

TEMA OU SUBCAMPO?: UMA METAPESQUISA SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PÓS-GRADUAÇÃO DO SUL DO BRASIL

Claitiane Aparecida Lopes Almeida¹
Fabiana Gazzotti Mayboroda²
Leandro Forell³

Resumo: Este artigo tematizou a produção do conhecimento relacionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais especificamente, procuramos compreender as relações e disputas existentes a partir das metodologias, dos objetos de pesquisa e dos grupos de orientações nas produções acadêmicas estudadas. Para dar conta desta expectativa de pesquisa, pautamos nosso estudo na teoria do campo de Pierre Bourdieu. Nesse sentido, apresentamos nosso problema de pesquisa: Quais são as disputas relacionadas ao AEE instauradas dentro do campo científico? Para responder este problema, utilizamos de uma meta pesquisa, método definido pela busca em observar de forma analítica as pesquisas presentes nas produções acadêmicas. O texto está organizado em cinco seções, uma breve introdução, a construção histórica desta temática, o processo metodológico, as dificuldades em caracterizar o AEE como subcampo e a análise do AEE como temática subversiva. Em nossas reflexões percebemos, que nossas expectativas de encontrar tais disputas dentro do suposto subcampo do AEE tornam-se frustradas, tendo em vista que nas investigações não foi possível evidenciar tal confronto previsto pela teoria bourdiesiana. Dessa forma, interpretamos o AEE como temática dentro do subcampo da inclusão escolar. Neste sentido, os resultados deste estudo apontam para a relevância em procurar compreender as relações e disputas instauradas no campo científico, a respeito da temática do AEE dentro do subcampo da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Relações e Disputas.

Abstract: *This article thematized the production of knowledge related to Specialized Educational Assistance (AEE). More specifically, we seek to understand existing relationships*

¹ Mestra em Educação – UERGS.

² Mestra em Educação. Doutora em Ciências do Movimento Humano. E-mail: f.mayboroda@gmail.com.

³ Doutor em Ciências do Movimento Humano - UFRGS.

and disputes based on methodologies, research objects and orientation groups in the academic productions studied. To account for this research expectation, we based our study on Pierre Bourdieu's field theory. In this sense, we present our research problem: What are the disputes related to the AEE established within the scientific field? To answer this problem, we used a meta-research, a method defined by the quest to analytically observe the research present in academic productions. The text is organized into five sections, a brief introduction, the historical construction of this theme, the methodological process, the difficulties in characterizing the AEE as a subfield and the analysis of the AEE as a subversive theme. In our reflections, we realize that our expectations of finding such disputes within the supposed subfield of the AEE become frustrated, considering that in the investigations it was not possible to evidence such a confrontation predicted by the Bourdiesian theory. In this way, we interpret the AEE as a theme within the subfield of school inclusion. In this sense, the results of this study point to the relevance of seeking to understand the relationships and disputes established in the scientific field, regarding the theme of AEE within the subfield of inclusion.

Keywords: *School Inclusion. Specialized Educational Service. Relationships and Disputes*

Introdução

Este artigo é o resultado de uma pesquisa que tematizou a produção do conhecimento relacionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴. Mais especificamente, incorporamos a ideia de procurar realizar uma análise que extrapole a mera descrição das produções, mas sim, que pudéssemos compreender que esta produção não é desinteressada, ou seja, os atores sociais ao empreenderem pesquisas dentro dos Programas de Pós-Graduação da região sul do Brasil estão se posicionando politicamente, disputando sentidos e a legitimidade da ciência em narrar determinados fenômenos.

Para dar conta desta expectativa de pesquisa, procuramos ancorar nosso estudo na teoria do campo de Pierre Bourdieu, levando em conta que para ele:

⁴ No decorrer do trabalho, iremos utilizar AEE quando nos referirmos ao Atendimento Educacional Especializado.

O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e seus lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas (BOURDIEU, 1983. P.122).

Neste sentido, ao acolhermos a disputa como uma invariante do campo científico, procuramos refinar nosso olhar para as especificidades que esta produção denota, ou seja, em torno de quais troféus a produção do AEE estão sendo travadas as lutas concorrenciais. Compreendendo o fazer científico como uma fazer social, os pesquisadores ao justificarem suas pesquisas estão realizando o processo de convencimento de que o objeto de suas análises possui uma certa prioridade.

O AEE, criado por normativa governamental⁵ e definido como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos tem por finalidade complementar ou suplementar a formação de alunos com necessidades educacionais especiais. É um descritor novo, considerando que as pesquisas de stricto sensu demoram de dois a quatro anos para se desenvolver, podemos ressaltar que ainda é um objeto menos prestigiado. Neste sentido, interessa-nos saber quais são os usos e as disputas que acabam por acontecer no entorno desta temática.

Quando tratamos de AEE, é importante compreender que este termo é criado dentro do campo político e que há nesta área uma militância acadêmica procurando pautar a agenda das políticas relacionadas a educação especial. Para exemplificar esta afirmação, este estudo conseguiu identificar que a maioria das pesquisas analisadas utilizam a legislação como forma de sustentar a escolha do termo e que na maioria dos trabalhos o objeto central da pesquisa está relacionado as políticas.

⁵ Em 2008, é lançado o Decreto nº 6.571, em 17 de setembro, dispondo sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996, e acrescentando dispositivo ao Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Posteriormente, em 2011, é revogado pelo Decreto nº 7.611, em 17 de novembro, dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.

Neste sentido, de procurar compreender estas relações e disputas, trazemos nosso problema de pesquisa: Quais são as disputas relacionadas ao AEE instauradas dentro do campo científico?

Para responder este problema, utilizamos de uma meta pesquisa, método definido pela busca em observar de forma analítica as pesquisas presentes nas produções acadêmicas, ou seja, a partir dessa metodologia é possível realizar uma revisão sistêmica de outras pesquisas sobre uma mesma temática, visando confrontar os estudos para que se produza novos resultados.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ao fundamentar nossas análises no pensamento de Pierre Bourdieu (1983), sobre espaço social, há uma necessidade de construirmos um momento histórico definindo o contexto do termo, tendo em vista que as disputas nos campos são históricas e as escolhas das temáticas de pesquisa, por sua vez, estão relacionada a esta dimensão. Desta forma, é importante conhecer a gênese social dessa temática, compreender o fato social que a sustenta e suas lógicas estruturantes. Enfim, escrever sobre o AEE exige apresentar o espaço social no qual ele é produzido, descrevendo as relações existentes e mapeando quais as políticas que foram efetivadas.

No final do século XX, conforme Mario Martins (2010) foram sendo constituídas instituições de pessoas com deficiências. Foi nesse mesmo período que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, “[...] tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história” (MARTINS, 2010, p. 14). Tal movimento focou suas lutas no campo político e seus agentes atuaram de forma a estruturá-lo.

E é nessa arena de ações políticas, sociais e pedagógicas, que a partir da década de 1980, as primeiras discussões sobre a Inclusão Escolar emergem⁶. Desta forma, no país, a perspectiva da educação inclusiva passa a exercer uma força no debate sobre o papel da escola, exigindo respostas da sociedade. Potencializou para a construção desse cenário a proclamação pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), em 1981, o fim da ditadura civil-militar e a ampliação da noção dos direitos sociais através do embate produzido pelo Movimento Social das Pessoas com Deficiência⁷.

Na maior parte do século XX o conceito de deficiência foi fundamentado em causas orgânicas e na herança genética, dessa forma houve poucas discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Passou-se então a organizar as deficiências por categorias diferentes de acordo com as características e sintomas do indivíduo, para que fosse possível estudá-lo e compreendê-lo, agrupando as pessoas e estruturando um planejamento pedagógico que estivesse de acordo com as respectivas categorias. Tal modelo médico da deficiência (SASSAKI, 1997) considerava as pessoas com deficiência como um problema físico a ser curado através de algum serviço. Já na década de 1990, com os agentes organizados⁸ com o objetivo de ampliar os direitos, as discussões sobre a inclusão na educação ganharam um novo fôlego a partir da Declaração de Salamanca (1994). Logo, o Estado pautou suas intervenções a partir do reconhecimento do documento como uma referência na luta por uma educação inclusiva. Assim, as propostas objetivaram instituir princípios, políticas e práticas. É preciso ressaltar que tais

⁶ Nesse artigo, trabalharemos com essa demarcação histórica, pois esse período é marcado por ações oficiais de âmbito nacional no campo das políticas públicas, como detalharemos a seguir. Porém, reconhecemos que o Estado brasileiro criou duas escolas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1856), no século XIX, abrindo espaço para as discussões pedagógicas. (MAZZOTTA, 2005).

⁷ O Movimento foi fundado em 1979 e tinha como objetivo a mobilização pela defesa dos direitos de todo o segmento social (CRESPO, 2012).

⁸ Para saber mais consultar: CRESPO, Ana Maria. Movimento social e político das pessoas com deficiência: da invisibilidade à construção da própria cidadania. Revista Oralidades. Ano 6, n. 11, jan-jul, 2012.

modificações foram forjadas em um terreno de perspectivas em disputas e são esses embates que moldaram o campo político e o campo científico/acadêmico.

Nesse contorno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹, trouxe pela primeira vez na história da educação brasileira um artigo específico que trata da educação especial. Fixa, portanto, um suporte legal para incluir a pessoa com deficiência na escola, garantindo sua conclusão do ensino fundamental e estabelecendo acesso a uma organização de ensino específico que atenda às necessidades de cada educando. Dessa forma, a educação especial apresenta mais um dispositivo legal e político em seu benefício¹⁰.

Seguindo o contexto de transformações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹¹, em seu artigo 2º, definem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e compete às instituições de ensino se preparar e organizar o atendimento aos alunos com deficiência, garantindo condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE de 2001¹², traz em seu texto vinte e sete objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiência. Cabe também apontar o Plano Nacional de Educação – PNE de 2014¹³ o qual assinalou um déficit na oferta de matrículas para educandos com deficiência em classes comuns, na formação docente, na acessibilidade física e no Atendimento Educacional Especializado.

Em 2001, foi promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956, a Convenção de Guatemala (1999), a qual define que as pessoas com deficiência possuem

⁹ Em 1996, em 20 de dezembro é publicada a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁰ Em 2014 o Ministério da Educação lança um relatório que apresenta as matrículas em “[...] Educação Especial no período 2000-2013 e revela um crescimento no atendimento em escolas regulares e classes comuns de 695,2%, enquanto o atendimento de escolas e classes especializadas decresceu 35,3% no mesmo período” (BRASIL, 2014, p. 14).

¹¹ Em 2001, em 11 de setembro é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

¹² Em janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/2001.

¹³ Em junho de 2014 é aprovado o Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005/2014.

os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, considerando como discriminação toda a diferenciação e ou exclusão que impeça tal exercício.

A ONU publicou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, que foi promulgada no Brasil pelo decreto nº 6.949 em 2009, o qual traz em seu artigo 24, que os Estados reconheçam o direito à educação às pessoas com deficiência e assegurem um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis.

Em 2008 o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como um novo marco na educação brasileira, entendendo a educação especial como modalidade que não substitui a escolarização, sendo um atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, instituiu-se o paradigma educacional, que apresenta igualdade e diferença como valores indissociáveis. Sustentou-se na concepção dos direitos humanos, a qual assegura condições de acesso ao ensino regular aos alunos da educação especial, possibilitando-os a participar e aprender juntos, em igualdade de condições e sem qualquer discriminação. (BRASIL, 2008)

O Decreto nº 7.611 é publicado em 2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino com o intuito de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, definindo o mesmo como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente. No ano de 2013, o MEC, apresenta uma nota técnica¹⁴ com orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Ainda em 2013, é instituída a Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação dentre outras providências.

¹⁴ Nota Técnica nº 055/2013/ MEC/SECADI/DPEE – Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

Já em 2014, o MEC lança outra nota técnica¹⁵, que apresenta orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, destacando que a apresentação de laudo médico não é documento obrigatório, visto que o AEE caracteriza-se como atendimento pedagógico e não atendimento clínico.

No ano de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência¹⁶ – Estatuto da Pessoa com Deficiência, com a finalidade de garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. Neste mesmo ano o MEC lança a Norma Técnica Conjunta¹⁷, que orienta a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, visando garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, desde a educação infantil.

Assim, as primeiras análises apontaram que a temática Atendimento Educacional Especializado encontra-se, no mínimo, interligada a dois campos, o político e o acadêmico/científico. Portanto, o foco dessa pesquisa está em discutir o campo acadêmico/científico, mesmo acreditando que os dois campos encontram-se em disputas e os agentes compartilhando interesses.

Destarte, foi a partir dessa configuração da educação inclusiva que o Atendimento Educacional Especializado torna-se pauta constante no cenário

¹⁵ Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE- Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar

¹⁶ Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

¹⁷ Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE- Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

educacional brasileiro, estimulando e promovendo novas formulações no campo político¹⁸ e no campo científico/acadêmico¹⁹.

Metodologia

A pesquisa qualitativa considera a apropriação dos métodos e teorias, atende a diversidade e a perspectiva dos participantes, inclui a reflexividade do pesquisador e da pesquisa e busca uma variedade de métodos para coleta de dados. Bodgan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), abordam o método qualitativo em educação, enfatizando a relação do pesquisador com o objeto de estudo.

Para alcançar o objetivo desse estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa, fundamentada na metodologia de meta pesquisa, que “busca observar analiticamente o processo de pesquisa presente em artigos, livros, teses, dissertações, etc, em termos de análise de conteúdo” (TELLO E MAINARDES 2015, p. 166).

Para tanto, definiu-se o lócus de pesquisa, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual a meta pesquisa possibilitou a análise de 18 (dezoito) pesquisas produzidas no período de 2013 à 2016. A partir das leituras atentas desses trabalhos utilizando o descritor “Atendimento Educacional Especializado” no título das produções, foram desenvolvidas interpretações iniciais sobre os dados selecionados, organizados a partir de categorias emergentes e que se tornaram o principal foco analítico e interpretativo deste estudo.

¹⁸ Acreditamos que os campos –político e acadêmico/científico- apresentam aproximações. Nesse sentido, apresentamos um contexto histórico do campo político porque consideramos importante a relação desses dois campos para o subcampo do AEE.

¹⁹ É importante ressaltar que a produção de conhecimento no subcampo do AEE, na região Sul, está quase que exclusivamente voltada para a compreensão das políticas públicas e seus desdobramentos. Dos trabalhos analisados, mais da metade apresentam como problematização as políticas públicas. Portanto, apontamos esse dado como relevante, pois demonstra como os campos, mesmo dotados de relativa autonomia e especificidades, apresentam relações.

Para delimitar o campo de estudo, pensou-se nos descritores e locais para pesquisa. Primeiramente, realizou-se a busca na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, na qual fez-se um levantamento nas pesquisas em Atendimento Educacional Especializado no estado do Rio Grande do Sul, nos últimos três anos. Nesta busca não obtivemos grandes resultados, visto que nesse período e nesse local de estudo apenas foram encontrados três artigos relacionados ao tema. Com isso, redefinimos o banco de dados a ser analisado e realizamos então, a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e neste também não encontramos um grande número de pesquisas, então a partir daí definimos que as buscas seriam feitas na Região Sul do Brasil, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

De 2013 à 2016, localizamos 18 (dezoito) produções acadêmicas sobre Atendimento Educacional Especializado, na Região Sul do Brasil, dos quais quatro estudos são teses de Doutorado e 14 (quatorze) são dissertações de Mestrado. Nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, foram encontradas duas teses e quatro dissertações, em cada, e em Santa Catarina localizamos seis dissertações.

Para fins analíticos adotaremos como aporte teórico Pierre Bourdieu, no qual pautaremos nossos estudos em sua teoria do campo na busca por um olhar mais atento para as especificidades das produções relacionadas ao AEE.

O AEE COMO SUBCAMPO ACADÊMICO E POLÍTICO

Para iniciarmos, vale destacar que os conceitos que apresentaremos aqui são compreendidos em sua interdependência, dependentes e se relacionando um com o outro de forma direta. Segundo Bourdieu (1992), existe uma relação de interdependência entre o conceito de habitus (SETTON, 2002) e campo, que se faz condição para seu pleno entendimento. De acordo com Setton (2002), Bourdieu (2004) nos apresenta campos específicos, sejam eles: social, cultural, educacional e científico, e estes por sua vez, caracterizam espaços

sociais possuidores de dominação. Os campos possuem ligações diretas, porém devido a ações individuais e coletivas estão em constante transformação.

O autor define o conceito de campo como o espaço em que ocorrem as relações, sejam entre os indivíduos, grupos ou estruturas sociais, com uma prática que segue leis própria, acentuada pelas disputas de poder que ocorrem em seu interior. De certa forma, todos os campos se constituem com base nas relações de aliança ou de conflito entre seus diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. Na sequência nos ateremos apenas em definir o campo científico.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. (ORTIZ, 1983, p. 122)

Como estruturas sociais de relações estabelecidas pela disposição de diferentes formas de capital, todo campo pode ser fragmentado em espaços menores, os subcampos, que reagem do mesmo modo que os campos. A ação dos campos e subcampos se dá pela luta das classes sociais, no esforço de transformar sua estrutura, isto é, na tentativa de modificar o princípio hierárquico econômico, cultural e simbólico, das condutas internas do campo. Nesta lógica, pontuamos conforme Pereira (2015),

Os agentes sociais estão sempre em constante jogo de forças, que os impulsionam em cada campo social, fazendo-os almejar os troféus do campo em que participam. É a partir de lutas que resultam a tendência de todo campo se reproduzir, de reproduzir illusios necessárias ao funcionamento e à manutenção das crenças compartilhadas no campo. Illusio é o valor, pra quem participa do campo, do troféu. Tal valor não é questionado pelos agentes do campo, sendo considerado um valor lógico para todos.

As disputas são definidas de acordo com os interesses específicos de cada campo, e nesse sentido, o que é alvo de lutas em um campo pode não gerar interesse aos agentes de outros campos. Nessa lógica, para que um campo determinado exista é preciso definir os objetos de disputas e os sujeitos

interessados no jogo, dotados do conhecimento e do reconhecimento das regras do jogo, o que dá o direito de entrada no campo.

A ideia inicial desse estudo acontece a partir da construção do AEE como um subcampo do campo acadêmico com clivagens no campo político. Neste sentido, procuramos identificar os troféus e as ilusões, nas argumentações empreendidas na produção. Assim, conseguir visualizar as disputas existentes a partir de três possibilidades: as metodologias, os objetos de pesquisa, bem como os grupos de orientações existentes nas produções acadêmicas estudadas.

Em um primeiro momento realizamos um levantamento das metodologias utilizadas nos estudos, estes dados foram tabulados e posteriormente analisados, no intuito de visualizar a provável existência de disputas nesse sentido.

Notamos a predominância dos estudos qualitativos, visto que das 18 (dezoito) pesquisas analisadas, apenas duas não apresentaram a abordagem qualitativa, mas sim quali-quantitativa do tipo “survey”. Dentre as abordagens qualitativas, identificamos que cinco estudos realizaram análise documental e bibliográfica, quatro estudos realizaram entrevistas semiestruturadas, quatro pesquisas fizeram uso de questionários com perguntas abertas e fechadas, e ainda um estudo que realizou observação participante e um estudo que optou pela pesquisa etnográfica. Com base nisso, consideramos que não existe disputas relacionadas as metodologias utilizadas nos estudos.

Como segundo ponto de análise consideramos os objetos de pesquisa, para tanto igualmente foi realizado o mesmo processo de análise anteriormente citado, e com isso visualizamos que todos os estudos dialogam com as Políticas Públicas.

Ao analisar as temáticas que não estão relacionadas diretamente às Política Públicas podemos evidenciar temas como os processos de inclusão, a práticas docente/didática e a formação de professores. Dentre os referenciais

mais utilizados destacamos Mazzota (2011), Mantoan (2015), Carvalho (2004), Baptista (2008) e Rodrigues (2006).

E um terceiro momento de análise, buscou-se fazer relação aos grupos de orientações das pesquisas, que chamamos nesta análise de linhagens de pesquisa. Com esse movimento conseguimos identificar grupos distintos de orientações, o primeiro grupo formado com base inicial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o segundo grupo nas Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), e o terceiro das Universidade de São Paulo (USP)/Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dentre as relações existentes entre as linhagens e os objetos de pesquisa visualizamos a predominância do diálogo entre as Políticas Públicas e o Processo de Inclusão, e ainda com a prática docente.

Dito isso, embora perceba-se que diferentes pesquisadores possuem diferentes interesses de pesquisa, parece-nos que não há uma disputa tendo em vista que não encontramos em nenhum trabalho um diálogo crítico com os outros autores mapeados.

Por outro lado, tínhamos uma expectativa de encontrar disputas duras dentro do pretense subcampo, principalmente pela visibilidade que a teorização da in/exclusão possui quando se trata de políticas de inclusão. As teorizações sustentadas na tradição de Michael Foucault, praticamente não aparecem nas pesquisas estudadas.

Portanto, o intuito inicial de compreender o AEE como subcampo acaba por ser frustrada, tendo em vista que não há no corpo investigado o confronto esperado pela teoria bourdiesiana. Por outro lado, é evidente nos trabalhos analisados o empreendimento na tentativa de acúmulo de capital científico. Dentro desta encruzilhada, interpretamos a produção de uma outra forma, não mais como subcampo, mas sim como temática de pesquisa do subcampo da inclusão escolar. A seção que segue é uma tentativa de demonstrar o AEE

como temática subalterna no subcampo da inclusão escolar, sendo esta escolha uma estratégia para subversão da lógica constituída.

Algumas Considerações

Por meio das análises da produção acadêmica sobre a temática do AEE, no campo da educação, notamos a incidência de estudos que dialogam com as políticas públicas e seus desdobramentos. Ressaltando assim a relevância das problematizações em compreender as políticas como normalizadoras do atendimento. Recorremos a Pierre Bourdieu e sua teoria do campo, com a finalidade de fundamentar nossas reflexões, o que nos possibilitou analisar a temática do AEE, bem como entende-la como espaço político, social e acadêmico produtor de conhecimentos por meio de estudos e interesses aos quais se estrutura.

Neste sentido, os resultados deste estudo apontam para a relevância em procurar compreender as relações e disputas instauradas no campo científico, a respeito da temática do AEE dentro do subcampo da inclusão. Compreendemos assim, que os atores sociais em suas pesquisas acerca da inclusão escolar não são desinteressados, mas sim posicionam-se politicamente quanto aos sentidos e a legitimidade da ciência em suas produções de conhecimento.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Doracina A. C.; ARAUJO, Elson L.; SANTOS, Raquel M. R.; NOZU, Washington C. S. **A educação especial em teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Goiás (2000-2010)**. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013.

BISOL, Cláudia Alquati; SANGHERLIN, Rafaella Ghidini; VALENTINI, Carla Beatris. **Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações**

científicas brasileiras em Educação e Psicologia. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/EFPel. Pelotas. p.240-264, jan/abril, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em:
15 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001. Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Brasília: MEC, 2014.

BONNEWITZ, P. BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O campo científico.** In: ORTIZ, R. (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BOURDIEU, P. Bourdieu Pierre avec Loïc J. D. Wacquant, Réponses. **Pour une anthropologie reflexive.** In: Revue française de sociologie, 1992, 34-2. pp. 293-296.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus Editora, 1996. BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004, p.86.

CRESPO, **Movimento social e político das pessoas com deficiência: da invisibilidade à construção da própria cidadania**. Revista Oralidades. Ano 6, n. 11, jan-jul, 2012.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mário Cléber. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** / compilado por. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 443 p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**, de 10 de maio de 2013. Brasília, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Brasília, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**, de 04 de agosto de 2015. Brasília, 2015.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Petrópolis. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979, p.56.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SETTON, Maria da Graça J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, nº 20, maio/jun/jul/ago, 2002, p. 60-70.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão. Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. Florianópolis/SC. UDESC. 2010.

TELLO, C.; MAINARDES, J. **Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n.1, jan/jun. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.