam o incipiente quantitativo de estudos referentes à escolarização de estudantes com TEA. Contudo, evidenciou-se, no mapeamento realizado, o interesse pelo tema a partir do ano de 2010, ganhando volume de publicações em 2012. As pesquisadoras creditam o maior interesse pelo tema dado o maior número de leis e de normativas instituídas e fundamentadas direcionadas a esse público.

Todavia, ao que nos parece, em termos da participação desses sujeitos nos espaços escolares expressa na análise dos artigos feita pelas pesquisadoras, na categorização dos estudos que abordavam a escolarização, poucos tratam de estratégias de ensino que poderiam ser utilizadas como recurso ou metodologia na aquisição de conhecimento desses estudantes, favorecendo, assim, suas possibilidades de participação e de aprendizagem. "Tal lacuna fica evidenciada nessa investigação, diante dos demais fatores que compõem o contexto de escolarização deste aluno" (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016, p. 20, tradução nossa).

Outro público presente nos estudos analisados se refere às pessoas com deficiência múltipla[56], ainda com pouca presença nas investigações no campo da

[56] Conceitua-se pessoas com deficiência múltipla aquelas que podem possuir mais de uma deficiência associada, sendo "[...] uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social" (BRASIL, 2000, p. 47).

Educação e da área de conhecimento da Educação Especial. Em levantamento realizado por Rocha e Pletsch (2015), as autoras destacam que são poucos os estudos que se dedicam à análise e à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem dessas pessoas, reforçando a compreensão de que a inclusão educacional de estudantes com deficiência e de outras condições atípicas não diz respeito apenas ao acesso nos espaços das escolas comuns, mas acontece em concomitância ao assegurar o direito de participação das atividades educacionais e ao desenvolver propostas de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades e especificidades dessas pessoas (ROCHA; PLETSCH, 2015). Nessa perspectiva e contrário aos preceitos de inclusão educacional, as autoras focalizam, no documento da atual PNEEPEI (BRASIL, 2008), a não explicitação direta da deficiência múltipla, visto que, “[...] de certa forma, a não menção do termo acaba negando sua existência e suas reais demandas para a promoção do desenvolvimento social e escolar” (ROCHA; PLETSCH, 2015, p. 17).

No estudo realizado por Leite e Gatti (2019), intitulado *Deficiência Múltipla: revisão sistemática da produção discente do programa de pós-graduação em Educação Especial*, as autoras objetivaram mapear teses e dissertações produzidas pelo programa da UFSCar no período de 1978 a 2018, considerando estudos com a temática da deficiência múltipla ou mais de uma deficiência concomitante. Foram localizadas três dissertações e cinco teses que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos.

Entre os resultados, destaca-se a pouca ou quase inexistente penetração de estudos com temática relativa à deficiência múltipla no campo da Educação, não despertando interesse no meio acadêmico, até mesmo dentro de uma área e de um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Isso sugere que tal lacuna se deve aos processos históricos de negação da escolaridade dessas pessoas no país, que, por longos períodos, negou e/ou ainda exclui o seu acesso ao sistema regular de ensino, bem como às divergências conceituais sobre a deficiência múltipla, além dos entraves na legislação que não estabelecem diretrizes mais específicas para os processos educacionais dessas pessoas (LEITE; GATTI, 2019).

Outro público com pouca participação e representatividade nos estudos foram as crianças, mesmo não sendo nova a sua presença na pesquisa científica “[...] principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e

interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35). Para Cruz e Schramm (2019), a novidade nos estudos realizados com crianças na atualidade é que não se centram essencialmente na avaliação, mas intentam “[...] conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito” (CRUZ; SCHRAMM, 2019, p. 22). Além disso, Campos (2008) destaca que outra tendência nos estudos realizados com crianças é analisar as condições em que elas tomam parte na investigação científica, uma vez que

> [...] a construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural - de sentido horizontal - de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo [...]. (ROCHA, 2008, p. 46).

Isso significa ampliar o reconhecimento das crianças como sujeitos, em uma perspectiva em que elas são vistas como atores sociais, como protagonistas de suas próprias experiências e entendimentos, portanto, as melhores comunicadoras do seu aqui e agora.

Ainda que de maneira pouco expressiva no conjunto de sujeitos investigados nos estudos, houve a presença de idosos com deficiência, o que, para nós, suscitou reflexões acerca da participação social desses sujeitos. O debate sobre o envelhecimento humano vem se tornando cada vez mais frequente no cenário nacional e internacional, dado que essa população vem alcançando elevada expectativa de vida. No entanto, observamos que as discussões acerca do envelhecimento humano ficam restritas apenas a indivíduos que não possuem nenhuma limitação congênita, tais como deficiências físicas, cognitivas e/ou sensoriais e acabam não sendo contempladas aquelas que visam favorecer a melhoria das condições de vida dessas pessoas. Ainda esbarramos em problemas de cunho atitudinal, visto que permanece no ideário da maioria da população que a pessoa com deficiência é uma eterna criança e, por isso, não tem autonomia para tomar decisões, permanecendo, assim, durante todas as etapas de sua vida, chegando à velhice segregada de uma participação ativa na sociedade.

As determinações e as interações sociais que excluem os idosos e as pessoas com deficiência, as quais impedem a sua participação em todos os contextos sociais, são pouco consideradas e quase não divulgadas pela literatura da área da Educação Especial, como também em outras áreas do conhecimento (FREITAS, 2010). Com o intuito de refletir acerca da inclusão de maneira ampla, Lopez (2018, n.p.) destaca: “A pessoa com deficiência, ao longo de toda sua vida, deve ocupar outros espaços e não

somente o escolar", pois, se reduzimos sua participação a esse espaço, colaboramos para "[...] uma visão altamente capacitista, discriminatória" (LOPEZ, 2018, n.p.).

Tendo em vista as análises empreendidas, gostaríamos de finalizar destacando o pequeno quantitativo de estudos desenvolvidos por pesquisadores com deficiência. Dos 109 estudos realizados no âmbito da Pós-Graduação, apenas quatro foram por pessoas com deficiência, totalizando 3,7% do conjunto de teses e dissertações, sendo duas dissertações e duas teses. Os investigadores caracterizam-se por: uma pessoa com baixa visão; uma pessoa com deficiência visual; uma pessoa cega; e uma pessoa com deficiência física. Acerca dos estudos apresentados em eventos científicos, mapeamos três trabalhos do total de 112, correspondendo a 2,7%; destes, dois pesquisadores têm deficiência visual e um possui deficiência auditiva.

Tais números corroboram as estatísticas do Censo da Educação Superior no ano de 2018, segundo Murça (2020), em que o número de docentes com deficiência correspondia apenas a 0,44% do total de profissionais no Ensino Superior, pois, de um quantitativo de quase 400 mil profissionais, apenas 1.731 são pessoas com deficiência e lecionam na Graduação (MURÇA, 2020). Outro dado importante se refere à caracterização dos professores universitários com deficiência, os quais, em grande parte, têm deficiência física e limitações relacionadas ao aspecto motor (49,34%). Atinente ao nível de formação, 38,13% possuem Mestrado, seguidos de 34,60% com Doutorado e de 25,88% com Especialização (MURÇA, 2020).

Os números destacados revelam que são poucas as pessoas com deficiência que chegam ao Ensino Superior, segundo Orlando e Caiado (2014). As autoras ainda enfatizam que pode haver índices menores de pessoas com deficiência que conseguem concluir a Pós-Graduação *stricto sensu*, minorando, ainda mais, as chances de

> [...] chegar[em] efetivamente à docência do ensino superior, apontando um descompasso na concretização de projetos nesse contexto. Apesar de, recentemente, as políticas públicas assegurarem alguns direitos à pessoa com deficiência, há que se considerar que as práticas sociais e culturais provocam um descompasso na efetivação desse intento. (ORLANDO; CAIADO, 2014, p. 815).

Costa e Garcia (2020) destacam outro aspecto pouco abordado nas exíguas discussões sobre a presença do professor com deficiência no Ensino Superior. Os autores referem-se aos processos de produção identitária desses profissionais no contexto universitário, cuja compreensão se deve à invisibilização "[...] das chamadas

minorias, termo a se problematizar posto que envolvem diversos grupos marginalizados na e pela sociedade, dentre eles o das pessoas com deficiência" (COSTA; GARCIA, 2020, p. 609-610).

Cabe salientarmos que, na tessitura dessa análise, não estamos desconsiderando os avanços nas políticas públicas e nas ações afirmativas em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, cabe-nos ponderar que, mesmo com um arcabouço legal e jurídico, essas pessoas ainda enfrentam inúmeras barreiras para a sua ativa inclusão em todos os campos da vida em sociedade. Colaborando para a discussão, Reis, Araújo e Glat (2019) evidenciam:

> Não há dúvida de que nas últimas décadas vem ocorrendo uma evolução política, conceitual e social no reconhecimento dos direitos e possibilidades de participação social das pessoas com deficiências. O movimento de inclusão escolar, apesar de todas as contradições e barreiras, vem efetivando a escolarização no sistema comum de ensino de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica, e até mesmo no Ensino Superior. Também vem se abrindo maiores possibilidades para a sua inclusão no mundo do trabalho e em outros espaços sociais. (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019, p. 5).

Assim, percebemos que os estudos produzidos no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial têm tomado as pessoas com deficiência como respondentes de suas pesquisas. Em termos de reconhecimento da existência dessas pessoas, fruto da luta do movimento social e político das pessoas com deficiência, suas narrativas nos estudos são um avanço importantíssimo, visto que abordam temas constitutivos da vida dos sujeitos investigados. No entanto, o que observamos é que se discute a inclusão, mas realizam-se pesquisas pouco ou nada inclusivas.

Inferimos que o conjunto dos estudos selecionados pode evidenciar a exígua representatividade de algumas pessoas dentro do movimento de inclusão e de participação social de pessoas com deficiência, como as pessoas com TEA, com transtornos globais do desenvolvimento e com deficiência múltipla. Os resultados ensejam discussão sobre o quanto as pesquisas científicas acabam por enfatizar a dimensão de "passabilidade"[57] das pessoas com deficiência (DUQUE, 2013; KAUR, 2017).

---

[57] De acordo com Duque (2013), a passabilidade refere-se à capacidade de *passar por*, isto é, de transmitir uma imagem de pertença a um grupo e não a outro. O termo "passabilidade" é utilizado por pessoas LGBTQIA+, como um mecanismo que minimiza a vulnerabilidade dessa população. Segundo Kaur (2017, p. 12, tradução nossa), o conceito de passabilidade, do inglês *passing*, "[...] remonta ao século XVIII, o que significa esconder a própria raça ou sexualidade e passar como raça privilegiada ou sexualidade. Portanto, 'passar' denota um ato de ser algo que você não é na realidade. Passar exige

Por fim, no mesmo sentido, cabe indicarmos a necessidade de estudos comparados sobre as formas de participação em pesquisas em educação junto a pessoas com e sem deficiência, a fim de compreender se os achados aqui relatados se referem apenas à participação exígua das pessoas com deficiência na produção de conhecimento científico ou se estão relacionados a uma característica geral dos estudos em educação.

---

o apagamento de um o verdadeiro eu na presença de outros, portanto, ‘passar’ é percebido como uma performance”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há pretensão de universalizarmos os dados obtidos nesta pesquisa, nem mesmo desconsiderarmos os avanços jurídicos, legais, sociais e educacionais conquistados pelo movimento de luta das pessoas com deficiência, fruto da sua participação ativa, da sua voz e do seu protagonismo. No campo científico, a mudança de concepção acerca das pessoas com deficiência contribuiu, em grande medida, para que esses sujeitos narrassem suas experiências e vivências em estudos nas diversas áreas do conhecimento. Estes estão ancorados direta e indiretamente nos princípios do “Nada sobre nós sem nós”, em que verificamos progressos na participação e na voz desses sujeitos em pesquisas no campo da Educação e da área de conhecimento da Educação Especial.

O intuito deste estudo foi oferecer uma pequena contribuição por meio de discussões que visam enriquecer o debate acerca de pesquisas que tenham como partícipes pessoas com deficiência. Nesse sentido, instigamos a reflexão para outros meios e modos de se fazer pesquisa, sem que, para isso, essas pessoas permaneçam em uma posição de colaboradoras, respondendo ou narrando suas vivências, mas que sejam partícipes ativos na produção de conhecimento em estudos que lhes dizem respeito, assim como na produção de políticas que buscam atender aos seus direitos e às suas necessidades.

Partindo de discussões acerca do direito à educação, percebemos que essa temática esteve presente como pano de fundo e não como tema propriamente de análise e de reflexão na maior parte das pesquisas. Por pano de fundo, referimo-nos a estudos desenvolvidos com temática correlata – pesquisas que discutiam e analisavam os percursos ou as trajetórias escolares das pessoas com deficiência, em que se evidenciava, em maior ou menor efetivação, a garantia do direito à educação no histórico educacional.

Nessa perspectiva, o percurso investigativo deste trabalho buscou responder à questão: De que forma a pesquisa científica educacional brasileira ratifica o princípio da participação social e se compromete com o favorecimento da plena e direta participação desses sujeitos em sua produção, aspectos fortemente expressos tanto pelo movimento social de pessoas com deficiência, intitulado “Nada sobre nós sem

nós”, quanto pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?

Na revisão da literatura, chegamos a dez trabalhos com assuntos que se aproximavam do nosso tema de estudo, uma vez que apenas dois indicaram ter a participação direta de pessoas com deficiência na produção de conhecimento. Complementarmente, revisamos três trabalhos referentes a balanços de produção na área, os quais apenas tematizaram a participação de pessoas com deficiência. Importante destacarmos que, embora tenha sido frequente a conclusão relativa à necessidade de mais estudos sobre educação de pessoas com deficiência, não houve, com frequência ou intensidade semelhante, a discussão sobre a necessidade de que tais investigações contem **com** a presença de pessoas com deficiência.

A partir de tal reflexão ética, foi constituído um quadro teórico, com discussões sobre o modelo social da deficiência, considerando a configuração do campo de Estudos da Deficiência. Destacamos, então, apontamentos sobre participação social e inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil.

Com relação ao percurso metodológico, foi realizado o estudo de 221 produções acadêmicas oriundas de programas brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu* (dissertações e teses) e de apresentações em eventos científicos amplamente reconhecidos na área (trabalhos apresentados em edições digitais nos anais da ANPEd, do CNEE e da JEE) no período de 2008 a 2019.

Em relação ao primeiro objetivo específico: mapear as produções acadêmico-científicas no campo da Educação que contam com a participação de pessoas com deficiência, identificamos que essa participação se ampliou ao longo dos anos, dado o intenso movimento pela inclusão educacional, iniciado na década de 1990, fruto da luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e outros setores da sociedade civil, apoiadores das causas das pessoas com deficiência, evidenciando um compromisso com o lema “Nada sobre nós sem nós”.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico: investigar quais as formas de participação e em que contextos ocorrem, entendemos que, em uma perspectiva de pesquisa inclusiva, deve haver flexibilidade e abertura nos métodos empregados na promoção e no desenvolvimento das capacidades de expressão das pessoas, adotando as características reais desses sujeitos às suas possibilidades de comunicação (NOELL *et al*., 2013). Sobre estabelecer possíveis conexões entre a

adoção do modelo social de deficiência e a participação de pessoas com deficiência em estudos científicos, a análise do material indicou que as referências ao modelo social e aos Estudos da Deficiência são incipientes e, quando existem, têm caráter introdutório ao estudo, não permanecendo nas discussões a ênfase de que a produção da deficiência é efeito do encontro entre o sujeito que vive impedimentos e o conjunto da sociedade que lhe interpõe barreiras.

A relação dos pesquisadores com os partícipes ocorreu prioritariamente com interação única, de maneira que a pessoa com deficiência respondesse questões pré-estabelecidas, que podiam ser mais ou menos estruturadas a depender da técnica de pesquisa empregada, como história oral e/ou de vida. No entanto, é importante destacarmos o que tem sido compreendido pelos pesquisadores por “participação” nas pesquisas científicas, pois, para nós, o fato de sujeitos, especialmente pessoas com deficiência, responderem a perguntas que atendam ao problema de pesquisa ou aos objetivos propostos no estudo, não caracteriza participação ativa. A esse respeito, Crespo (2009) demarca que os partícipes de seu estudo são considerados colaboradores, pois eles

> [...] têm saberes e produzem conhecimentos e que os resultados da pesquisa são um constructo coletivo produzido pela dinâmica entre entrevistador e entrevistado. A opção pelo termo “colaborador” sinaliza que os entrevistados não foram considerados apenas como objetos de pesquisa ou meros informantes. O termo marca a existência de uma relação de cooperação entre entrevistador e entrevistado, pois, além de participar das etapas de transcrição e revisão do texto final, em última instância, é o colaborador que autoriza a divulgação da sua entrevista. (CRESPO, 2009, p. 200-201).

Em todas as categorias analisadas, os sujeitos pesquisados tiveram pouca ou nenhuma participação ativa. Retomando a hipótese elaborada no início deste estudo, tínhamos a expectativa de que as metodologias utilizadas nas pesquisas poderiam ser restritivas no que concerne à participação efetiva das pessoas com deficiência. Não houve registro por parte dos pesquisadores de adequações quanto às especificidades dos sujeitos que demandassem outros sistemas de apoio para a comunicação.

A ausência de indicação de uso de tecnologias assistivas ou de qualquer tipo de comunicação alternativa e/ou de sistema de apoio para a realização das atividades de campo com pessoas com deficiência, juntamente à ausência de descrição de participantes que necessitam de apoios para se comunicar, sugerem que, apesar de o campo da Educação Especial ter como fundamento práticas inclusivas, o

reconhecimento da diversidade de organizações sensoriais, cognitivas, afetivas e motoras bem como a oferta de sistemas de apoio para que os direitos se efetivem não vêm se concretizando no âmbito da pesquisa.

Com a gradual mudança de concepção acerca das pessoas com deficiência proporcionada pelo modelo social da deficiência, urge a necessidade de revisarem-se os modos e os processos de pesquisa, oportunizando a participação desses sujeitos não apenas como informantes, mas integrando-os em todo processo de construção de uma proposta de pesquisa, com métodos, instrumentos, análise e divulgação dos resultados (DÍAZ *et al*., 2015). Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) prevê, além do reconhecimento dessas pessoas perante a lei, o imperativo de desenvolverem-se pesquisas visando a garantia de seus direitos e que atendam às suas reais necessidades, corroborando a participação ativa desses sujeitos.

Outra hipótese elaborada inicialmente se referia à predominância de estudos com participação de pessoas com deficiência física, deficiência visual e surdez, em detrimento da presença de pessoas com deficiência intelectual, múltipla, paralisia cerebral e TEA. A análise de 221 produções demonstrou que os estudos foram realizados majoritariamente com pessoas adultas, que possuíam deficiências sensoriais e se comunicavam oralmente ou por Libras (nesse caso, contando com apoio de intérprete). Entretanto, chamou-nos atenção o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual nas pesquisas, podendo indicar uma mudança de concepção acerca desses sujeitos.

A prevalência de investigações com estudantes universitários e a escassez de estudos na Educação Infantil sinalizam a necessidade de estudos sistematizados de forma mais ampla, que possam acompanhar a trajetória de estudantes de diferentes idades nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também identificamos, em nossas análises, a existência de trabalhos que não citavam a idade das pessoas que estavam participando das pesquisas, o que dá indícios de objetificação dos participantes, desconsiderando uma característica fundamental na construção do sujeito: o tempo da vida em que se situa. Lembramos, ainda, que oportunizar as narrativas de crianças em pesquisas científicas “[...] resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais - de provisão, proteção e participação” (ROCHA, 2008, p. 46).

Mesmo com o crescente reconhecimento das pessoas com deficiência, sua participação em investigações sobre temas que lhes dizem respeito ainda é assunto pendente (NOELL *et al*., 2013). Segundo Puyaltó *et al*. (2015), a paulatina incorporação do modelo social no campo da deficiência tem elevado a necessidade de considerar-se esses sujeitos como partícipes e protagonistas em todos os campos de sua vida, incluindo a pesquisa científica. A mudança do modelo médico para o modelo social da deficiência, no final dos anos de 1980 e início de 1990, teve influência significativa no ambiente de pesquisa, principiando um movimento de estudos com características e proposições inclusivas, envolvendo pessoas com deficiência e outros públicos que, de alguma maneira, eram excluídos da produção de conhecimento.

De acordo com Noell *et al*. (2013), nos últimos 20 anos, tem ocorrido um movimento de parceria colaborativa entre pesquisadores com e sem deficiência, principalmente no contexto anglo-saxão. Com abordagens distintas, desde a pesquisa emancipatória (MARTINS *et al*., 2012) à pesquisa inclusiva (WALMSLEY; JOHNSON, 2003), perspectivas que buscam, no desenvolvimento de seus estudos, atender às reais necessidades dos sujeitos investigados, os convocam em uma participação ativa também como pesquisadores (PUYALTÓ *et al*., 2015).

Rojas-Pernia *et al*. (2020) sugerem que pesquisadores busquem outras estratégias que respeitem as especificidades comunicativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para além da comunicação comum, uma vez que esses sujeitos são atravessados por outras exclusões sociais, materiais, entre outras. Ainda de acordo com os autores, essa postura de enfrentamento frente às limitações comunicacionais dos sujeitos investigados vai ao encontro de uma das premissas contidas no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), da eliminação das barreiras, entre elas a da comunicação, o que possibilita aos pesquisadores ultrapassar qualquer tipo de restrição metodológica, de convicção pedagógica, sem, com isso, abandonar qualquer abordagem dialógica.

Uma abordagem que, segundo Rojas-Pernia *et al*. (2020), pode contribuir com a participação ativa de pessoas com deficiência se refere à pesquisa inclusiva, que congrega um conjunto de métodos que são descritos de maneiras diferentes na literatura, podendo abranger a pesquisa participativa, emancipatória, pesquisa-ação ou colaborativa. Tais abordagens pretendem reforçar a democratização nos processos de investigação e, consequentemente, os tipos de interação que irão se

estabelecer entre os participantes e os pesquisadores, tanto no meio acadêmico como fora dele. Segundo Walmsley e Johnson (2003), há alguns pontos de configuração da pesquisa inclusiva:

> O problema de pesquisa deve pertencer a pessoas com deficiência, mesmo que não tenham iniciado a investigação; interesses devem ser promovidos por pessoas com deficiência; pesquisadores sem deficiência devem estar próximos de pessoas com dificuldades de aprendizagem; o processo de pesquisa deve ser colaborativo; pessoas com deficiência deveriam envolver-se no processo de condução da investigação; os problemas, processo e os relatórios devem ser acessíveis a pessoas com deficiência intelectual; pessoas com deficiência intelectual devem ser capazes de exercer algum controle sobre o processo e os resultados. (WALMSLEY; JOHNSON, 2003, p. 64, tradução nossa).

No cenário nacional, há algumas iniciativas de organizações com parcerias de universidades que direcionam suas ações para o fortalecimento e para a cooperação no desenvolvimento da autonomia e na participação das pessoas com deficiência na produção de conhecimento em pesquisas científicas. Moraes *et al*. (2016) desenvolveram a pesquisa intitulada *Perceber sem Ver*, em conjunto com o Instituto Benjamin Constant e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Foram produzidas atividades de intervenção com oficinas de experimentação corporal, oferecidas a um grupo de 20 pessoas cegas e com baixa visão, de idades entre 25 e 70 anos, que buscam o Instituto para atividades de reabilitação. Visando tornar os participantes ativos no desenvolvimento das oficinas, as pesquisadoras destacam o trabalho com o corpo e com a corporeidade como efeito de uma “[...] pesquisa pessoal e simultânea ao processo de viver-se” (MORAES *et al*., 2016, p. 153).

Nesse sentido, as pesquisas ocorrem via experimentação/criação/atualização, em um trabalho coletivo, em que todos os atores envolvidos são ativos em todo o processo, denominado pesquisar **com**. De acordo com as autoras, esse tipo de estudo

> [...] não aparece apenas na dimensão institucional e, nem tampouco, está somente em nossa atuação: faz parte de um movimento de descobrir, arranjar, criar, manejar, ensaiar os relevos presentes na experiência de ser corporeidade. E se faz COM tanto porque esta é uma direção ética do trabalho - o fazerCOM o outro a pesquisa e não SOBRE o outro -, mas também porque é em coletivo que os movimentos se tecem. (MORAES *et al*., 2016, p. 153).

Em outro exemplo de estudo, Dantas (2011) acompanhou quatro jovens com deficiência distintas, dois jovens com deficiência intelectual, uma pessoa com surdez e uma pessoa com cegueira, de idades entre 20 e 32 anos, partícipes de um Projeto de Extensão Universitária Pró-Lider: promovendo a autoadvocacia de jovens com

deficiência, criado em parceria com a UFPB, o Centro SUVAG e a Associação Carpe Diem de São Paulo. O objetivo foi preparar jovens com deficiência para atuarem como autodefensores na promoção de seus direitos, como preconizado no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007). Segundo a pesquisadora, os jovens partícipes do projeto eram oriundos de contextos regionais, sociais e econômicos distintos e, mesmo com oportunidades e realidades tão díspares, tornaram-se autodefensores. O projeto em questão, conforme a autora, teve breve duração, de apenas um ano e oito meses, desenvolvido em um estudo por outra pesquisadora em nível de Mestrado. De todo modo, a iniciativa evidencia um outro movimento, uma outra forma de se fazer pesquisa com pessoas com deficiência.

Estudos longitudinais, via projetos de extensão universitária e parcerias com movimentos sociais de pessoas com deficiência, podem ser alternativas de oportunizar a participação ativa dessas pessoas e inseri-las no desenvolvimento de pesquisas, desde o seu planejamento à sua execução. Todavia, as experiências destacadas ainda ocorrem de forma embrionária no cenário das pesquisas com participação das pessoas com deficiência.

No contexto internacional, os estudos desenvolvidos por Rada e Latas (2008) apresentam algumas reflexões e inquietações acerca dos estudos que vêm sendo desenvolvidos na Universidade da Cantábria e na Universidade de Sevilha, ambas universidades espanholas, acerca dos limites e das possibilidades do modelo biográfico-narrativo no quadro de pesquisas reconhecidas como inclusivas.

Em estudo realizado sobre as experiências de exclusão escolar de jovens (meninos e meninas) com faixa etária entre 18 e 25 anos, as pesquisadoras utilizaram diferentes técnicas biográficas-narrativas que se complementam como instrumentos e que estimulam a memória narrada. O objetivo é conhecer, pela óptica dos sujeitos, suas trajetórias de vida, identificando elementos importantes e que determinaram, do ponto de vista dos sujeitos investigados, parte das suas limitações de participação social a que estão sujeitos. Segundo as autoras, a ideia do referido estudo compõe uma concepção ampla e abrangente de exclusão social, “[...] de forma a incluir entre os participantes jovens pertencentes a grupos étnico-culturais minoritários, pessoas com deficiência e grupos econômico-sociais desfavorecidos” (RADA; LATAS, 2008, p. 159, tradução nossa). Para a realização do estudo, foram utilizadas as técnicas:

autoapresentação, entrevista biográfica, entrevista focada, análise fotográfica e biograma, explicitadas da seguinte forma:

> A **auto apresentação** é uma breve descrição do entrevistado faz de si mesmo. Deve ser entendido como uma decisão de tomar partido, uma escolha pessoal que tenta oferecer uma visão geral e coerente de si mesmo perante os outros. A **entrevista biográfica** é uma estratégia que nos permite refletir e relembrar a trajetória de vida de uma pessoa. É uma entrevista ampla, na qual, em um quadro de comunicação descontraído, o entrevistado relembra diferentes aspectos de sua biografia (pessoal, escolar, familiar, amoroso etc.) dos núcleos temáticos (carreira escolar, relações sociais, acesso ao emprego, vida familiar atual, vida familiar futura etc.) proposta pelo entrevistador. A **entrevista focada** é a continuação da técnica anterior. Nele, eles falam novamente sobre certos aspectos ou episódios que, uma vez revisados completamente a técnica anterior, merecem mais atenção. A **análise fotográfica** é outra técnica que utilizamos porque oferece uma imagem restrita, mas muito poderosa, de situações, pessoas e momentos significativos na vida dos jovens [...]. Com essa técnica, o diálogo é estabelecido a partir de uma foto que o próprio entrevistado escolhe pelo seu significado especial em sua vida e a partir dela são investigados os diferentes acontecimentos e circunstâncias que envolveram aquela imagem. Por fim, o **biograma** coleta um conjunto de eventos e sua cronologia que são considerados especialmente significativos para a compreensão da vida daquela pessoa. É uma estrutura gráfica que recolhe os espaços e tempos que, na perspectiva atual do entrevistado, vão moldando a sua vida a partir da avaliação atual de cada um deles. (RADA; LATAS, 2008, p. 159, tradução nossa, grifos nossos).

Ao realizar um estudo com base em análises sobre a exclusão, tomando como referência não apenas as discussões de especialistas e de demais profissionais, as autoras destacam a importância de se estabelecer trocas mais democráticas no desenvolvimento dos estudos, no sentido de questionar como podem ser criados espaços de maior presença e participação de pessoas que não têm voz própria nessas investigações. A esse respeito, as autoras ressaltam as limitações dos modelos mais tradicionais de pesquisa na abordagem de determinados aspectos da vida social, incorrendo na busca por alternativas metodológicas como a defendida no estudo, sendo a mais satisfatória na resolução dos aspectos estudados (RADA; LATAS, 2008).

Noell *et al*. (2013) realizaram um estudo acerca do impacto do trabalho na inclusão social e nas relações sociais de pessoas com doença mental grave, explorando o uso de métodos visuais como meio de incorporação a pesquisas inclusivas, mediante a utilização de fotos, de desenhos de contexto e de entrevistas, com o objetivo de melhorar a participação dessas pessoas na pesquisa, como um dos elementos básicos das abordagens inclusivas. No estudo apresentado, as autoras fazem algumas ressalvas quanto à participação do público investigado, uma vez que

esses sujeitos não atuaram como pesquisadores, mas a intenção foi oportunizar seus dizeres por meio de estratégias metodológicas visuais, dando liberdade aos partícipes para narrarem as situações e as questões que lhes dizem respeito (NOELL *et al*., 2013).

Importante destacarmos que, no campo da Assistência em Saúde e Saúde Mental, já ocorre a inclusão ativa dos sujeitos atendidos nesses âmbitos na realização de pesquisas, chamado de *Empowerment.* Segundo Vasconcelos (2003), esse termo deriva da língua inglesa e possui difícil tradução direta para o português, designado por alguns como empoderamento, fortalecimento ou aumento da autonomia. Como alternativa a esse conceito multifacetário, de maneira provisória, o autor o denominou como "[...] aumento do poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação social" (VASCONCELOS, 2003, p. 20).

Traçando um percurso histórico do conceito em questão, Vasconcelos (2003) destaca que as abordagens internacionais, teóricas e profissionais mais sistemáticas sobre o termo foram construídas no campo da deficiência mental[58], a partir da década de 1950 nos países escandinavos, e tiveram rápida disseminação em países de língua inglesa.

> As estratégias geradas nesse campo foram por sua vez apropriadas e utilizadas pelos grupos e associações de usuários e familiares no campo da saúde mental em vários países desde os anos 70, como na Holanda, países do norte da Europa e Estados Unidos. Todavia, a proposta de empowerment se difundiu por diversos outros campos, de forma mais acentuada a partir dos anos 90, e hoje tem representado um elemento central das políticas sociais e do serviço social na Europa e nos principais países anglo-saxônicos (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). (VASCONCELOS, 2003, p. 36).

Nesse cenário, observamos ser frutíferas as iniciativas de inclusão de pessoas do campo da saúde mental no desenvolvimento dos estudos, priorizando a sua voz e a sua participação sistemática em pesquisas feitas com base nas experiências desses sujeitos, "[...] para que eles possam colaborar tanto com a construção de perguntas, quanto no desenho de metodologias, nas análises e na disseminação dos resultados" (PASSOS *et al*., 2013, p. 2921).

---

[58] Dado o período histórico em que o estudo foi publicado, optamos por manter a nomenclatura utilizada pelo autor.

Nas concepções de sujeito ativo, relacionadas às pessoas com deficiência, o que fazemos é reproduzir a busca por pessoas que se comunicam a partir de modalidades hegemônicas (oralidade, sobretudo). O processo de pesquisa não é inclusivo. Não adequamos as técnicas e os instrumentos de pesquisa a sujeitos com deficiência, o que se configura como barreira à participação, por exemplo: nas técnicas de entrevista – discussão não incorpora a dimensão de acessibilidade, considerando, inclusive, pessoas que não se utilizam predominantemente da modalidade oral de comunicação.

Sobre a participação de pessoas com deficiência, nossa percepção dos estudos analisados leva-nos a inferir que estar presente é suficiente, mas não tem implicado a transformação da relação entre pesquisador e participantes, nem tem se configurado como possibilidade de transformação de técnicas e de instrumentos de pesquisa a partir do referencial ético da inclusão. A maneira como a participação se dá nas pesquisas parece repetir a lógica que reduz participação à inserção.

Quanto maior adequação à forma de comunicação oral, maior o índice de participação. Os pesquisadores apontam as questões de comunicação como dificuldades inerentes aos partícipes com deficiência, descartando, portanto, sujeitos que não se utilizam predominantemente dessa comunicação. Enfim, retoma-se a lógica de culpabilização e não de compreensão a partir do modelo social.

A academia está alimentando o capacitismo, sob o verniz de crítica a ele, na medida em que aparenta aproximar-se do lema “Nada sobre nós sem nós”. Entretanto, permanece tratando as pessoas com deficiência como convidadas a falarem (porque, se não oralizar, não participa) por pouco tempo, em uma única situação, sem convite à permanência. O capacitismo tem sido um conceito utilizado em referência às pessoas com deficiência, mas também compreendido como estrutura de opressão, interseccionando-se com o racismo e o sexismo, ampliando os processos de exclusão social (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Engloba um conjunto de crenças, práticas e processos tanto institucionais (reguladoras do comportamento coletivo), como de sociabilidade dos sujeitos, visando desqualificar essas pessoas com base no preconceito em relação à sua capacidade cognitiva e/ou corporal (CAMPBELL, 2008).

A esse respeito, Martins *et al*. (2012) destacam que a centralização do saber nas universidades, na maioria das vezes, é incompatível com o movimento social das pessoas com deficiência, não atingindo as suas reais necessidades. Os

pesquisadores ainda explicitam a necessidade de maior abertura desses espaços e das agências de financiamento a pesquisas com outras formas de construção de conhecimento, permitindo uma expansão de discussões tangíveis às pessoas com deficiência e a outros grupos historicamente marginalizados, privilegiando a articulação desses saberes.

Para os autores, apenas com uma mudança radical nas relações sociais imbricadas na produção científica e subsidiadas pelo modelo social da deficiência, é possível oportunizar uma participação equitativa entre pesquisadores e pessoas com deficiência no planejamento de projetos de pesquisa, no seu desenvolvimento, nas análises e nas conclusões, em todos os projetos de investigação que envolvem esses sujeitos (MARTINS *et al*., 2012).

Assim sendo, e em alusão ao que nos ensina Carolina Maria de Jesus (1960), quanto à participação em pesquisas científicas, podemos dizer que as pessoas com deficiência continuam a compor o quarto de despejo, raramente alcançando a sala de visitas.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. C. A. de; OLIVEIRA, V. C. da S. e; KRAEMER, C. F. B. Uma análise de construtos teóricos sobre participação e gestão social. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 17, n. 48, p. 34-51, 2019. DOI: https://doi.org/10.21527/2237-6453.2019.48.34-51

ACORSI, R. Tenho 25 anos e 5 inclusões. *In*: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-184.

ACCORSI, M. I. A **inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior no IFRS Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

ALBUQUERQUE, A. **Capacidade jurídica e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

ALVES, M. L. T. **O aluno com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física**: análise do processo inclusivo. 2013. 78 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ANDRADA, B. F. da C. C. de. **Modelos teóricos da deficiência no discurso acadêmico brasileiro**: perspectivas integracionistas e o campo da saúde coletiva. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/4211. Acesso em: 6 abr. 2022.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.

ANDRADE, M. M. de A. de; ARAÚJO, R. de C. T. O papel das instituições especializadas na Educação Especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VI., 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/o-papel-das-instituicoes-especializadas-na-educacao-especial. Acesso em: 16 abr. 2022.

ANDORNO, R. **Bioética y dignidad de la persona**. Madrid: Ternos, 1998.

ANTONIOLI, C.; PAVÃO, S. M. de O. Educação especial: compreendendo a produção do conhecimento com a teoria da complexidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 770-781, 2014. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v9i4.7204

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017

BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARNES, C. What a difference a decade makes: reflections on doing 'emancipatory' disability research". **Disability & Society**, [*s. l.*], v. 18, n. 1, p. 3-17, 2003. DOI: https://doi.org/10.1080/713662197

BARNES, C; THOMAS, C. Estudios sobre discapacidad – Introducion. *In*: BARTON, L. **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata, 2008. p. 15-18.

BARNES, C.; OLIVER, M.; BARTON, L. Disability, the academy and the inclusive society. *In*: BARNES, C.; OLIVER, M; BARTON, L. **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press; Malden: Blackwell Publishers, 2002. p. 250-260.

BARTON, L. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. **Revista de Educación**, Buenos Aires, n. 349, p. 137-152, 2009.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; SOUZA, Maria Antônia de. GT 3: percurso, identidade e perspectivas (1981 a 2010). *In*: ALMEIDA, Elmir de *et al*. (org.). **Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos**: uma antologia do GT03 da ANPEd. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 89-118.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? 2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 6 abr. 2022.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. The judged, not the judges: An insider's view of mental retardation. **American psychologist**, Washington, v. 31, n. 1, p. 47-52, 1976. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.1.47

BORGES, J. A. de S.; STEIL, C. A. Participação social e direitos da pessoa com deficiência: construindo políticas transversais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, I., 2016, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ANEPCP, 2016. p. 1-19.

BRASIL. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: Comissão Nacional, Relatório de atividades, 1981. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental**: deficiência múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em S/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão**. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília: STF, 21 dez. 2020b. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRAVO, A. D. **Análise bibliométrica da produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência**. 2013. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRAVO, A. D.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. Direito e Educação Especial: análise bibliométrica da produção científica de interface. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 13-29, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/19827199519

BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre Educação Especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2009). *In*: BUENO, J. G.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (org.). **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 211-244.

BUFFA, E. Educação e cidadania bruguesas. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M. l G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? Cortez, 2003. p. 11-30.

BURKE, P. **O que é história cultural?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BUZETTI, M. C.; BARBOSA, R. da S.; COSTA, M. da P. R. da. Análise das tendências temáticas de artigos publicados na Revista de Educação Especial: 2010–2013. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 463-477, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X13756

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i32.13036

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001

CAMPBELL, F. K. Refusing able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, [*s. l.*], v. 11, n. 3, 2008. DOI: https://doi.org/10.5204/mcj.46

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, M. do C. A. A. **Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Pólis, 1998.

CHARLTON, J. **Nothing obout us without us**: disability oppression and empowerment. Los Angeles: University Of California Press, 1998.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117-132, jan./mar. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0034-71402012000100006

CIRANI, C. B. S.; CAPANÁRIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. DOI: https://doi.org/10.590/S1414-40772015000500011

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003

CORDEIRO, K. M. História de vida: escuta e ressonância de jovens e adultos com deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/historia-de-vida--escuta-e-ressonancia-de-jovens-e-adultos-com-deficiencia-intelectual-?lang=en. Acesso em: 8 abr. 2022.

COSTA, K. S. da. **Aonde eu coloco as minhas dores, doutor?**: um olhar antropológico da esclerose múltipla na vida de três mulheres residentes em Belém do Pará. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COSTA, V. B. da; GARCIA, A. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 593-613, 2020. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13741

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-35, dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/198053146035

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0101-6628.251

DANTAS, T. C. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos**: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, out./dez. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003

DÍAZ, M. P. *et al*. Una experiencia de investigación inclusiva: Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. **Revista Iberoamericana de Educación**, [*s. l.*], v. 69, n. 2, p. 147-166, 2015.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, jul. 2003.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUQUE, T. **Gêneros incríveis**: Identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DURELL, S. Research with and by people with learning disabilities. **Nursing times**, v. 112, n. 6-7, p. 15-18, 2016.

DURHAM, E. M. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. Documento de Trabalho 9/98. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1998. Disponível em: https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

ELER, K. C. G.; SANT'ANNA DE OLIVEIRA, A. A. Doação compartilhada de oócitos no Brasil: reflexão bioética à luz do conceito de vulnerabilidade e dos Direitos Humanos dos Pacientes. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 21, n. 2, p. 109-130, 26 nov. 2020. DOI: https://doi.org/10.18759/rdgf.v21i2.1171

FERRARI, C. E. Do direito à participação na vida pública e política. *In*: SETUBAL J. M.; FAYAN, R. A. C. (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 215-218.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200005

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013

FERREIRA, W. B. Reflexão sobre o papel dos Programas de Pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupo sociais vulneráveis. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, p. 53-64, jul. 2003.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 6, n. 11, p. 105-123, jul. 2014.

FREITAS, M. A. de S. Estigmas incorporados pelo deficiente intelectual com o envelhecimento humano. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de l'enfant, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GARCIA, V. G. A participação direta das próprias pessoas com deficiência na elaboração de leis e formulação de políticas públicas no Brasil. *In*: SILVA, S.; ARELARO, L. (org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**. A sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado de letras, 2017, p. 101-126.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, [*s. l.*], v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. DOI: https://doi.org/10.2979/NWS.2002.14.3.1

GARRIDO, M. A. T.; DEL-MASSO, M. C. S.; SILVA, N. R. da. O trabalho da pessoa com deficiência na percepção de gestores de empresas. **Revista Laborativa**, Assis, v. 6, n. 2, p. 6-22, out. 2017.

GERBER, D. A. Escuchar a las personas com discapacidad. El problema de la voz y la autoridade en el libro de Robert B. edgerton, The Cloak of Competence. *In*: BARTON, L. **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata, 2008. p. 275-298.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso. Tradução dos poemas José Paulo Paes. Revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIULI, M. Morfologia social e contextualização topográfica: a micro-história de Edoardo Grendi. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 76, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n76-07

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R. *et al*. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, 2009.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. *In*: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (org.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 267-292.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. *In*: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: M Editora/ABPEE, 2014. p. 25-45.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. **Ciência e conhecimento em Educação Especial**, p. 25-44, 2014.

GÓES, G. B. *et al*. Educação Superior numa perspectiva inclusiva: possibilidades e limites na UERN. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VI., 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UERN, 2014. p. 1-14.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, R. B. *et al*. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 27, v. 1, e48155, p. 1-14, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24-39, 2015. DOI: https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.37

GONZÁLEZ, M. L. Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. **Docencia e Investigación**: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Toledo, v. 31, n. 16, p. 215-240, 2006.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAYASHI, M. C. P. I.; GONÇALVES, T. G. G. L. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação

Especial (1999-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, ed. esp., p. 135-152, 2018.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Eles ficam até morrer**. Uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. 2018. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2018/05/23/318044. Acesso em: 9 dez. 2019.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, abr./jun. 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, 26 ago. 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia. Acesso em: 27 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

JACOBUS, A.; VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. A produção de conhecimentos sobre Educação Superior no Brasil em artigos publicados entre 2008 e 2018. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 53, p. 1-26, jul./set. 2019. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17114

JANNUZZI, G. de M. A **educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE**: 1954-2011: Algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

KAWASAKI, C. S. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 239-257, jan. 1997. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100013

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. de C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 60-73, abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000100005

KAUR, S. The concept of “passing” and transgender identity: an analysis of Jackie Kay’s Trumpet. **Bhatter College Journal of Multidisciplinary Studies**, Paschim

Medinipur, v. 7, n. 1, p. 12-18, 2017. DOI: https://doi.org/10.25274/bcjms.v7n1.en-v7-01-03

KAWASAKI, C. S. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 239-257, 1997. DOI: https://doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59599

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-28, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611

LEHER, R. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional**. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marín, 2012. p. 223-251.

LEITE, G. G.; GATTI, M. R. Deficiência múltipla: revisão sistemática da produção discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 4, p. 276-293, 2019.

LINS, S. R. A. Estado da arte de pesquisas sobre pessoas com deficiência intelectual nos últimos 20 anos (1998 a 2018). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p103

LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232273

LOPEZ, G. Educação Especial ao longo de toda vida? **CartaCapital**, [*s. l.*], 21 mar. 2018. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/educacao-especial-ao-longo-de-toda-vida/. Acesso em: 8 abr. 2022.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUSTOSA, A. V. M. F. Teses e dissertações em Educação Especial na região nordeste no período de 1997 a 2012. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 51-63, 2018.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2016.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, Brasília, v. 37, p. 289-306, 2013. DOI: https://doi.org/10.25109/2525-328X.v.12.n.37.2013.42

MAGNOBOSCO, M. de B.; SOUZA, L. L. de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e56147, p. 1-11, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256147

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100005

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590 /S0100-15742005000100009

MARTINS, B. S. *et al*. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 98, p. 45-64, 2012. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.5014

MARQUES, F. Financiamento em crise. **Pesquisa FAPESP**, [*s. l.*], jun. 2017. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020_financiamento_256-1.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009

MAZZOTTA, M. J. da S. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 27-30.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas. Públicas, 2011. Vol. 5.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em Educação Especial. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 1-10.

MELO, K. K. G. de. **A produção do conhecimento em Educação Especial e educação inclusiva no Centro-Oeste brasileiro**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MELO, F. R. L. V. de *et al*. As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008 - 2015). **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Madrid, v. X, n. 28, p. 42-65, 2019. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003

MENDES, E. G. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, Marília, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da Inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

MENDES, E. G. The policy of inclusive education and the future of specialized institutions in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, p. 22, 2019. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167

MENEZES, J. B. de. Tomada de decisão apoiada: instrumento de apoio ao exercício da capacidade civil da pessoa com deficiência instituído pela lei brasileira de inclusão (Lei n. 13.146/2015). **Revista Brasileira de Direito Civil**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set. 2016.

MIRALLES, T. As instâncias informais: família, escola e profissão. *In*: BERGALLI, R.; RAMÍREZ, J. B. (org.). **O pensamento criminológico II**: Estado e controle. Rio de Janeiro: Revan, 2015. p. 60-71.

MOORE, M.; BARTON, L. Introdución. *In*: BARTON, L. **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata, 2008. p. 271-274

MORAES, M. O. *et al*. PesquisarCOM: efeitos de uma oficina de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 1, p. 147-160, jun. 2016.

MORÉS, A. A universidade e sua função social: os avanços da EaD e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v25i1.8123

MOVIMENTO DOWN. Parecer de Comitê da ONU sobre educação inclusiva. **Movimento Down**, Cidade Nova, 24 dez. 2017. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/2017/12/comentario-geral-4-sobre-educacao-

inclusiva-do-comite-da-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 8 abr. 2022.

MURÇA, G. “O que você está fazendo aqui?”: professores com deficiência lutam para conquistar seu lugar no Ensino Superior. **Quero Bolsa**, 23 out. 2020. Disponível em: https://querobolsa.com.br/revista/o-que-voce-esta-fazendo-aqui-professores-com-deficiencia-lutam-para-conquistar-seu-lugar-no-ensino-superior . Acesso em: 14 maio 2021.

NASCIMENTO, F. F. do; CRUZ, M. M. da; BRAUN, P. Educational process for people with autism spectrum disorder from the analysis of scientific production available in SciELO – Brazil (2005-2015). **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 24, n. 125, p. 1-25, dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515

NAUJORKS, M. I.; PONTES, B. S.; PLETSCH, M. D. Desmistificando o papel da Educação Especial na sociedade brasileira atual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 47-53, 2001.

NAUJORKS, M. I. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na ANPEd Sul. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 301-307, 2008.

NAZARI, A. C. G. **Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU**: Das contradições às proposições. 2019, 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

NEPOMUCENO, M. F. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência**: uma análise sobre o modelo social. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NOELL, J. F. *et al*. Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. **Revista de Investigación en Educación**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, p. 60-76, 2013.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11 n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

OLIVER, M. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? *In*: BARTON, L. (comp.). **Discapacidad y sociedad**, Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 34-58.

OLIVER, M. Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. *In*: BARTON, L. (comp.). **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata, 2008. p. 19-33.

OLIVER, M. The social model of disability: thirty years on. **Disability & Society**, [*s. l.*], v. 28, n. 7, p. 1024-1026, 2013. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773

OLIVER, M.; BARNES, C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. **British Journal of Sociology of Education**, [*s. l.*], v. 31, n. 5, p. 547-560, set. 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088

OMS. Organização Mundial da Saúde. **World report on disability**. 2011. Disponível em: https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability. Acesso em: 2 abr. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. 1995. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção de Guatemala – Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala. Acesso em 14 fev. 2019.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, set. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300010

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

PALACIOS, A., ROMAÑACH, J. **El modelo de la diversidad**. La Bioética y los El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas - AIES, 2006. Disponível em: http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

PAPI, S. de O. G.; GOLBA, L. Trabalhos de conclusão de curso: tendências dos estudos relacionados à Educação Especial em um curso de Pedagogia. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 333-361, 2019. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.018

PARANHOS, D. G. A. M; ALBUQUERQUE, A. A autonomia do paciente idoso no contexto dos cuidados em saúde e seu aspecto relacional. **Revista de Direito Sanitário**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 32-49, 2018. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9044.v19i1p32-49

PARRILLA, Á. ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. **Revista de Educación**, [*s. l.*], n. 349, p. 101-117, maio/ago. 2009.

PASSOS, E. *et al.* O Comitê Cidadão como estratégia cogestiva em uma pesquisa participativa no campo da saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 2919-2928, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000016

PEREIRA, J. E. **História, memória e educação**: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá- SC, 1955-1970). 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

ROJAS-PERNIA, S. *et al*. The importance of social relationships and loneliness: An inclusive research project in Spain. **British Journal of Learning Disabilities**, [*s. l.*], v. 48, n. 4, p. 291-300, 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/bld.12342

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 2012.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/ handle/ufscar/2898. Acesso em: 5 maio 2019.

PRIESTLEY, M. The origins of a legislative disability category in England: a speculative history, **Disability Studies Quarterly**, Storrs, v. 17, n. 2, p. 87-94.

PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. *In*: BAUMEL R. C. R. de C.; SEMEGHINI I. (Org.). **Integrar/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 129-148.

PUYALTÓ, C. *et al*. Investigando con personas con discapacidad en la universidad: una experiencia de colaboración entre investigadores y asesores con discapacidad intellectual. *In*: JORNADAS CIENTÍFICAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, IX., 2015, Salamanca. **Anais** [...]. Salamanca: INICO, 2015. p. 1-10.

RADA, T. S.; LATAS, A. P. Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. **REICE**: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 157-171, 2008.

RANIERI, N. B. S. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. *In*: STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino Superior**: conceito & dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 1-26.

REASON, P. (ed.). **Human inquiry in action**: Developments in new paradigm research. London: Sage Publications, 1988.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M. GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-13, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X33882

RIBEIRO, R. M. C.; MAGALHÃES, A. M. Política de Responsabilidade Social na universidade: conceitos e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 42, p. 133-156, 2014.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125

RODRIGUES, D. (org.). **Investigação em educação inclusiva**. v. 1. Lisboa: FEEI, 2006.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 407-426, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300007

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSS, P. R. Da condição social da deficiência à liberdade: uma trajetória acadêmica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 371-389, jul./ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.60446

SANTOS, R. P. dos. **O princípio da dignidade da pessoa humana como regulador da economia no espaço transnacional**: uma proposta de economia humanista. 2015. 568 f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SANTOS, M. P. dos *et al*. O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, out. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006

SHAKESPEARE, T. La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? *In*: BARTON, L. (org.). **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p. 68-85.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Revista Transinformação**, Campinas, v. 28, n.1, p. 15-32, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002

SILVA, R. H. dos R. Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012. p. 14-25.

SILVA, R. H. dos R. Características e Tendências das Teses em Educação Especial Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 125-144, jan./mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100010

SILVA, R. H. dos R. Balanço das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru. v. 24, n. 4, p. 601-618, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500009

SILVA, S.; ARELALO, L. R. G. Quando os outros têm voz. A construção de metodologia qualitativa das políticas sociais no campo das pessoas com deficiência. *In*: SILVA, S.; ARELALO, L. R. G. (org.). **Direitos Sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem vive. Campinas: Mercado das Letras, p. 49-74.

SILVA, J. S. S. da; CARVALHO, M. E. P. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 1, p. 5-21, jan./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.30981

SILVA, J. H. da; HAYASHI, M. C. P. I. Estudo bibliométrico da produção científica sobre a associação de pais e amigos dos excepcionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 65-80, 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X18170

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, J. H. da; ALMEIDA, M. E. C.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre as instituições especializadas para a pessoa com deficiência intelectual (1996-2015). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 859-886, jul./set. 2017. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p859

SOUZA, R. B. **Implementação no brasil do artigo 12 da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: os impactos da constitucionalização do direito à plena capacidade jurídica. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

STOTZ, E. N. Participação social. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, 2009. p. 293-298.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 11, p. 273-294, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008

TEIXEIRA, M. C. T. V. *et al*. Literatura científica brasileira sobre Transtornos do Espectro Autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 56, n. 5, p. 607-614, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-42302010000500026

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. 2003.

Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Unicef Brasil**, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 12 maio 2020.

UPIAS. Union of the Physically Impaired Against Segregation. **The Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability**. Londres: UPIAS, 1976.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VASCONCELOS, E. M. O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias. *In*: VASCONCELOS, E. M. **O poder que brota da dor e da opressão**: empowerment, sua história, teorias e estratégias. São Paulo: Paulus, 2003. p. 383-383.

VIDAL, J. **Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal**: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência. 2009. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-135204/publico/JussaraVidal.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

VIOLA, S. E. A.; PIRES, T. V. Movimento de Justiça e Direitos Humanos e reorganização da sociedade civil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 329-339, jul./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32191

VITTORATI, L. da S.; HERNANDEZ, M. de C. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: como “invisíveis” conquistaram seu espaço. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 229-263, 2014. DOI: https://doi.org/10.5102/rdi.v11i1.2689

WALMSLEY, J. Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. *In*: BARTON, L. **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

WALMSLEY, J.; JOHNSON, K. In**clusive Research with People with Learning Disabilities**: Past, Present and Futures. Bristol: Jessica Kingsley Publishers, 2003.

WANDERLEY, F. Normalidade e patologia em educação especial. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 19, n. 2, p. 2-9, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000200002

WESTIN, R. Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país. **Agência Senado**, Brasília, 25 set. 2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-

ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais. Acesso em: 9 abr. 2022.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, set. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s0104-12902019170783

XAVIER, D. R. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental**: o contexto da escola especial. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Dissertações acadêmicas que compõem o *corpus* de análise: modelo social da deficiência 178

APÊNDICE B – Dissertações de Mestrado Profissional que compõem o *corpus* de análise 184

APÊNDICE C – Teses acadêmicas que compõem o *corpus* de análise 185

APÊNDICE D – Trabalhos de eventos que compõem o *corpus* de análise 188

APÊNDICE E – Caracterização dos participantes.....198

APÊNDICE A – Dissertações acadêmicas que compõem o *corpus* de análise: modelo social da deficiência

Quadro 2 – Dissertações: modelo social da deficiência (continua)

Ano	Título	Autor	Instituição
2008	*Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência*	Sumiko Oki Shimono	Universidade de São Paulo (USP)
2008	*Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada*	Rubem Varela de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2008	*A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*	Aline Aparecida Veltrone	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2009	*Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência*	Jussara Vidal	Universidade de São Paulo (USP)
2009	*Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores*	Giorgia Caroline Tomaino	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
2009	*A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?*	Emerson Rodrigues Duarte	Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)
2010	*A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego*	Maria Auxiliadora Jacy	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2010	*Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores*	Eline Silva Rodrigues	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2011	*As (im)possibilidades da inclusão na educação superior*	Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2011	*Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará*	Marta Cavalcante Benevides	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2011	*Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior*	Vera Creusa de Gusmão do Nascimento	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2011	*Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar*	Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição
2011	*Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e participação social*	Taísa Caldas Dantas	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2011	*A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito*	Diana Villac Oliva	Universidade de São Paulo (USP)
2012	*Um novo jeito de ver: sentidos e significados do aluno com baixa visão no processo de ensino aprendizagem na escola regular*	Eliana Cunha Lima	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2012	*Trajetória estudantil: os dizeres de jovens de um Centro de Atendimento Especializado em Educação Especial (CAESP)*	Fernanda Ambrósio Testa	Universidade Regional de Blumenau (Furb)
2012	*Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus de Belém de 2009 a 2012*	Fernanda Cristina Correa Lima Coimbra	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2012	*Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*	Mariele Angélica de Souza Freitas	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2013	*Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas*	Alessandra Belfort Barros	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2013	*Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará*	Débora Ribeiro da Silva Campos	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2013	*A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em Educação*	Davieli Chagas Breda	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
2013	*Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo*	Haila Lopes de Sousa	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
2013	*História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá - SC, 1955-1970)*	Josiane Eugênio Pereira	Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)
2013	*Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!"*	Clarissa Haas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2013	*Representações sociais sobre Educação Física e atividade física na perspectiva de pessoas com deficiência física congênita: um estudo autobiográfico*	Carla Beatriz da Silva Rafael	Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição
2014	*Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília*	Claudia Luíza Marques	Universidade de Brasília (UnB)
2014	*Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP*	Rivânia de Sousa Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2014	*"Deixa que eu falo": a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*	Andrea de Oliveira Castanheira	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2014	*Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná*	Aline Keryn Pin	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
2014	*Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior*	Jackeline Susann Souza da Silva	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2014	*Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará*	Carolline Septimio Limeira	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2014	*Educação especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência*	Ana Paula da Paz Tavares	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2014	*Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia*	Raclene Ataide de Faria	Universidade Federal de Goiás (UFG)
2015	*Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos*	Cristina Linhares Cintra de Carvalho	Universidade de São Paulo (USP)
2015	*Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência*	Jéssica Colpo Bortolazzo	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2015	*A avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC*	Michele Gonçalves Romcy Torres	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2015	*O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em libras para o ingresso em Universidades Federais*	Luiz Renato Martins da Rocha	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2015	*Da inclusão à cidadania: um estudo sobre o grupo de estudos surdos da UCPEL*	Brenda Teixeira de Oliveira Sequeira	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
2016	*Desenvolvimento e sociedade: educação inclusiva na educação superior: entre a teoria e a prática na Universidade Federal de Itajubá*	Rosana Elizete Tavares	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)
2016	*Acessibilidade de universitários com baixa visão no uso de software de desenhos gráficos em duas disciplinas da UnB*	Rafael Lugão Magalhães	Universidade de Brasília (UnB)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição
2016	*A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior*	José Guilherme de Andrade Almeida	Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)
2016	*Considerações de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*	Kele Cristina da Silva	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
2016	*A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior no IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente*	Maria Isaber Accorsi	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
2016	*Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*	Disneylândia Maria Ribeiro	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2016	*Eu e tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior*	Simone Freneda Camparim Passos	Universidade de Mato Grosso (UFMT)
2016	*Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar à luz da teoria histórico-cultural*	Raquel de Araújo Bomfim Garcia	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
2016	*A inclusão no ensino superior: a escolarização de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural*	Francirene Fabretti Lopes	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
2016	*A inclusão social de pessoas com deficiência visual: realidade ou discurso?*	Juliana Cristina Diniz Gomes	Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2016	*A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência*	Erika Luzia Lopes da Silva Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2017	*O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas surdas*	Simone Aparecida dos Santos	Universidade de Brasília (UnB)
2017	*O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de Ensino Superior*	Elza Maria do Socorro da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
2017	*Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*	Nathalia Eugênio Vaz	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2017	*Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas*	Amabriane da Silva Oliveira Shimite	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
2017	*A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária*	Rogério Alves dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição
2017	*Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro*	Liz Amaral Saraiva Morgado	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2017	*A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual: entre otimismos e frustrações*	Renata da Silva Andrade Sobral	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2017	*A percepção de alunos com deficiência sobre a gestão para a inclusão: o caso do IFPB - Campus João Pessoa*	Giorgione Mendes Ribeiro Júnior	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2017	*Jovens com deficiência: estudo de percursos de participação social no município de São Carlos, SP*	Natasha Reis Ferreira	Universidade de São Carlos (UFSCar)
2018	*A inclusão da pessoa com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nos cursos de direito de Vitória (ES): limites e possibilidades de ingresso e permanência*	Luana Siquara Fernandes	Faculdade de Direito de Vitória (FDV)
2018	*A pessoa com deficiência visual e o processo de aprendizagem em Matemática: caminhos e descaminhos*	Euler Rui Barbosa Tavares	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
2018	*Experiências da escola: além dos limites da cegueira*	Emmanuel Dário Gurgel da Cruz	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2018	*Processos de resiliência em universitários com deficiência*	Isabela Samogim Santos	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
2018	*Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análises das condições familiares e escolares*	Tauane Andrade de Souza	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
2018	*Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física*	Tarcísio Bitencourt dos Santos	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2018	*Universidade, lugar e cotidiano: histórias de vida na trajetória educacional de alunos com deficiência física*	Juliandersson Victoria Alexandre	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
2018	*Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior*	Danieli Wayss Messerschmidt	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2018	*A educação inclusiva do ponto de vista da pessoa com deficiência intelectual*	Elaine Cristina de Resende Pereira	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
2019	*A política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do distrito federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual*	Lídia Costa de Alencar	Universidade de Brasília (UnB)

(conclusão)

Ano	Título	Autor	Instituição
2019	*Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus*	Cátia de Lemos	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
2019	*Vozes dos "Rios" da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*	Joab Grana Reis	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2019	*Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico*	Lamoniara Mendes Querino Félix	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2019	*A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização: estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)*	Janete Lopes Monteiro	Universidade Regional de Blumenau (Furb)
2019	*Os desafios e as perspectivas para educação inclusiva: análise acerca da inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG*	Sandro Vieira Teófilo	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
2019	*Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: contribuições de uma experiência*	Paula Márcia Gomes Navas	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

APÊNDICE B – Dissertações de Mestrado Profissional que compõem o *corpus* de análise

Quadro 3 – Dissertações de Mestrado Profissional do *corpus* de análise

Ano	Título	Autor	Instituição
2013	*Contribuições das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará*	Vera Lúcia Pontes Juvêncio	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2014	*Deficiente visual: ensinando e aprendendo química através das tecnologias assistivas no Ensino Médio*	Tânia Núsia da Costa Silva	Centro Universitário Univates
2014	*Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual*	Teana Fátima Brandão de Sousa	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2016	*Encaminhamento para ações pedagógicas com base nas vozes das pessoas com deficiência*	Suzi Lane Amadeu Gussi	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR)
2017	*Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer*	Jéssica Lais Novais Machado	Universidade de Brasília (UNB)
2017	*Políticas de inclusão na educação superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB*	Lidiane Ramos da Silva	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2018	*Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras*	Ane Frank Araújo Talmag	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2019	*A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?*	Cristiane Rodrigues de Freitas	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

APÊNDICE C – Teses acadêmicas que compõem o *corpus* de análise

Quadro 4 – Teses do *corpus* de análise

(continua)

Ano	Título	Autor	Instituição
2009	*Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*	Elizabeth Rossetto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2009	*Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil através das histórias de vida de seus líderes*	Ana Maria Morales Crespo	Universidade de São Paulo (USP)
2010	*Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*	Lúcia Maria Santos Tinós	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2012	*História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*	Katiuscia Cristina Vargas Antunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2012	*A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo - desafio paradigmático à Educação Especial*	Tânia Maria Goretti Donato Gonsalves	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2013	*O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*	Fábio Bezerra de Brito	Universidade de São Paulo (USP)
2013	*Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*	Katiuscia Lara Genro Bins	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
2013	*O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo*	Maria Luiza Tanure Alves	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
2014	*Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*	Annie Gomes Redig	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2014	*Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social*	Renata Imaculada de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição
2014	*Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*	Taísa Caldas Dantas	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2014	*Alunos com deficiência na EJA em assentamentos paulistas: experiências do Pronera*	Taísa Grasiela Gomes Liduenha	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2015	*O direito à educação e a igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha*	Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2015	*Os discursos sobre inclusão social da pessoa com deficiência: dos desafios educacionais às conquistas profissionais*	Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca	Universidade Federal do Mato Grosso so Sul (UFMS)
2015	*A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo*	Juliana Vechetti Mantovani	Universidade de São Carlos (UFSCar)
2015	*Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico*	Beatriz Furtado Alencar Lima	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2016	*A pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo*	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2017	*Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência*	Adenize Queiroz de Farias	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2017	*Entrelaçamentos: percepções e experiências vivenciadas na formação de conceitos por cegos congênitos*	Maria Cristina Rodrigues	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2018	*Escolarização de jovens com deficiência intelectual na EJA*	Valéria Becher Trentin	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

(conclusão)

Ano	Título	Autor	Instituição
2018	*Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)*	Jose´Adelmo Menezes de Oliveira	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
2018	*Inclusão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: percepções de agentes e egressos público-alvo da educação especial*	Juliana Gisele da Silva Nalle	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
2018	*Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública*	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2019	*Qualidade espacial para pessoas com deficiência intelectual: investigando modos de obter opinião de crianças pequenas com Síndrome de Down*	Virgínia Magliano Queiroz	Universidade de São Paulo (USP)
2019	*Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário*	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2019	*Da educação superior para o mundo do trabalho: perspectivas de pessoas com deficiência*	Bruna da Silva Ferreira Miranda	Universidade do Grande Rio (Unigranrio)
2019	*Educação Superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional*	Lilian de Fátima Zanoni Nogueira	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

APÊNDICE D – Trabalhos de eventos que compõem o *corpus* de análise

Quadro 5 – Trabalhos de eventos do *corpus* de análise

(continua)

Ano	Evento	Título	Autores
2009	32ª Reunião Nacional da ANPEd	*Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental*	Aline Aparecida Veltrone; Sylvia da Silveira Nunes
2010	33ª Reunião Nacional da ANPEd	*Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios*	Julianne Fischer; Claudio Roberto Baptista
2012	35ª Reunião Nacional da ANPEd	*Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente*	Bianca Gonçalves da Silva
2013	36ª Reunião Nacional da ANPEd	*A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco*	Clarissa Haas; Maria da Piedade Costa Resende; Silvania dos Santos Rabêlo; João Brito Batista
2013	36ª Reunião Nacional da ANPEd	*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de l. S. Vygotski*	Bento Selau; Gecia Aline Garcia; Larissa Cestari de Souza; Iasmin Zanchi Boueri
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A matemática na trajetória escolar de uma estudante cega do estado de Rondônia*	Marcia Rosa Uliana
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Práticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior?*	Rosana Elizete Tavares; Tatiana Nazaré de Carvalho Artur Barros; Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa; Edson Pinheiro Wanzeler
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Significações na história de vida de uma pessoa cega: implicações e enfrentamentos*	Mariane Carloto da Silva
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A perspectiva de inclusão escolar do aluno com deficiência matriculado no ensino médio*	Vânia Lima de Almeida
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*O olhar sobre a vida de um jovem com deficiência intelectual na perspectiva do empoderamento e da autoadvocacia*	Taísa Caldas Dantas
2014	Jornada de Educação Especial	*Inclusão no Ensino Superior: experiências de um estudante com cegueira*	Danubia Ferraz dos Santos; Thelma Hekena Costa Chahini; Maria da Piedade Oliveira Araújo

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come: acessibilidade atitudinal para estudantes com deficiência na educação superior*	Jackeline Susann Souza da Silva; Maria Luíza Salzani Fiorini; Eduardo José Manzini
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Deficiência visual adquirida: conhecendo o impacto na vida escolar*	Priscylla Dias; Lucia Pereira Leite
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Narrativas de experiências de preconceito contra alunos com deficiência no colégio universitário - UFMA*	Angélica Moura Siqueira Cunha
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Deixa que eu falo – a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*	Andréa de Oliveira Castanheira; Gerson de Souza Mól
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A trajetória escolar de alunos surdos e sua relação com a inclusão no ensino superior*	Noemi Nascimento Ansay; Fátima Elisabeth Denari
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Baixa visão e resiliência: retratos de uma narrativa educacional*	Herika Renally Silva Pereira; Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino; Maria Renata Mota; Samantha Queiroz Fortuna Xavier de Aguiar
2014	Jornada De Educação Especial	*Representações sociais sobre deficiência: um estudo de caso*	David Marcos Perrenoud Lindolpho; Windyz Brazão Ferreira; Maria Eulina P. de Carvalho
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A deficiência intelectual na vida adulta: uma história de vida*	Rosangela Cristina Sales Tezori
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual na escola pública regular em Goiânia*	Raclene Ataide de Faria; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A construção das identidades surdas no contexto das relações escolares*	Hermínio Tavares Souza dos Santos; Rosana Maria Mendes Alves; Helena Libardi
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Histórias escolares de surdos em Rio Bonito: entre o maior e o menor da educação*	Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro; Margareth Diniz

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão*	Rogério Sousa Pires; Gabriella Viccari; Isabella Maria Cruz Fantacini; Lúcia Maria Santos Tinós
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Educação Superior numa perspectiva inclusiva: possibilidades e limites na UERN*	Gilcélia Batista Góis; Helenne Sanderson
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*O processo de inclusão no ensino superior: primeiros passos de uma longa caminhada*	Fabiano Furlan; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Experiência de uma professora surda na EJA com surdos: desafios cotidianos na educação inclusiva*	Renata Celino da Nobrega; Ivany Pinto Nascimento
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Acessibilidade na Pós-Graduação: indicadores dos relatos de alunos da UNESP*	Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Graciliana Garcia Leite; Rosimeire Maria Orlando; Maria Amélia Almeida; Betânia Jacob Stange Lopes
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Licenciandos com necessidades educacionais específicas no IFRJ campus Volta Redonda: políticas públicas e práticas inclusivas*	Aline Hygino Carvalho Monteiro; Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo; Andrey dos Santos Reis
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*"Quero ser professor de libras e ajudar os surdos": representações sociais de jovens surdos"*	Arlete Marinho Gonçalves; Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rogério Drago
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A EJA como possibilidades para a formação dos surdos trabalhadores*	Aline de Menezes Bregonci; Maria da Piedade Costa Resende
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Professores com deficiência no município de Vitória: formação profissional e relatos de histórias de vida*	Camila Reis dos Santos; Patricia de Oliveira; Roberto Carlos Cerqueira dos Santos; Aline da Cruz Porto Silva
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Os outros constitutivos do eu-professor surdo: uma análise bakhtiniana de narrativas de docentes surdos*	Natália Arantes de Godoy; Julia Oliveira de Souza; Paulo Henrique de Lima; Thaluane Sigoli Santana; Keila Roberta Torezan
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estudo de caso sobre a inserção do surdo no ensino superior e mundo do trabalho*	Luana Eloize da Silva Taldivo; Neíza de Lourdes Frederico Fumes

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2014	Jornada de Educação Especial	*Um surdo na universidade pública: caminhos para uma inclusão?*	Norma Abreu; Lima Maciel de Lemos Vasconcelos
2014	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos*	Aline de Menezes Bregonci; Madalena Klein
2015	37ª Reunião Nacional da ANPEd	*Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá*	Taísa Caldas Dantas; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
2015	37ª Reunião Nacional da ANPEd	*A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento*	Renata Imaculada de Oliveira Teixeira
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Ensino de matemática para alunos surdos: primeiras reflexões*	Renata da Silva Dessbesel; Cristina Broglia de Lacerda
2016	Jornada de Educação Especial	*A cegueira na ótica da cegueira: memórias e expressões – da infância à docência*	Aguinaldo da Silva Barros
2016	Jornada De Educação Especial	*As escolas por onde passei... Os dizeres de alunos com deficiência intelectual*	Maria Amélia Alves Mendes de Souza
2016	Jornada de Educação Especial	*Políticas institucionais de acessibilidade e a inclusão de discentes com deficiência no Educação Superior*	Josenilde Oliveira Pereira
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Acessibilidade atitudinal dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*	Cristiane da Silva Santos; Araceli Lenho Molino de Aguiar; Ana Paula Santos Gomes de Souza; Marcia Denise Pletsch
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com deficiência na UFOP*	Marcilene Magalhães da Silva; Gilsemira de Alcino Rangel
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados na educação profissional*	Renata Imaculada de Oliveira Teixeira
2016	Jornada de Educação Especial	*Pessoa com deficiência visual e educação à distância: possibilidades e adversidades*	Eurides Miranda; Josefa Lídia Costa Pereira
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Expectativas futuras de alunos com deficiência matriculados ensino médio e seus familiares*	Laura Borges

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2016	Jornada de Educação Especial	*Diferentes olhares sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior*	Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira; Simara Pereira da Mata; Maewa Martina Gomes da Silva; Souza
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Relatos de um aluno com surdocegueira sobre sua inclusão numa instituição de ensino superior*	Brunna Oliveira Vasconcelos; Cátia de Lemos; Maria Almerinda de Souza Matos
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Dizeres de surdos sobre a escolha do curso de pedagogia: o professor surdo como modelo identitário*	Waldma Maíra Menezes de Oliveira; Thelma Helena Costa Chahini
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estudo de caso: da cultura vidente a cultura do cego*	Eliziane de Fátima Alvaristo
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Educação profissional: reflexões sobre a história e memória de um estudante com deficiência visual no IFPA*	Fernanda Cristina Correa Lima Coimbra; Edelir Salomão Garci
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*O professor surdo no ensino superior: formação inicial do professor de libras*	Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro; Maria Inês Bacellar Monteiro
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*"Enem libras já!": narrativas sobre acessibilidade no exame nacional do ensino médio*	Keila Cardoso Teixeira; Juliana da Cruz
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Percepção de jovens com síndrome de down acerca da inclusão na escola regular*	Roberlânia Paulino de Moura; Sofia Natasha Dias Andrade; Ailton Barcelos da Costa; Maria Amélia Almeida; Rosimeire Maria Orlando
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Narrativas dos alunos surdos sobre o documentário "inclusão, educação ideal?"*	Carilissa Dall'Alba; Márcia Denise Pletsch
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*O processo inclusivo vivenciado por estudantes surdos no contexto universitário*	Aline Martins Varela; Celeste Azulay Kelman
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Representações sociais sobre contexto psicossocial escolar do aluno com deficiência física*	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa; Valéria Marques de Oliveira
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Sentidos e significados constituídos por alunos com deficiência sobre o atendimento educacional especializado na educação superior*	Aline Maria Santos da Silva; Luzia Rodrigues; Luiz Renato Martins da Rocha

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*As representações da autoidentidade de pessoas com síndrome de down*	David Marcos Perrenoud Lindolpho; Aline Lima da Silveira Lage
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível ensino médio*	Graciliana Garcia Leite
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estudo de caso sobre um indivíduo com retinose pigmentar e suas adaptações para inclusão social*	Fernanda Vanzeli de Oliveira; Amanda de Cassia Borges Ribeiro; Josefa Lídia Costa Pereira
2016	Jornada de Educação Especial	*Deficiência e Ensino Superior: percepção sobre o ingresso de um aluno com deficiência visual*	Amabriane da Silva Oliveira Shimite; Anízia Araújo Nunes Marques; Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo, Marilene da Silva Guimarães Siqueira; Mayk da Silva Machado
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos*	Renata Andrea Fernandes Fantacini; Huber Kline Guedes Lobato; Ivany Pinto Nascimento
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Deficiência intelectual: percepções reveladas no processo criativo a partir das artes visuais*	Kátia Cristina Novaes Leite; Ivanilde Apoluceno de Oliveira
2016	Jornada de Educação Especial	*A autoidentidade de pessoas com Síndrome de Down*	David Marcos Perrenoud Lindolpho; Juliana Cristina Salvadori; Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho; Crizeide Miranda Freire; Fabiana Almeida Moura
2016	Jornada de Educação Especial	*Pessoas com Síndrome de Down e a atribuição de normalidade*	David Marcos Perrenoud Lindolpho; Neiza de Lourdes Frederico Fumes
2016	Jornada de Educação Especial	*A educação ambiental na ponta dos dedos: como ensinar deficientes visuais*	Weffenberg Silva Teixeira
2016	Jornada de Educação Especial	*Percepções de discentes com deficiência visual em relação à operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Educação Superior*	Thelma Helena Costa Chahini; Luzia Guacira dos Santos Silva

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Olhares sobre a condição de deficiência diante da inclusão de alunos cegos no Ensino Superior*	Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins; Biancha Mamede do Nascimento Fernandes
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Ingresso e permanência no ensino superior de estudante com deficiência intelectual oriundo da APAE*	Priscilla Maria da Silva Francelino
2016	Jornada de Educação Especial	*Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia*	Raclene Ataide de Faria
2016	Jornada de Educação Especial	*Interfaces da violência: a perspectiva de estudantes com deficiência intelectual na escola regular em Goiânia*	Raclene Ataide de Faria
2016	Jornada de Educação Especial	*Invisibilidade ou reconhecimento: relato de duas jovens com Síndrome de Down em uma escola privada do município de Pelotas – RS*	Roberlânia Paulino de Moura
2016	Congresso Brasileiro De Educação Especial	*Relações no contexto da educação de jovens e adultos: convivência escolar de estudantes com deficiência*	Maria Alice Braga; Jefferson Olivatto da Silva
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A educação de surdos na tensão entre o maior e o menor*	Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro; Maria Luiza Salzani Fiorini; Eduardo José Manzini
2016	Jornada de Educação Especial	*Produções identitária de sujeitos com deficiência visual*	Thamille Pereira dos Santos; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Participação de pessoas com deficiência na universidade: a voz dos estudantes na educação superior*	Kele Cristina da Silva; Gilsenira de Alcino Rangel
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Percepções de um aluno com deficiência visual na educação de jovens e adultos*	Elmir de Almeida; Juliane Aparecida de Perez Paula Campos
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Estratégias de locomoção utilizadas por alunos cegos em diferentes ambientes escolares*	Loiane Maria Zengo; Andrea Soares Wuo; Rita Buzzi Rausch
2016	Jornada de Educação Especial	*Percepção de estudantes com deficiência sobre os serviços oferecidos para permanência na universidade*	Kele Cristina da Silva
2016	Jornada de Educação Especial	*Opiniões de alunos com deficiência no Ensino Médio e de seus familiares sobre as possibilidades de evasão escolar*	Laura Borges; Nágib José Mendes dos Santos

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2016	Jornada de Educação Especial	*Baú de memórias – histórias e narrativas sobre o processo de letramento de pessoas surdas em língua portuguesa*	Daiane C. Costa Ribeiro Ximenes; Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*História de vida: escuta e ressonância de jovens e adultos com deficiência intelectual*	Kelly Maia Cordeiro
2016	Jornada de Educação Especial	*A percepção dos estudantes ouvintes e surdo sobre a atuação do intérprete de libras no Ensino Superior*	Jéssica Roberta da Silva Corrêa; Rita Buzzi Rausch
2016	Jornada de Educação Especial	*Ações e encaminhamentos para a acessibilidade dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*	Cristiane da Silva Santos; Magda Floriana Damiani
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Trajetórias de pessoas com deficiência e educação física escolar*	Laureen Lopes Camargo
2016	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Memórias de pessoas com deficiência intelectual: família, escola e infâncias (Maracajá-SC)*	Josiane Eugênio
2017	38ª Reunião Nacional da ANPEd	*O discurso clínico nas memórias de escolarização da pessoa cega*	Hildete Pereira dos Anjos
2017	38ª Reunião Nacional da ANPEd	*Não basta ser surdo para ser professor: os modos de ser professor surdo no espaço da inclusão*	Daniel Junqueira Carvalho; Pamella Oliveira; Priscila Benitez; Tamires Almeida; Gisele Anjos
2018	Jornada de Educação Especial	*Estratégia de locomoção em ambientes escolares: opinião de alunos cegos acerca do uso do mapa mental*	Loiane Maria Zengo Orbolato
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Concepção de uma pessoa com cegueira sobre o AEE em sua formação na educação básica*	Ivone Silva de Jesus; Mercia Helena Sacramento; Morgana Maria Arcanjo Bruno
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*"Tem um aluno cego na licenciatura em química": vivências e experiências no IF baiano – Catu*	Laurêncio Silva Lima; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
2018	Jornada de Educação Especial	*A relevância da tecnologia assistiva à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*	Josenilde Oliveira Pereira; Nilson Rogério da Silva
2018	Jornada de Educação Especial	*Inclusão digital de pessoas com deficiência visual em Manaus: um estudo de caso*	Claudenilson Pereira Batista; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

(continuação)

Ano	Evento	Título	Autores
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Olhares sobre a inclusão do aluno surdo no contexto escolar: um estudo de caso*	Alcio Farias de Azevedo; Edna Aparecida Carvalho Pacheco; Diego de Morais Batista
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Apoio pedagógico ao estudante com deficiência auditiva na educação superior: um estudo de caso*	Andressa Machado; Waldísia Rodrigues de Lima
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e influências da educação física escolar*	Laureen Lopes Camargo; Laura Ceretta Moreira
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Formação docente: as vozes dos alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura*	Wiltiane Maria Barbosa Pereira; Márcia da Silva Freitas
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Relações Sociais de Pessoas com Deficiência Intelectual na Universidade*	Francelen Larissa Silva; Sônia Maria Ribeiro
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Significações sobre inclusão na educação superior e serviços de apoio constituídas por universitários com deficiência*	Luana Luzia da Silva; Ana Claudia Balieiro Lodi
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Acesso de um acadêmico com deficiência visual no ensino superior: descobrindo o cinema mudo*	José Aparecido da Costa; Rogério Drago
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Educação física escolar e inclusão sob o olhar dos alunos público-alvo da educação especial*	Sabrina da Silva Machado Trento; Marli de Oliveira Costa
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Proposta de planejamento educacional individualizado na educação superior para estudante com autismo: estudo de caso*	Victória Gimenez Silveira; Sonia Lopes Victor
2018	Jornada de Educação Especial	*Entrelaçamentos: percepção, experiências vivenciadas, na formação de conceitos em cegos congênitos*	Marta Cristina Rodrigues; Stela Maria Fernandes Marques
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*A inclusão profissional de pessoas com deficiência no contexto da educação superior*	Thelma Helena Costa Chahini
2018	Jornada de Educação Especial	*Percurso educacional e formação profissional de pessoas com deficiência*	Luana Fernandes de Jesus; Cléia Demétrio Pereira; Geovana Mendonça Lunardi Mendes
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Percepções de uma aluna surda sinalizadora do curso de letras libras: práticas in(ex)cludentes no ensino superior*	Arlete Marinho Gonçalves; Carlos Eduardo Pereira de Oliveira; Francisca Katarina Medeiros de Oliveira; Liceu Luis de Carvalho; Lúcia de Araújo Ramos Martins

(conclusão)

Ano	Evento	Título	Autores
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*História de vida de pessoas com deficiência intelectual: um olhar sobre a escola*	Amanda Carlou
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Práticas pedagógicas envolvendo libras na educação superior na compreensão de estudantes surdos*	Aline Martins Varela
2018	Jornada de Educação Especial	*Relatos de um adulto com Síndrome de Down: das lembranças da escola a perspectivas de trabalho*	Maria do Carmo Lobato da Silva; Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão
2018	Congresso Brasileiro de Educação Especial	*Entre silêncios, vozes e visibilidade: trajetórias de vida e de escolarização de pessoas com deficiência*	Águida Batista Andrade
2019	39ª Reunião Nacional da ANPEd	*A educação emocional e a vivência da tristeza em estudantes com deficiência intelectual*	Taísa Caldas Dantas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

APÊNDICE E – Caracterização dos participantes

Quadro 6 – Caracterização dos participantes referente à modalidade de ensino na Educação Básica tradicional (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
24	28	52	Respondente	49	Não identificado	1	Não identificado	8
					Deficiência física	4	Criança	-
					Deficiência intelectual	28	Adolescente	17
					Deficiência auditiva/Surdez	10	Adulto	23
					Deficiência visual	13	Idoso	-
					Deficiência múltipla	3		
					TEA/TGD	1		
			Dialógico	2	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	1	Criança	-
					Deficiência intelectual	2	Adolescente	-
					Deficiência auditiva /Surdez	-	Adulto	2
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	1		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	1	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	1	Criança	-
					Deficiência intelectual	1	Adolescente	-
					Deficiência auditiva/Surdez	1	Adulto	2
					Deficiência visual	1	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 7 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino na Educação Básica – Ensino Profissionalizante (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
6	4	10	Respondente	9	Não identificado	-	Não identificado	6
					Deficiência física	2	Criança	-
					Deficiência intelectual	2	Adolescente	1
					Deficiência auditiva	4	Adulto	2
					Deficiência visual	5	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	2		
			Dialógico	1	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	1	Adulto	1
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	2		
			Interferência	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 8 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de Ensino Superior (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
53	42	95	Respondente	85	Não identificado	3	Não identificado	33
					Deficiência física	40	Criança	-
					Deficiência intelectual	9	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	44	Adulto	49
					Deficiência visual	53	Idoso	3
					Deficiência múltipla	9		
					TEA/TGD/NEE	5		
			Dialógico	7	Não identificado	-	Não identificado	1
					Deficiência física	4	Criança	
					Deficiência intelectual	2	Adolescente	
					Deficiência auditiva	4	Adulto	5
					Deficiência visual	6	Idoso	1
					Deficiência múltipla	1		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	3	Não identificado	-	Não identificado	3
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	1	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	1	Idoso	-
					Deficiência múltipla	1		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 9 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino educação não-formal (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
1	0	1	Respondente	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	1	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	1	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	1
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					DMul.	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 10 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino em instituições especializadas educacionais (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
11	13	24	Respondente	21	Não identificado	-	Não identificado	5
					Deficiência física	1	Criança	1
					Deficiência intelectual	9	Adolescente	1
					Deficiência auditiva	2	Adulto	10
					Deficiência visual	10	Idoso	4
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	2	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	2	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	2
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	1	Não identificado	-	Não identificado	1
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	1	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 11 – Caracterização dos participantes referente a modalidade de ensino em instituições especializadas não educacionais (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
7	7	14	Respondente	10	Não identificado	-	Não identificado	3
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	4	Adolescente	1
					Deficiência auditiva	1	Adulto	6
					Deficiência visual	6	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	3	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	1	Criança	-
					Deficiência intelectual	3	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	2	Adulto	2
					Deficiência visual	2	Idoso	1
					Deficiência múltipla	1		
					TEA/TGD	-		
			Não houve entrevista	1	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	1
					Deficiência intelectual	1	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		-
					TEA/TGD	-		
			Interferência			-		-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 12 – Caracterização dos participantes que integram movimentos sociais (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
4	0	4	Respondente	4	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	3	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	2	Adulto	4
					Deficiência visual	2	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 13 – Caracterização dos participantes quanto à sua inserção no mundo do trabalho (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
3	9	12	Respondente	12	Não identificado	-	Não identificado	4
					Deficiência física	6	Criança	-
					Deficiência intelectual	5	Adolescente	-
					Deficiência auditiva/	7	Adulto	8
					Deficiência visual	5	Idoso	-
					Deficiência múltipla	3		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 14 – Caracterização dos participantes referente a categoria autobiografia (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
0	2	2	Respondente	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	2	Não identificado	-	Não identificado	2
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	1	Adulto	-
					Deficiência visual	1	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quadro 15 – Caracterização dos participantes referente a categoria outros (2008-2019)

Dissertações e teses	Eventos científicos	Total	Tipos de participação	Total	Deficiência	Total	Faixa etária	Total
0	2	2	Respondente	2	Não identificado	1	Não identificado	1
					Deficiência física	1	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	1
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Dialógico	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		
			Interferência	-	Não identificado	-	Não identificado	-
					Deficiência física	-	Criança	-
					Deficiência intelectual	-	Adolescente	-
					Deficiência auditiva	-	Adulto	-
					Deficiência visual	-	Idoso	-
					Deficiência múltipla	-		
					TEA/TGD	-		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).
Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.