

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**

**Denise de Amorim Ramos**

**A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL (1913/1991)**

**Balanço tendencial dos livros dos acervos de bibliotecas universitárias de  
São Paulo**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

**São Paulo  
2021**

Denise de Amorim Ramos

**A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL (1913/1991)**

**Balanço tendencial dos livros dos acervos de bibliotecas universitárias de  
São Paulo**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno e da coorientação da Profa. Dra. Carla Cazelato Ferrari

São Paulo  
2021

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

---

## Dedicatória

Dedico este estudo a meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.150025/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.150025/2017-00.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) - Código de Financiamento 140204/2018-0.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – Finance Code 140204/2018-0.

## Agradecimentos

Em especial, ao professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, com carinho, respeito pessoal e profissional, pelos ensinamentos, dedicação, por iluminar os caminhos a serem trilhados, pela disponibilidade a todo o momento como orientador. Profunda gratidão!

A professora Dra. Carla Cazelato Ferrari, cuja coorientação trouxe valiosas contribuições para organizar e fundamentar este estudo.

A minha filha, Paula e Mariana, minha neta, fontes de energia e de amor que possibilitam renovar a cada dia minha vontade e ânimo de viver e lutar.

A meus irmãos Dirce, Ivone, Divaldo e Pedro, pelo carinho constante, apoio mesmo à distância e por entender e valorizar meu trabalho. E também a Dirceu e Érico (*in memoriam*): que seu afeto e energia continuem sempre em mim.

A Universidade Federal do Tocantins e ao Colegiado de Ciências Biológicas - campus de Porto Nacional, que aceitaram meu afastamento para a realização dos estudos de doutoramento.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, principalmente aos professores Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Dr. Odair Sass, Dra. Helenice Ciampi, Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, que me apresentaram a outros conhecimentos da área da educação e da educação especial.

Às professoras da Banca de Qualificação: Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, PUC-SP, Dra. Sirlene Brandão de Souza, UFMG, que contribuíram nas discussões, reflexões e apontaram caminhos para a finalização deste trabalho.

A Elizabete Adania - a querida Betinha - por ser não somente uma excelente profissional, mas também uma pessoa empática e solidária – enfim, uma amiga.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa “Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais” pelas leituras, discussões e trocas de experiências, colaborando direta ou indiretamente na construção deste trabalho e em minha formação como pesquisadora na área de educação especial.

Aos amigos, amigas e colegas que encontrei no EHPS, que me ofereceram abraços, sorrisos, acolhimento e amizade, especialmente a Lívia Freitas, Luciana Nascimento C. Arantes, Viviane Ferrareto da S. Pires, Marco Alexandre Cavalcanti e Moacir Silva de Castro.

A amiga de muitos anos, Mirian Adalgisa Betim Godoy, pelas palavras de incentivo e de perseverança, que me estimularam a enveredar pela área da educação especial.

A Zilda Junqueira, pela revisão deste estudo, bem como pelas pertinentes sugestões.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(FREIRE, Paulo, 1977, p.155)



RAMOS, Denise de Amorim. A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EXPRESSA EXCLUSIVAMENTE POR LIVROS - 1913 a 1991. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as tendências da literatura técnico-científica da educação especial, expressa exclusivamente por livros preservados nos acervos das bibliotecas universitárias da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abrangendo desde a obra mais antiga, publicada em 1913, até 1991. A escolha do livro como fonte dos dados, assim como a delimitação do período, se justifica porque esse tipo de publicação foi mais valorizado no período anterior à consolidação da educação especial como campo acadêmico, a partir da década de 90, com sua incorporação pelos programas de pós-graduação, que redundou na valorização das publicações em forma de artigos publicados em periódicos especializados e em anais de eventos científicos. A seleção de obras se restringiu às que tratavam das deficiências de modo geral em detrimento das obras que focalizaram deficiências específicas, resultando na seleção de 174 obras, que foram organizadas e analisadas por meio de dois eixos de análise: Eixo I – Distribuição no tempo e Eixo II - Caracterização das obras. A realização deste balanço se fundamentou nas contribuições de Raymond Williams (1969; 1980), no que se refere aos contextos acadêmicos em que foram produzidas as obras e de Pierre Bourdieu (1983, 1994 e 2004), no tocante à constituição da educação especial como campo de disputas nacionais e internacionais, no decorrer do século XX. Os principais achados podem ser assim resumidos: influência marcante de autores estadunidenses durante todo o decorrer desse século, tendência crescente de autoria de especialidades específicas, com destaque para a pedagogia e psicologia e crescimento expressivo de obras de autores nacionais.

Palavras-chave: educação especial; produção acadêmica; pesquisa educacional, balanço tendencial

RAMOS, Denise de Amorim. A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EXPRESSA EXCLUSIVAMENTE POR LIVROS - 1913 a 1991. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the trends in the technical-scientific literature of special education, expressed exclusively by books preserved in the collections of university libraries of the University of São Paulo and the Pontifical Catholic University of São Paulo, ranging from the oldest work, published in 1913, until 1991. The choice of the book as the source of data, as well as the delimitation of the period, is justified because this type of publication was more valued in the period before the consolidation of special education as academic, from the 1990s onwards, with its incorporation by graduate programs, which resulted in the appreciation of publications in the form of articles published in specialized journals and in the annals of scientific events. The selection of works was restricted to those dealing with deficiencies in general, to the detriment of works that focused on specific deficiencies, resulting in the selection of 174 works, which were organized and analyzed through two axes of analysis: Axis I - Distribution in time and Axis II - Characterization of the works. This assessment was based on the contributions of Raymond Williams (1969; 1980), with regard to the academic contexts in which the works were produced, and of Pierre Bourdieu (1983, 1994 and 2004), regarding the constitution of special education as field of national and international disputes, throughout the 20th century. The main findings can be summarized as follows: a marked influence of American authors throughout this century, a growing trend of authorship in specific specialties, with emphasis on pedagogy and psychology, and an expressive growth of works by national authors.

Keywords: special education; academic production; educational research, trend balance

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESPECIAL: caminhos investigados.....</b>	<b>8</b>
1.1. As pesquisas sobre as pesquisas da área: o foco das investigações.....	10
1.2. A constituição do campo de investigação da pesquisa: aportes conceituais.....	25
<b>CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3 - A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>EXPRESSA EM LIVROS (1913 –1991) .....</b>	<b>44</b>
3.1. Eixo I- Distribuição no tempo.....	45
3.2. Eixo II – Caracterização das obras.....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>FONTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS.....</b>	<b>102</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das obras preservadas nas duas Universidades pelos períodos de publicação (1913-1991) .....	47
Tabela 2	Idioma das obras pelos períodos de publicação (1913-1991) .....	49
Tabela 3	País de publicação da produção pelos períodos de publicação (1913-1991) .....	50
Tabela 4	Nacionalidade do(s) autor(es) pelos períodos de publicação (com colunas anexadas à direita com distribuição da produção por país de publicação) (1913-1991). .....	53
Tabela 5	Campo de atuação dos autores pelos períodos de publicação (1913-1991 .....	55
Tabela 6	Tipo da produção pelos períodos de publicação (1913-1991). ....	57
Tabela 7	Termo designativo da população da educação especial, pelos períodos de publicação (1913-1991)	58
Tabela 8	Temas contidos nas obras, pelos períodos (1913-1991)	61
Tabela 9	Veículo das obras pelo país de publicação (1913-1991)	63
Tabela 10	Tipo de conteúdo do acervo pelo país de publicação (1913-1991)	65
Tabela 11	Termo utilizado para designação da população da educação especial, pelo país de publicação (1913-1991)	66
Tabela 12	Termo utilizado para designação da população da educação especial, pela nacionalidade dos autores (1913-1991)	68
Tabela 13	Temas tratados nas obras pelo país de publicação (1913-1991)	70
Tabela 14	Distribuição da produção em relação à nacionalidade do autor x tema (1913-1991)	73

## **LISTA DE QUADRO E GRÁFICO**

Quadro 1 Categorização dos termos designativos dos sujeitos da educação especial 41

Gráfico 1 Distribuição anual da produção em livros sobre educação especial USP e PUC (1913 a 1991) 46

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABPEE</b>	Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LIEEB</b>	Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias Brasileiras
<b>LILACS</b>	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OI</b>	Organismo Internacional
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>OPE</b>	Outros Países Europeus
<b>OPS</b>	Organização Pan-americana de Saúde
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PLA</b>	Países Latino-americanos
<b>PUC-PR</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>RBEE</b>	Revista Brasileira de Educação Especial
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>TDAH</b>	Transtorno Distúrbio da Atenção e Hiperatividade
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFScar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNICAMP</b>	Universidade de Campinas
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNIMEP</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pelas políticas públicas brasileiras e pela área da educação especial faz parte da minha trajetória de formação, retratada na pesquisa do mestrado em Educação, realizada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e no desenvolvimento e realização da pesquisa para o Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ao ingressar no mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nos anos de 1990, apresentei projeto de pesquisa com foco no ensino técnico-profissionalizante. Essa modalidade educacional fez parte da formação de minha geração no atual Ensino Médio, concluído no Ginásio Industrial em Ibitinga, interior do Estado de São Paulo, na década de 1980, durante a vigência da Lei 5.692/71. Promulgada pelo regime militar, essa lei tornou obrigatória a formação profissional em nível médio, condição que só foi alterada pela lei Nº 7.044/82, evidenciando assim a profissionalização do ensino de 2º grau optativa.

Na verdade, nas condições postas pela lei 5692/71, essa formação não me proporcionou uma formação técnica e, muito menos, ofereceu uma sólida formação geral. A contradição existente nessa formação trouxe indagações e indignações quando prossegui meus estudos, resultando na dissertação de mestrado com foco na política nacional dos anos de 1956 a 1961. Esse período corresponde ao Governo Juscelino Kubistchek de Oliveira, cuja política econômica de caráter desenvolvimentista, ecoava a ênfase crescente na profissionalização como um dos eixos centrais do ensino brasileiro.

Após a conclusão do Mestrado, em 1999, comecei a atuar como docente do ensino superior público e privado, até a aprovação em concurso público de provas e títulos na Universidade Federal de Tocantins, em 2010. Nessa instituição, além de ter assumido disciplinas de fundamentos da educação relacionadas à minha formação e para as quais fui aprovada no referido concurso, assumi a disciplina *Educação Inclusiva*, fazendo com que me debruçasse sobre o tema da educação especial de forma mais sistemática.

Assim, nos seis anos em que me envolvi, cada vez mais, com as

questões relacionadas à escolarização de alunos com deficiência, senti a necessidade crescente de me aprofundar na área da Educação Especial, razão pela qual, em 2016, prestei exame de seleção e fui aprovada para o Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, e tive a oportunidade de conhecer o Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pesquisador reconhecido na área, que me aceitou como sua orientanda.

A proposta desta pesquisa, portanto, surgiu de minha participação no Projeto Institucional de Pesquisa: “Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais”, da Linha de Pesquisa “Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, em que uma das vertentes de estudo focaliza a educação especial.

Esse projeto de largo escopo funciona, dentro da estrutura curricular do Programa, como uma ampla proposta de investigação que, além de incorporar alunos e pesquisadores com foco nos processos de inclusão/exclusão escolar, serve de abrigo para projetos mais específicos, como, por exemplo, o projeto de pesquisa “A organização da escola e os processos de exclusão escolar”, financiado pelo CNPq (Processo n. 474798/2007-0), desenvolvido nos anos de 2007 e 2008.

Pela participação constante em atividades curriculares, reuniões e encontros com os membros desse projeto, pude constatar que, além dos estudos e discussões do grupo sobre políticas e práticas educativas para alunos com deficiência, que norteavam a produção das pesquisas sobre esses dois eixos, havia uma terceira vertente de estudos voltada para a constituição da educação especial, por meio de análises da literatura especializada.

Essa vertente específica já havia envolvido investigações, por um lado, com escopo abrangente da produção acadêmica (Bueno, 2014), cujas fontes foram as dissertações e teses de educação especial defendidas entre 1987 e 2009, constantes do Catálogo de Teses da CAPES; e por outro, por investigações com focos mais específicos, como os produzidos por Luz (2016) sobre o autismo, pela análise de artigos publicados em periódicos especializados; de Tezzelle (2017), cujo foco foram as teses de doutoramento

sobre a deficiência intelectual; e de Souza (2018), sobre o aluno como constituinte do campo da educação especial, pela análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial.

Mais significativa ainda foi a possibilidade de me incorporar ao Projeto de Pesquisa específico “O estado da arte da produção acadêmica da educação especial”, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, desde meu ingresso no programa, que coincidiu exatamente com o último semestre de vigência do financiamento público para seu desenvolvimento.<sup>1</sup>

Apesar do término do financiamento, o trabalho teve continuidade, resultando no Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias Brasileiras - LIEEB, que disponibiliza aos interessados a literatura especializada veiculada por meio de livros, constantes das bibliotecas universitárias da PUC/SP, USP, UFSC, PUC-PR, UNIFESP e UEL, cujos acervos serviram de base experimental para um projeto mais ambicioso que, gradativamente, pretende envolver, pelo menos as bibliotecas das universidades brasileiras.

Minha inclusão no LIEEB possibilitou a definição precisa de meu foco de estudo - a constituição do campo da educação especial - tendo como fonte a literatura especializada publicada em livros constantes das bibliotecas da USP e da PUC-SP, por serem aquelas em que a organização estava finalizada integralmente no ano da coleta, ao contrário dos acervos das demais bibliotecas que compunham o Banco de Dados, que ainda demandavam um processo final de conferência.

Além disso, na medida em que são duas universidades constituídas há longo tempo, possuem acervos de publicações, que cobrem praticamente todo o século XX.

Tendo definido o foco, o desenvolvimento da pesquisa - desde a delimitação do problema até os procedimentos de análise dos dados – o trabalho se apoiou nas construções teóricas de Williams (1969; 1980) e de Bourdieu (1983, 1994, 2004).

O materialismo cultural de Williams ofereceu suporte para análise dos livros da educação especial para além de seu conteúdo interno, como fruto de

---

<sup>1</sup> Esse projeto, desenvolvido no período de dezembro de 2014 a novembro de 2016, obteve financiamento pelo Edital Universal do CNPq (Processo n. 441646/2014-0).

prática cultural que expressa o meio social em que foi produzido em termos de permanências e modificações, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço social em que foram produzidos.

De Bourdieu (1983), o conceito de campo, em particular de campo científico, como espaço estruturado de posições, cujas disputas se pautam na busca individual ou de grupos pelo reconhecimento da autoridade científica, expressão indissociável da competência científica mas, também, do poder social exercido dentro do próprio campo.<sup>2</sup>

Decorrente dessas contribuições, a primeira decisão foi a de delimitação do período a ser investigado, que resultou na seleção da produção publicada entre os anos de 1913 e 1991, em que o livro foi o principal veículo de divulgação de obras acadêmico-profissionais, em razão dos seguintes critérios:

- o ano inicial, por ser aquele em que foi encontrada a primeira obra catalogada, pelas respectivas bibliotecas, como de “educação especial”;
- o ano final porque, a partir de 1991, a criação *GT-15 Educação Especial*, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, que, desde 1978 vinha promovendo suas Reuniões Anuais<sup>3</sup>, para divulgação do conhecimento produzido na área, a publicação do primeiro número da Revista Brasileira de Educação Especial e a ampliação de pesquisas no campo da educação especial nos programas de pós-graduação em educação, fizeram com que a divulgação das produções da área se deslocassem prioritariamente de livros e coletâneas para teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos publicados em anais de congressos.<sup>4</sup>

Essa delimitação temporal resultou na seleção de 174 obras publicadas nesse período, preservadas nas duas universidades, que constituíram o *corpus* documental da presente investigação.

Dessa forma, pôde-se delimitar o seguinte **problema de pesquisa**:

Quais as permanências e modificações dos livros técnico-científicos constantes do acervo das bibliotecas universitárias da USP e da PUC-SP em relação ao momento histórico em que foram publicadas, no que se refere a

<sup>2</sup> O detalhamento das contribuições desses teóricos está apresentado na parte final do capítulo.

<sup>3</sup> A partir de 2013, as reuniões da ANPEd passaram a ser bienais, recebendo a denominação de Reuniões Nacionais.

<sup>4</sup> Cabe lembrar, também, que cada vez mais a avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES foi dando valor quase exclusivo aos artigos publicados em periódicos.

suas características intrínsecas, no período anterior à institucionalização da área?

Mediante esse questionamento, esta investigação definiu o **objetivo geral:**

- Analisar o movimento tendencial das publicações em livros, encontrados no acervo das duas grandes bibliotecas universitárias sediadas na cidade de São Paulo: a da Universidade de São Paulo-USP e a da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, do ano de 1913 até 1991, como expressão da gênese e constituição do campo acadêmico-profissional da educação especial no Brasil.

Para realização do balanço das tendências da literatura especializada sobre educação especial foram definidos os seguintes **objetivos específicos:**

a) Investigar as distinções entre:

- i. Literatura de prescrição prática;
- ii. Literatura de cunho teórico; e
- iii. Literatura de caráter teórico-prático.

b) Selecionar, organizar e analisar os dados de identificação:

- iv. Tipo de obra: autoral ou coletânea;
- v. Autoria individual ou institucional;
- vi. País de origem: do autor e da agência publicadora;
- vii. Idioma em que foi publicada;
- viii. Ano de publicação.

c) Selecionar, organizar e analisar as características intrínsecas das obras:

- i. Caracterização e terminologia utilizada na caracterização da população da educação especial.

Com base no problema e objetivos da pesquisa, foram formuladas as seguintes **hipóteses:**

- a influência marcante das obras de origem na primeira metade do século XX, sendo substituída gradativamente pelas obras dos Estados Unidos, e com incremento expressivo dessas últimas após a Segunda Guerra Mundial;

- a literatura especializada nacional foi, no processo histórico da constituição da educação especial, assumindo a primazia;

- a terminologia utilizada para a designação do alunado foi se modificando, revelando a busca por maior precisão, mas também pela influência das propostas e ações políticas de âmbito nacional e internacional.

Quanto aos **procedimentos da pesquisa**, em primeiro lugar, foram determinados os descritores para a coleta de dados: identificação da biblioteca, veículo, ano, país e idioma de publicação, nacionalidade e campo de atuação do(s) autor(es), designação da população da educação especial e população abrangida.

Com base nesses descritores, foi elaborada planilha *Excel*, cujos dados foram exportados para o *software* de tratamento estatístico *Sphinx IQ2*, o que possibilitou a construção de tabelas para a tabulação dos dados e consequente análise.

Esta tese está organizada em três capítulos, desenvolvidos conforme detalhamento abaixo.

No Capítulo 1 foi traçado um panorama dos principais estudos que analisaram a produção científica na área da Educação Especial no Brasil, através de balanços tendenciais, de modo a compreender os caminhos trilhados pelos estudos anteriores, que analisaram as pesquisas na área e que subsidiaram as análises e reflexões na investigação desta pesquisa, cuja conclusão detalhou as contribuições específicas das obras de Raymond Willians (1969, 1980) e de Pierre Bourdieu (1983, 1994, 2004) para a realização deste estudo.

O Capítulo 2 apresenta, de forma detalhada, os procedimentos da pesquisa envolvendo os critérios para delimitação de seu foco, o detalhamento dos descritores utilizados, a justificativa para criação de dois eixos de análise, e a categorização dos termos designativos da população da educação especial, que possibilitaram a organização estrutural do terceiro capítulo.

No capítulo 3, que constituiu o núcleo central da presente investigação, são analisadas as aproximações e diferenças dessa produção em dois eixos de análise: a) sua distribuição no tempo; e b) o cotejamento entre os conteúdos das obras e da caracterização do alunado.

Por fim, nas considerações finais retomam-se elementos da tese, com o objetivo de, com base nas contribuições teóricas utilizadas, aprofundar as

análises desenvolvidas, especialmente em relação às modificações das influências internacionais no decorrer do período investigado e às modificações das características intrínsecas das obras.

## CAPÍTULO 1

### O CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS INVESTIGADOS

O campo da educação especial no Brasil foi se constituindo a partir da criação dos dois institutos imperiais dedicados a alunos com deficiência visual e deficiência auditiva<sup>5</sup>. Esse campo percorreu um largo caminho, até a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973 por meio do Decreto n. 72.425, de 03/07/1973, como órgão autônomo ligado diretamente à Secretaria Geral do Ministério da Educação (BUENO, 1993).

Na verdade, até a sua criação, não havia, tal como temos hoje, um campo profissional e acadêmico da educação especial como um todo, mas iniciativas públicas e privadas voltadas para deficiências específicas, sem uma coordenação nacional que reunisse todas elas em um único órgão federal.<sup>6</sup>

Desde a criação dos institutos imperiais até após a 2<sup>a</sup>. Guerra Mundial, essas iniciativas foram replicadas, mas de forma relativamente pequena. A partir de então, houve expressivo incremento, e que na década de 1950 desembocou em diferentes campanhas de educação de alunos com deficiência. Embora ainda voltadas para deficiências específicas, podem ser consideradas como as sementes para a criação do CENESP, que assumiu a coordenação nacional da educação dos alunos com deficiência (BUENO, 1993) constituindo, assim, de forma oficial, o campo profissional e político da educação especial.

A partir daí, além da expansão da escolarização de alunos com deficiência por todo o País, com a criação - em todas as unidades da federação - de serviços de educação especial, subordinados às respectivas Secretarias de Educação, foram criados cursos para formação de professores de educação especial nas universidades brasileiras, decorrentes da obrigatoriedade imposta pela legislação da época. A partir daí, em todas as unidades da federação

---

<sup>5</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado no Rio de Janeiro por meio do Decreto n. 1.428, de 12/09/1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado, também na então capital do País, por meio da Lei n. 839 de 26/09/1857.

<sup>6</sup> Para informações mais detalhadas sobre esse período, consultar o capítulo “Educação especial no Brasil: alguns marcos históricos” (BUENO, 1993, pp. 85 a 99).

houve a criação de serviços de educação especial, subordinados às Secretarias de Educação, e a escolarização de alunos com deficiência se expandiu por todo o País. Nas universidades brasileiras foram criados cursos para formação de professores de educação especial, decorrentes da obrigatoriedade imposta pela legislação da época.<sup>7</sup> Aos poucos, esses cursos foram se ampliando, exigindo a formação de professores que constituíram a primeira geração de acadêmicos que, gradativamente, buscaram se aprofundar nesse campo por meio de mestrados e, posteriormente, doutorados em educação, cabendo destacar a criação do mestrado específico de educação especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em 1978.

Esse incremento das atividades acadêmicas resultou na criação, em 1991, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, do GT-15 – Educação Especial. A partir daí, o GT – 15 tornou-se o epicentro de intercâmbio entre professores e pós-graduandos da área de educação especial, bem como da Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE. Criada em 1992 e inicialmente sediada na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, foi posteriormente transferida para o campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob responsabilidade da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial – ABPEE, fundada em 1993.

Com exceção da criação da pós-graduação da UFSCar, todas as demais iniciativas se concretizaram no início dos anos de 1990, razão pela qual Ferreira e Bueno (2011) consideraram o ano de 1992 como o marco oficial da institucionalização do campo acadêmico da educação especial no Brasil.

Portanto, conforme Pontes (1991), o crescente interesse pela prática social da educação especial - expresso em estudos e pesquisas - resultou no surgimento de um campo acadêmico específico. O incremento das investigações produzidas no âmbito dos mestrados e doutorados, sua institucionalização em sociedades acadêmico-científicas de reconhecimento

---

<sup>7</sup> A Resolução n. 7/1972, do Conselho Federal de Educação fixou os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da áudio-comunicação, no Curso de Pedagogia e o Parecer n. 552 do mesmo Conselho regulamentou a formação do professor para a Educação Especial em nível superior, em habilitação ou em curso específico.

nacional (o GT- 15 da ANPEd e ABPEE), a disseminação de crescentes e variados eventos acadêmicos, bem como a criação de periódico especializado (a RBEE) evidenciam o desenvolvimento desse campo acadêmico.

Assim como em praticamente todas as áreas acadêmico-científicas, essa institucionalização do campo resultou na valorização das publicações em artigos de periódicos especializados e em anais de eventos científicos nacionais e internacionais, compartilhando as possibilidades de divulgação de estudos e pesquisas com a produção de livros e coletâneas.

### **1.1 As pesquisas sobre as pesquisas da área: o foco das investigações**

Com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir da década de 1990, verificou-se rápido aumento das pesquisas no âmbito da educação e da educação especial, tal como se pode verificar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: sob o descritor *educação especial*, esse repositório registra, do total de 3.798 títulos, a defesa de sete produções em 1987, 58 em 1997, 134 em 2007 e, finalmente, 351 em 2017 (BRASIL. MEC, CAPES, 2021).

Com o crescimento altamente expressivo da produção acadêmica sobre educação especial, foram se disseminando estudos analíticos sobre essa produção, com foco ora nas dissertações e teses, ora em artigos de periódicos e trabalhos apresentados em anais de eventos científicos<sup>8</sup>, os quais, segundo Bueno (2014, p. 211) pareciam “refletir a maturidade que a área foi adquirindo, na medida em que tomou sua própria produção como objeto de análise e crítica.”

Uma das primeiras referências sobre a produção acadêmica da educação especial encontra-se no exaustivo relatório de Warde (1993), elaborado por encomenda, para ser apresentado na 16<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação, realizada em Caxambu, em setembro de 1993.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Somente na Revista Brasileira de Educação Especial, no período de 1992 a 2017, foram contabilizados 12 artigos que efetuaram balanços da produção acadêmica sobre a educação especial (SOUZA, 2018).

<sup>9</sup> Esse artigo faz parte de amplo relatório sobre a pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1982 a 1991, como parte de sistemática que vinha sendo aplicada periodicamente

Nesse relatório pode-se constatar que, de frequência reduzida nos anos de 1982 e 1983 (apenas duas produções nesses dois anos), a produção discente que fazia referência explícita à educação especial apresentou intenso crescimento progressivo, num total de 68 produções, atingindo a média de 8,5 defesas anuais (WARDE, 1993, Tabela 18.3 anexa, sem numeração de página).

Se agregarmos a essas produções aquelas que foram caracterizadas pela autora na categoria “deficiente/deficiência”, a esse montante deve-se acrescentar outras 76 produções, elevando a média para 13 defesas anuais entre 1984 e 1991, com concentração de 36,1% de toda a produção em apenas três universidades: UFSCar, UERJ e PUC-SP (WARDE, 1993, Tabela 18.3 anexa, sem numeração de página).

Embora já houvesse alguns estudos pouco sistematizados sobre a produção acadêmica em educação especial, pode-se considerar a publicação de Nunes; Glat; Ferreira; Mendes (1998) como o balanço pioneiro, em que, segundo os próprios autores, foi realizada “a análise crítica de todas as dissertações em Educação Especial – quase 200 – defendidas nos programas da UFSCar e UERJ desde 1981 até 1995”.

Nesse estudo, verificou-se a precisão dos procedimentos metodológicos para a seleção, organização e análise dos dados coletados, agrupados em sete núcleos temáticos: 1 - Identificação e Caracterização; 2) Ensino-Aprendizagem; 3) Formação de Recursos Humanos 4) Atitudes e Percepções de Pais e Profissionais; 5) Auto-Percepção; 6) Profissionalização; e 7) Integração, que constituiu uma primeira classificação dos temas privilegiados nas pesquisas da área.

A partir desse estudo pioneiro, se disseminou expressiva quantidade de produções centradas em balanços e revisões bibliográficas sobre os mais variados temas envolvendo a produção acadêmica sobre a educação especial.

Em levantamento realizado no portal Scielo, sob o descritor “educação especial AND pesquisa”, foram selecionados 27 artigos, entre 260 produções,

---

pela Associação, e cujo resultado, contendo 11 balanços sobre variados temas (da trajetória institucional dos programas aos periódicos da área, passando pela produção discente e pela relação com as agências de fomento, entre outros), não teve publicação oficial.

com balanços e revisões da literatura, parte deles abrangentes sobre a educação especial em geral e parte sobre temáticas específicas.

Entre os que se voltaram para temáticas específicas, foram encontrados:

- ✓ cinco produções sobre formação docente: Monico, Morgado, Orlandi (2018), Muttão, Lodi (2018), Amaral, Monteiro (2019), Orth, Mangan, Sarmento (2011), Jesus, Barreto, Gonçalves (2011));
- ✓ quatro pesquisas sobre a temática inclusão: Silva, Gonçalves, Alvarenga (2012), Oliveira, Munster, Gonçalves (2019), Omote (2014) e Souza, Mendes (2017));
- ✓ três produções sobre transtorno do espectro autista: Rodrigues, Angelucci (2018); Soares, Cavalcante (2015), Mízael, Aiello (2013);
- ✓ quatro pesquisas focalizaram a educação de surdos: Picanço, Andrade Neto, Geller (2021), Cravo et al. (2018), Soares, Baptista (2018), Azevedo, Giroto, Santana (2015);
- ✓ dois artigos que se reportaram à deficiência visual: Neres, Corrêa (2018); Figueiredo, Kato (2015);
- ✓ as demais nove produções se distribuíram da seguinte forma: Souto, Gomes, Folha (2018), sobre a relação terapia ocupacional/educação especial: Bezerra, Furtado (2017) sobre produção em história da educação especial; Maturana, Cia (2015), sobre a relação educação especial/família; Garcia, Michels (2011), com artigo sobre a política educacional; Oliveira; Matsukura, Fontaine (2017), com foco na deficiência física; Barros, Gueudeville, Vieira (2011), sobre escolarização/classe hospitalar; Marquezine, Tramontina (2006), sobre alunos egressos:- Mahl, Munster (2015), sobre educação física e alunos com deficiência; e Afonso et al. (2016), sobre paralisia cerebral. Levando em consideração o escopo da presente tese, de balanço tendencial das produções em livros, para revisão mais detalhada, foram selecionados artigos que efetuaram distintos balanços mais abrangentes sobre a produção acadêmica no campo da educação especial.

Nesse sentido, tendo como objetivo verificar se a legislação brasileira assegurava a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, o artigo de Silva, Gonçalves, Alvarenga (2012) realizou revisão da bibliografia sobre o tema, constantes em quatro bases de dados (Portal Cochrane, Lilacs, Scielo e

Iusdata)<sup>10</sup>, em que foram selecionadas 38 produções. Seus achados referem-se ao fato de os sistemas educacionais terem pouco controle sobre os resultados dos processos de inclusão, em especial sobre as dificuldades de inserção qualificada desses alunos no contexto da escola regular, ocasionadas tanto pela estrutura escolar, quanto pela falta de professores habilitados.

O estudo de Rocha et al. (2020) buscou identificar a rede de conhecimento desenvolvida por meio das publicações na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), entre 1992 e 2017, por meio da “descrição do padrão relacional estrutural de algumas métricas de rede, com a revisão sistemática, envolvendo 391 artigos e 615 palavras-chaves.

Nos achados desse estudo foram identificadas temáticas mais e menos exploradas na literatura e tendências de pesquisa, concluindo que a rede de conhecimento desenvolvida pela RBEE apresenta “baixa densidade e alto índice de clusterização e que as palavras-chave com maior centralidade de grau e de intermediação foram Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão” (ROCHA et al., 2020, p.15-16).

O artigo de Silva (2016) buscou caracterizar as teses de doutorado em educação especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo, durante os anos de 1985 a 2009, por meio dos seus resumos, assim como de fichas de análise dos trabalhos completos.

Esse balanço envolveu 228 teses, cujos descritores (orientadores, programas, instituições; temáticas privilegiadas; as populações-alvo das pesquisas; as bases teóricas; e os procedimentos de pesquisa) evidenciaram, de um lado, o dado positivo da aproximação da área de educação especial com os problemas da educação escolar brasileira; mas, por outro, que o “predomínio de estudos descritivos e de pesquisa-ação” pareciam demonstrar certa “dispersão e não necessariamente a produção do novo”, e da “adesão imediatista de caráter acrítico à concepção de inclusão e escola das políticas educacionais “ do país (SILVA, 2016, p.141-142).

---

<sup>10</sup> A Cochrane Brazil é uma organização não governamental que tem por finalidade elaborar, manter e divulgar revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados; a LILACS é uma base de dados sobre a literatura latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde; a SCIELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros; e o IUSDATA é um banco de dados constituído por informações de artigos de periódicos jurídicos nacionais e estrangeiros, mantido pela Faculdade de Direito da USP.

Hayashi e Gonçalves (2018), com base na seleção de 60 artigos publicados na RBEE entre 1999 e 2017, procuraram compreender como a RBEE tem contribuído para a consolidação do conhecimento, por meio de análise bibliométrica e de conteúdo. Seu achado mais significativo foi a constatação da necessidade de aprimoramento, especialmente quanto às metodologias utilizadas.

Silva (2018) investigou a emergência e consolidação das pesquisas sobre educação especial desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Envolveram 2.864 dissertações e 711 teses, perfazendo um total de 3.575 trabalhos defendidos entre 1971 e 2016, em Educação Especial, no âmbito dos PPGE brasileiros, em 134 programas.

Em virtude do largo espaço de tempo dessa investigação, o autor delimitou três períodos das pesquisas em Educação Especial no país: o do Pioneirismo, da Expansão e da Consolidação; constatou, ainda, que dez programas de educação foram responsáveis por 49,3% de toda a produção nacional, com o destaque para o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Marques et al. (2005) desenvolveram sua pesquisa objetivando estudar a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das pesquisas na área da Educação Especial, cujo *corpus* para a pesquisa foi constituído de todas as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Especial do Brasil, no período de 2001 a 2003, acessíveis no banco de teses da CAPES, sendo selecionadas pela palavra-chave "Educação Especial".

Foram localizadas 85 teses e dissertações, cuja análise, segundo seus autores, demonstrou a ausência de criticidade; o não-posicionamento numa determinada concepção de educação; construção teórica fundamentada em concepções diferentes; falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; e não-atendimento dos critérios acadêmicos para a elaboração de resumos.

A revisão bibliográfica realizada e apresentada a seguir visa contextualizar a produção de balanços elaborados e/ou orientados pelo líder do Grupo de Pesquisa - a que este trabalho está vinculado - e que serviram de

base para a delimitação do escopo, bem como dos procedimentos adotados na presente investigação.

Apesar de esse pesquisador ter realizado muitos outros balanços (Bueno, 2008a, 2008b, 2010, 2011), para fins de contextualização do espaço acadêmico em que esta investigação foi efetivada, vamos nos ater a três delas: a primeira, para situar como essa trajetória se iniciou; a segunda, que analisou os trabalhos apresentados no GT-15, das Reuniões Anuais da ANPEd, e a terceira, de um grande balanço sobre as teses e dissertações constantes do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No primeiro balanço tendencial realizado por Bueno (2004), na área da educação especial, o foco foi dirigido à produção acadêmica, expressa pelas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, entre 1981 e 2001, a convite dos organizadores do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em 2003, em comemoração aos 25 anos de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial daquela universidade, e que resultou na publicação da coletânea *Temas da Educação Especial: avanços recentes* (MENDES, ALMEIDA, WILLIAMS, 2004).

Para o desenvolvimento da pesquisa, o autor selecionou as dissertações segundo dois critérios: restrição aos estudos cujo alvo de investigação foi a escola contemporânea, descartando os que tratassem da história ou de políticas educacionais; e os estudos que tinham como objeto de investigação a escola, professores, alunos e saberes (BUENO, 2004).

As fontes utilizadas foram as fichas de identificação das dissertações por meio dos elementos: ano de defesa, orientador e resumo, a partir dos quais delimitou os seguintes indicadores das produções para organização e análise dos resultados: ano, orientador, campo temático, tema principal, tema específico, tipo de alunado, nível de ensino, modalidade de ensino, série, componente curricular, tipo de pesquisa, procedimentos de coleta de dados e fontes dos dados (BUENO, 2004).

Por meio desse balanço, o autor pôde constatar que 52,4% tinham a instituição escolar como foco de investigação e que 40,5% das produções voltavam-se a outras populações que não a de alunos com deficiência: estudos que tinham como foco a investigação de processos de escolarização de alunos

com dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, com distúrbios emocionais, epilépticos e mais da metade dessa produção explicitamente voltada a alunos sem qualquer quadro de dificuldades (BUENO, 2004, p. 23).

Além disso, outros achados devem ser destacados. Entre eles, a incidência dos tipos de deficiência investigados: a “deficiência mental com 58,3%; a deficiência em geral e a deficiência auditiva com 15,3% cada; a deficiência física com 6,9%; a deficiência visual com 2,8%; e deficiência múltipla com 1,4%” (BUENO, 2004, p. 23).

Por fim, constatou que “(...) 54% das produções tinham como foco os diferentes processos de educação especial (escola especial e classe especial)”, enquanto 46% investigaram “os aspectos da escolarização de alunos com deficiência no ensino regular” (BUENO, 2014, p. 25).

O segundo balanço, encomendado pelo GT-15 da ANPEd, em comemoração aos 20 anos de sua criação, e apresentado na 34<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação, em 2010, resultou no artigo de Ferreira e Bueno (2011). Os autores analisaram a trajetória de produção do GT, como espaço acadêmico mais avançado em termos da interlocução entre especialistas do campo.

A fonte desse estudo foram os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho “GT-15 - Educação Especial”, dentro das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, desde sua criação, em 1991, até 2010.

Inicialmente, os autores apresentaram um breve histórico a respeito da dinâmica do GT, procurando situar sua criação e funcionamento nos primeiros cinco anos de existência (1991 a 1994) para, em seguida, efetuar o balanço da produção.

Na medida em que não havia possibilidade de acesso aos trabalhos originais apresentados até 2001, os autores dividiram a análise em dois períodos. No primeiro, nomeado por eles como “Desenvolvimento e consolidação: 1º período – 1991/2001”, recorreram a dois trabalhos publicados anteriormente por Ferreira, que se utilizou de

programas e relatórios gerais das reuniões da ANPEd e aos textos dos trabalhos e comunicações apresentados no GT e dos pôsteres por ele aprovados (examinados através de seus

resumos, recorrendo-se aos textos completos quando necessário ou possível, já que as duas formas nem sempre eram disponíveis nos primeiros anos) (FERREIRA, BUENO, 2011, p. 144).

No segundo, nomeado como “Desenvolvimento e consolidação: 2º período – 2002/2010”, efetuaram balanço analítico desse período, tomando como fontes os trabalhos “aprovados para as reuniões, tanto os publicados/apresentados/discutidos quanto os aprovados exclusivamente para publicação nos anais” (FERREIRA, BUENO, 2011, p. 144).

Segundo os autores, o foco nos trabalhos completos (e não em outras formas como os “pôsteres”) apresentaria um painel mais qualificado da produção da área, assim como a indicação de que utilizaram como fonte os resumos desses trabalhos, “parte dos quais disponíveis no ‘site’ da Associação, parte nos anais e cadernos impressos das reuniões” (FERREIRA, BUENO, 2011, p. 156).

Na segunda parte do referido artigo, em que pode ser verificado balanço tendencial com acesso direto a 132 resumos da 25ª à 33ª Reunião Anual, cobrindo o período de 2002 a 2010, os autores afirmavam que

realizar um balanço de base estatística sobre a produção poderá permitir verificar os temas mais incidentes, a delimitação dos problemas específicos, o campo empírico investigado, os procedimentos de pesquisa, além da identificação dos seus autores, das instituições de origem e da distribuição geográfica correspondente (FERREIRA, BUENO, 2011, p.157).

Os principais achados desse estudo podem ser assim sintetizados: a escola, as políticas de educação especial e a docência foram os três campos temáticos mais investigados, perfazendo 84% da produção total; os processos de inclusão escolar foram os temas mais específicos (32,55), seguidos de longe pelos trabalhos versando sobre a conceituação (da educação especial e de seu alunado), com 11,0% do total; a prevalência de estudos efetivados em escolas regulares (40,4%) contra apenas 9,5% em escolas especiais; a absoluta hegemonia de pesquisas qualitativas (129) contra apenas três investigações com base estatística; e, por fim, a ausência, em número expressivo de produções, de indicações sobre as bases ou fontes teóricas em que esses estudos se apoiaram: 90 não indicaram contra apenas 41 que as

designaram.

No terceiro balanço, Bueno (2014) usou como fonte os resumos que compõem o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), do Ministério da Educação, abrangendo 1.068 teses e dissertações sobre educação especial, defendidas no período entre 1987 e 2009.

Para tanto, pautou-se nas contribuições do materialismo cultural de Raymond Williams (1969), que propõe o deslocamento da análise de narrativas (para ele, com foco exclusivo nos seus conteúdos internos) para o contexto social em que foram produzidas, o que permitiria compreender as características sociais e culturais que dão os contornos a essas produções.

Partindo do princípio de que as dissertações e teses eram narrativas de cunho científico e, ao mesmo tempo, que não constituíam a produção de ponta da área (que deveria ser produzida por pesquisadores com trajetória mais longa e qualificada), o balanço procurou investigar as autorias institucionais (instituição de ensino superior, programa de pós-graduação, área de conhecimento e orientadores), os temas investigados assim como os procedimentos de pesquisa utilizados e que permitiram responder a três questões centrais: 1) Quem investiga; 2) O que se investiga; e 3) De que forma é investigado. Isso redundou em balanço contributivo como expressão qualificada da produção acadêmica sobre a educação especial em distintos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 1987 a 2009.

Um dos achados mais significativos desse grande balanço indicou que as produções se concentraram na área da educação, com 80% de toda a produção, com destaque para o único programa em educação especial (UFSCar), não somente em termos do seu escopo, mas por ser responsável por 17% de toda a produção nacional (BUENO, 2014, p. 238).

Além disso, verificou-se que mais de 76% da produção foi levada a efeito em programas de pós-graduação de universidades públicas.

Apesar da esperada maior incidência de dissertações de mestrado, a presença de quase duas centenas de teses de doutorado evidenciou a maturidade da área, com prevalência de produções sobre a deficiência intelectual, mas com incremento crescente - na última década de investigações

– sobre a deficiência auditiva e com foco privilegiado na escola (comum e especial), com 65% de toda a produção.

Assim, decorrente dessa frente aberta, os membros da Linha de Pesquisa “Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais” passaram a produzir balanços sobre a produção acadêmica com trabalhos pontuais, iniciada com a dissertação de Oliveira (2012) sobre a relação entre fracasso escolar e distúrbios de aprendizagem, e envolvendo aspectos específicos da EE. Houve também as dissertações de Botarelli (2014), sobre a educação de surdos e a de Luz (2016) sobre o autismo. Mais recentemente, foram defendidas duas teses de doutorado, procurando aprofundar as investigações com base nas contribuições do materialismo cultural de Williams (1980), acrescido daquelas oriundas da teoria do campo, mais especificamente do campo científico de Bourdieu (1983): a de Tezzele (2017), sobre as teses de doutorado com foco na educação dos alunos com deficiência intelectual e a de Souza (2018), que analisou a constituição do campo da educação especial pela caracterização de seu alunado.

A mais antiga dessas produções (Oliveira, 2012) investigou as tendências da pesquisa educacional sobre os chamados distúrbios de aprendizagem, por meio de 183 resumos de teses e dissertações, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 1987 e 2010.

Fundamentou suas análises nas perspectivas teóricas do materialismo cultural de Williams, e de Bourdieu quanto à “crítica da democratização do ensino, expressa pela ampliação do acesso as camadas populares e pelos processos de exclusão branda utilizada pela escola atual” (OLIVEIRA, 2012, p.14-15).

No conjunto de achados, destaca-se aquele que demonstra que, apesar da permanência da disseminação da vertente contrária à prática de atribuir aos alunos as causas de seu baixo rendimento escolar, evidenciando a permanência de perspectivas medicalizantes dessa manifestação do fracasso escolar, a produção acadêmica com base na perspectiva crítica cresceu no período analisado (OLIVEIRA, 2012, p. 61- 62).

Em seu trabalho, Botarelli (2014) analisou os resumos acadêmicos que trataram do ensino-aprendizagem de surdos no Brasil, com foco na língua

escrita, disponibilizados no mesmo catálogo da investigação anterior, no período de 1987 a 2010). Apoiando-se nas contribuições do materialismo cultural (Williams, 1980), verificou as especificidades da produção material como práticas sociais, e na análise do discurso tratado por Pêcheux (2012) e Orlandi (2008), procurou investigar o que estava dito e não-dito nos resumos acadêmicos (BOTARELLI, 2014, p. 85).

Com um *corpus* de 136 resumos, os principais achados dessa pesquisa referem-se ao crescimento expressivo da produção a partir de 2003, mas ainda com grandes oscilações de ano para ano, com estabilização a partir de 2007, com média anual de 15 trabalhos defendidos. Três universidades (PUC-SP, UnB e USP) foram responsáveis por 28% de toda a produção; três orientadores levaram à defesa 41 produções e as demais 91 foram acompanhadas cada uma por um orientador diferente. O termo *surdo* foi predominante (89% da produção), com crescimento evidente a partir de 2001 e estabilização a partir de 2007, com 58 produções utilizando esse termo, contra apenas uma que denominou o alunado como *deficiente auditivo*.

Em relação aos balanços bibliográficos sobre a produção científica da área, a pesquisa de Luz (2016) efetuou balanço da produção acadêmica sobre o autismo, cujo *corpus* de investigação foi constituído por artigos de periódicos especializados do Portal de Periódicos da CAPES- MEC, no período de 1983 a 2015, também com base nas contribuições do materialismo cultural de Williams e o conceito de campo científico de Bourdieu (LUZ, 2016, p.14).

Para a coleta de dados, após a escolha dos periódicos revisados por pares, da retirada de títulos que se repetiam, com seleção das produções que possuíam resumos e, por fim, com a adoção de apenas um descritor (autismo), de um acervo inicial de 657 produções restaram 113 produções, que compuseram o universo dos títulos da referida pesquisa (LUZ, 2016, p.14).

O resultado mais interessante foi a constatação da luta simbólica entre a medicina e a psicologia na busca da etiologia e caracterização do autismo, que expressava

uma imprecisão conceitual que parece não ser reconhecida pelos próprios estudiosos, pois mesmo sabendo das dificuldades para essa caracterização, produzem definições e conceituações que pretendem ser mais precisas que as de seus oponentes (LUZ, 2016, p. 75).

Em sua tese de doutorado, Tezzele (2017) efetuou balanço tendencial das teses sobre a deficiência intelectual, produzidas nas universidades federais e estaduais das regiões Sul e Sudeste do Brasil, defendidas entre 1993 e 2015 (por serem as duas regiões que concentraram a maioria das produções). Também calcadas nas contribuições teóricas de Williams (1969, 1979, 2007, 2009 e 2011) e Bourdieu (1983, 1994 e 2014), essas produções foram consideradas como expressões qualificadas de disputas entre os campos da medicina, da psicologia e da educação especial.

Como procedimento para a coleta e análise dos dados, a autora organizou a pesquisa em duas etapas:

- 1<sup>a</sup> Etapa - em virtude de o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibilizar os resumos dessas produções somente a partir de 1993, a autora se viu obrigada a vasculhar os acervos das 46 universidades federais e estaduais situadas nas duas regiões, para colher informações sobre as produções anteriores a 2013. Sua pesquisa resultou num *corpus* de 76 teses de doutorado, cujos dados foram inseridos em software de tratamento estatístico e que possibilitaram a construção de tabelas para a elaboração de balanço tendencial sobre essa produção;

2<sup>a</sup> Etapa - seleção de nove teses defendidas na UNICAMP - três de cada área do conhecimento (medicina, psicologia e educação). Por meio de sua leitura integral, foi possível refinar a análise que permitisse verificar os focos de tensão entre elas, assim como dentro de cada uma delas.<sup>11</sup>

Os principais achados decorrentes da primeira etapa evidenciaram: a predominância de estudos da área médica (46), contra 16 da área de educação e apenas seis da psicologia; a distribuição temporal muito mais regular no campo da medicina; e a maior concentração de pesquisas sobre diagnóstico na área médica, assim como sobre a escolarização nas de psicologia e educação.

Quanto aos resultados da segunda etapa, cabe destacar que se verificou uma disputa entre estudos sobre a caracterização da deficiência intelectual entre os campos da medicina e da psicologia, restrita à polêmica biologização versus indicadores psíquicos.

---

<sup>11</sup> A escolha da UNICAMP se deveu ao fato de que, na primeira etapa, pôde-se constatar que em uma mesma IES existiam teses das três áreas, bem distribuídas pelo período abrangido pela pesquisa, que poderiam explicitar de forma mais detalhada não somente as distinções entre as três áreas, mas também suas diferenças distribuídas no tempo.

Mas o achado mais importante, tendo em vista a presente investigação, foi a constatação do foco da pesquisa médica sobre questões da etiologia e do diagnóstico da deficiência intelectual (muito calcada na genética). No mínimo, isso coloca em tensão a perspectiva corrente de que a caracterização como deficiência intelectual se pauta no conhecimento médico. Fica mais evidente que essa disputa se dá no campo da prática social, muito mais do poder da prática médica sobre o campo pedagógico (inclusive das organizações tanto internacionais, com a OMS e a OPS, quanto das nacionais, como as entidades científicas das especialidades), do que entre os dois campos de produção de conhecimento.

A última produção a ser apresentada é a tese de doutorado de Souza (2018, p. 25), que definiu como seus objetivos: “verificar e analisar, na literatura especializada, as mudanças, permanências e rupturas em sua identidade, por meio das distintas caraterizações da população a ela destinada”, bem como “a estreita relação entre o campo acadêmico-científico e as políticas educacionais marcadas por transformações decorrentes de determinados momentos históricos” por meio da análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, desde seu primeiro número, em 1992, até o ano de 2015.

Para a coleta, organização e análise dos dados, a autora desenvolveu os seguintes procedimentos:

- ✓ busca na *Scientific Electronic Library Online* - biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros;
- ✓ na constatação de que nessa biblioteca só constavam os exemplares a partir de 2005 (n. 2 do volume 11). Por isso, recorreu ao *site* da ABPEE, onde teve acesso aos números anteriores;
- ✓ efetivação de *download* de todos os exemplares da Revista;
- ✓ restringir a busca a matérias divulgadas em três seções do periódico (Ensaios, Relatos de Pesquisa e Artigos);
- ✓ tendo como critérios de seleção as matérias com temas abrangentes da educação especial e redigidas em português, e por meio de quatro descritores (*excepç*, *defic*, *NEE* e *transf*), foram selecionadas 135 matérias;

- ✓ pela leitura integral desses 135 artigos, puderam ser descartados 33 deles, por três razões: 1) embora em seus títulos pudessem ser considerados como abrangentes, referiam-se a uma deficiência específica; 2) porque se tratava de relatos de experiências muito específicas; e 3) porque não apresentavam, no corpo do texto, os descritores mencionados
- ✓ sob esses procedimentos, o *corpus* final da pesquisa foi de 102 matérias, sobre as quais foi efetivado o balanço pretendido.

Tendo em vista seu objetivo - de analisar a constituição da educação especial por meio da caracterização de seu alunado, nos últimos 25 anos, especialmente pelas mudanças ocasionadas pela ênfase dada, mais enfaticamente a partir deste século, às políticas de inclusão do seu alunado nas escolas regulares de ensino, contrapondo-se à manutenção do ensino segregado das classes e escolas especiais - seus principais achados foram:

- ✓ Quanto à autoria: maioria expressiva de professores do ensino superior (151 entre 171 identificados, ou 88,0%). 123 doutores, contra três mestres e 30 graduados; 183 tendo a academia como campo de atuação (como professores ou alunos); e que o número de professores do ensino superior não definia que todos eles atuassem no estrito campo da educação escolar, pois 38,0% atuavam em outros campos, especialmente na psicologia e medicina.
- ✓ Com relação às designações da população: o termo *necessidades especiais* foi o mais utilizado, com 51%, seguido pelo de *deficiente*, com 36,0% (ambos apresentando índices crescentes a partir de 2000) e com baixa incidência dos termos *transtorno* e *excepcional*.

Embora fosse o núcleo central de sua tese, o capítulo 2, intitulado “*Dos ‘anormaes’ aos deficientes: as bases do pensamento sobre a deficiência e a educação especial no Brasil*” foi o que mais impressionou e que, sem dúvida, serviu de inspiração para a presente pesquisa.

Nele, Souza apresenta e analisa

a trajetória conceitual da população que faz parte do campo da educação especial e suas alterações, constituídas e constituintes *no e do* próprio campo, por meio de obras publicadas por autores de reconhecida competência à época de sua publicação, procurando analisar como essa conceituação foi se modificando, conforme o momento histórico, no decorrer do século XX (SOUZA, 2018, p. 25).

Para tanto, selecionou 12 obras autorais, desde a de Magalhães (1913) (a mais antiga delas), até a de Bueno (1993), passando por Souza Pinto (1928), Ramos (1939), Antipoff (1931), Campos (2003), Machado (1969), Mazzota (1982) e Ferreira (1993). Souza realizou análise exegética das narrativas elaboradas por esses renomados autores, que foram revelando as transformações pelas quais passou a conceituação do alunado da educação especial. Por um lado, expressavam a busca de maior precisão conceitual e, por outro, eram a expressão das modificações que a própria educação especial vinha sofrendo, com a incorporação de alunado anteriormente por ela não absorvido, o que evidenciava transformações nas políticas de educação especial.

Considerando os relatos da literatura sobre o balanço tendencial da área da educação especial, sabendo da limitação das produções na área e, também, tendo em vista que a veiculação de produções técnico-científicas no período anterior à institucionalização acadêmica da educação especial no Brasil (o incremento de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação, a inclusão de GT específico na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial - ABPEE e, por fim o surgimento de periódicos especializados) era efetivada, primordialmente, por meio de livros, foi delimitado o seguinte **problema de pesquisa**:

Quais as tendências de caracterização e conceituação da educação especial contidas nos livros publicados no período anterior à institucionalização da área, em obras acadêmico-profissionais que mereceram ser preservadas no acervo de duas importantes bibliotecas universitárias do Brasil?

Com o propósito de responder a esse questionamento, definiu-se o **objetivo** desta pesquisa:

- Identificar e analisar as tendências na produção acadêmico-profissional por meio de livros, na área da educação especial, por meio de balanço

tendencial das obras de cunho geral preservadas pelas bibliotecas da USP e PUC-SP, que permitam estabelecer reflexões a respeito do significado das permanências e mudanças no tempo dessa literatura.

## **1.2 – A constituição do campo de investigação da pesquisa: aportes conceituais e teóricos**

Para apresentar o suporte teórico da presente investigação, este tópico se inicia por uma conceituação da função social da biblioteca para, em seguida, apresentar as contribuições de Williams (1969, 1980), no que se refere aos procedimentos para análise de narrativas e de Bourdieu (1983, 1994, 2004), em específico o conceito de campo científico.

A busca para o entendimento da natureza e função social da biblioteca implica, necessariamente, sua relação com a memória, expressão humana de sentimentos, valores e representações de um grupo ou de uma nação e, no seu limite, de toda a humanidade, pois para Nora (1993), tudo que consideramos memória não é, portanto, memória, mas já história. “Tudo que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história” (NORA, 1993, p. 14).

Tendo Le Goff como referência, pode-se concordar que

alterações históricas da memória social em cinco fases, a saber: a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”; o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antiguidade; a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; e os desenvolvimentos atuais da memória. (LE GOFF,1990, p. 427).

Portanto, ao trabalhar com o acervo literário preservado por bibliotecas, deve-se considerar que elas, ao longo da história, como lugares ou espaços físicos ou virtuais de memória, passaram a ter uma função cultural preservadora de registros do conhecimento, da produção científica e sociocultural de toda humanidade.

Nesse sentido, percebe-se que, como lugar de memória, a biblioteca "tomou para si a missão de preservar, organizar e disseminar a cultura e o conhecimento humano" e, assim, "tendeu em reafirmar o saber tornando-o dinâmico e acessível a fim de que este seja instrumento de salvaguarda da memória e reafirmação da identidade cultural" (ALBUQUERQUE, GUERRA, 2012, p.78 ).

Nesse sentido, a dupla natureza da biblioteca como lugar de preservação da cultura e de reafirmação da identidade cultural de qualquer grupo social, implica o reconhecimento de que, além de

espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, uma biblioteca é também o teatro de uma alquimia complexa em que, sob o efeito da leitura, da escrita e de sua interação, se liberam as forças, os movimentos do pensamento. É um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos, a serviço da coletividade inteira (JACOB, 2008, p. 9).

A biblioteca, assim como outras formas de preservação da cultura, conforme Silveira (2010, p.12), surgem no exato momento em

que constatamos a impossibilidade da memória reter voluntariamente a totalidade das experiências humanas, sendo, por isso, necessário criar arquivos; museus; bibliotecas; coletâneas; santuários monumentos; organizar celebrações públicas e pronunciar elogios funerários como recurso de articulação social dos insumos simbólicos concebidos para representar coletivamente as ações vivenciadas no mundo e sobre o mundo.

Embora se possa considerar que a biblioteca tenha existido desde a Antiguidade<sup>12</sup>, para Pinho e Machado (2021, p. 1), o "Renascimento marcou o declínio das bibliotecas de tipo monástico", e "as primeiras coleções particulares dos humanistas podem ser consideradas como o ponto de partida das bibliotecas modernas". No entanto, esses mesmos autores consideram que a biblioteca moderna, tal como a conhecemos hoje, só se disseminou a partir da invenção da imprensa, no século XV.

---

<sup>12</sup> Segundo esses mesmos autores, a biblioteca mais antiga foi a de Alexandria, que reunia cerca de 500 mil manuscritos.

Com base nas definições acima, a memória preservada pela biblioteca está longe de ser um sistema de armazenamento de discursos do passado, mas constitui uma força dinâmica que se relaciona dialeticamente ao pensamento presente:

a biblioteca é lugar de encontro, onde se reúnem memórias, as quais, mais cedo ou mais tarde se encontram pelas linhas de um livro, em uma conversa sobre uma obra literária, ou mesmo numa conversa qualquer, sobre a vida, o dia, a chuva. É como se a biblioteca formasse em si uma espécie de *comunidade*, onde se encontram acervos diversos e nela, além de documentos, há linguagens que se manifestam nas memórias e vozes das pessoas, identidades, culturas e saberes (SILVA, 2018, p. 54).

As bibliotecas universitárias ocupam lugar de destaque na sociedade atual, e sua abrangência e função estão diretamente vinculadas “à função da universidade na sociedade como agente catalizador e difusor do conhecimento científico advindo das contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes.” (NUNES, CARVALHO, 2016, p. 173).

Seu surgimento se deu no bojo do movimento de criação das universidades medievais, em consonância com a expansão urbana e comercial europeia a partir do século XIII<sup>13</sup>, submetidas a rígido controle da Igreja, sofrendo transformações relacionadas tanto às mudanças da natureza e estrutura de suas mantenedoras, quanto de transformações sociais, como, por exemplo, a invenção da imprensa e o movimento renascentista, que resultou no crescimento de seus acervos, não somente quantitativa mas, também, qualitativamente. (NUNES, CARVALHO, 2016, p. 179).

Dessa época até os nossos dias, as bibliotecas universitárias foram se tornando espaços de memória cada vez mais sofisticados e por meio da

organização, representação, disseminação e uso da informação, as bibliotecas universitárias facilitam o acesso à informação e contribuem para que os sujeitos que a buscam possam se apropriar dos recursos informacionais que ela gerencia (NUNES, CARVALHO, 2016, p. 182).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Veiga (2007) indica que somente nesse século foram criadas dez universidades em distintos países europeus.

<sup>14</sup> Para se ter uma pálida ideia desse crescimento, basta comparar o acervo da biblioteca da Sorbonne, em 1776, de 20.000 volumes, com a de Harvard, com seus 10 milhões de exemplares, em 2003, e que ocupa a posição da quarta maior biblioteca do mundo (NUNES, CARVALHO, 2016, p. 181).

Ao se tomar as produções sobre educação especial mantidas nos acervos das bibliotecas da USP e PUC-SP, em período histórico em que o livro constituía o principal veículo de divulgação técnico-científica, a intenção é exatamente a de avaliar o que foi preservado como memória, que significados essa preservação expressa, em espaço destinado especialmente para um público que, de alguma forma, tem necessidade de acesso a produções que contribuam para sua formação ou para o seu aprimoramento técnico e/ou acadêmico.

Nesse sentido, para além da análise interna dos significados das narrativas em si, com base nas contribuições de Williams (1969; 1980), considera-se imprescindível tomar as obras desse acervo como “formas”, ou seja, como manifestações sociais concretas, produzidas por indivíduos situados no espaço e no tempo.

Portanto, essa perspectiva exige que à análise interna das narrativas - que explica somente parte do que implica sua produção – sejam agregados elementos dos contextos sociais em que foram produzidas, na medida em que, mesmo que de forma inconsciente, elas sejam reflexos desses contextos.

Cevasco (2001) esclarece que as manifestações culturais são expressão que se apreende de um dado lugar, de sujeitos e momentos, ou melhor, são fonte rica para entender a respeito de quem, porque, quando e como se produziu e o que foi produzido.

Vale acrescentar também que todos

os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, e claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados\* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas de cada campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Além disso, como os gêneros textuais são manifestações sócio-históricas e culturais, é preciso considerar que - para análise das narrativas implícitas de uma determinada produção - seu conteúdo, estilo, composição e

função tenham formas culturais e cognitivas de ação social:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

No entanto, qualquer que seja o gênero textual, as produções concretas expressas por narrativas não são fixas e imutáveis, tanto em relação ao tempo quanto aos espaços sociais e institucionais em que foram produzidos:

os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (BEZERRA *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Portanto, as produções acadêmicas e/ou técnico-profissionais são aqui consideradas como um gênero textual específico, expresso por narrativas de cunho científico, fruto de práticas de produção cultural, que recebem influências dos contextos em que foram produzidas, dentro de distintos e variados campos de conhecimento. Por essa razão, aqui também são reconhecidas como válidas as contribuições da teoria de campo de Bourdieu (1983, 1994, 2004) - em particular o conceito de campo científico - como campo de disputas, em que a autoridade científica se funde ao poder social.

Para o sociólogo francês, os campos sociais apresentam-se “como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nesses espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (BOURDIEU, 2003, p. 119):

Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social está conformado por vários desse microcosmos sociais relativamente autônomos, isto é, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e uma necessidade específicas

e *irredutíveis* àquelas que regulam outros campos (BOURDIEU e WACQUANT, 2005, p. 150)<sup>15</sup> (tradução da pesquisadora).

Embora um campo seja definido pelos “objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos”, existem leis gerais do campo, em que cada um desses microcosmos sociais se diferencia pelo tipo de capital valorizado “(não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos)” (BOURDIEU, 2003, pp. 119-20).

Para ele, são três as propriedades de um campo: 1) as determinações externas nunca se aplicam diretamente a ele, mas por “mediação específica das formas e forças específicas do campo”; 2) um espectro de homologias estruturais e funcionais em todos eles, cada um “com seus dominantes e seus dominados, suas lutas de usurpação e exclusão, seus mecanismos de reprodução, etc.”; 3) um sistema de relações independente dos seus componentes individuais, ou seja, a “primazia do sistema de relações sobre as partículas em si mesmas”<sup>16</sup> (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, pp. 161-162) (tradução da pesquisadora).

No que se refere ao campo de produção intelectual, Bourdieu (2004a) reconhece que tanto o campo artístico ou o jurídico, quanto o científico ou educacional, possuem uma autonomia relativa inerente a cada um deles.

Nesse sentido, para a compreensão de uma produção cultural, não basta estabelecer uma relação direta entre texto e contexto mas

[...] consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse

<sup>15</sup> En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está conformado por varios de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir, espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad *específicas e irreductibles* a aquellas que regulan otros campos (BOURDIEU e WACQUANT, 2005, p. 150).

<sup>16</sup> mediación específica de las formas y fuerzas específicas del campo (...) sus dominantes y sus dominados, sus luchas de usurpación y exclusión, sus mecanismos de reproducción, y así sucesivamente (...) primacía del sistema de relaciones objetivas sobre las partículas mismas.

microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, como relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004a, p. 20).

Mas, na medida em que o que está em disputa é exatamente o reconhecimento de sua qualidade de produção simbólica (diferentemente dos campos com foco na produção material), dependendo de sua proximidade com o meio social, essa autonomia tende a ser mais ampla (as ciências físicas, por exemplo), ou mais restrita, como é o caso da sociologia:

Todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análise com pretensões científicas. Há uma história da literatura, uma história da filosofia, uma história das ciências etc., e em todos esses campos encontra-se a mesma oposição, o mesmo antagonismo, frequentemente considerados como irredutíveis – sendo o domínio da arte, certamente, um dos lugares onde essa oposição é mais forte – entre as interpretações que podem ser chamadas internalistas ou internas e aquelas que se podem chamar de externalistas ou externas (BOURDIEU, 2004a, p. 21).

Dessa forma, com base nos postulados de Raymond Williams (1969; 1980) - no que se refere aos contextos políticos e acadêmicos em que foram produzidas as obras - e de Pierre Bourdieu (1983,1994,2004) - em relação aos embates envolvendo as diferentes perspectivas teóricas vistas por essas produções, conforme foi apontado neste capítulo - busca-se analisar as permanências e modificações dos principais elementos que expressam o que foi mantido e o que se modificou em aspectos nucleares que conformaram o campo simbólico da educação especial no decorrer do século XX, objeto central do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Tendo em vista os objetivos da presente investigação - de analisar as tendências de caracterização e conceituação da educação especial contidas nos livros publicados no período anterior à institucionalização da área (1913 a 1991), em obras técnico-científicas constantes do acervo das duas bibliotecas universitárias que podem ser consideradas como expressões da valorização de obras - este capítulo está dedicado ao detalhamento dos procedimentos de pesquisa, envolvendo a coleta e seleção das publicações, a organização e o processo de categorização das informações colhidas, que permitiram a apresentação e análise dos resultados apresentados no Capítulo 3.

Inicialmente, cabe reiterar que o critério para definição do foco da investigação – os livros publicados entre 1913 e 1991 - foi decorrência de participação no Projeto de Pesquisa institucional *Repositório de Livros da Educação Especial das Bibliotecas Universitárias – LIEEB*, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

Nas discussões desse grupo, pôde-se constatar que os balanços da produção bibliográfica sobre educação especial tinham lugar fundamentalmente em três tipos de publicações: dissertações e teses, artigos de periódicos especializados e anais de eventos científicos, em período contemporâneo. Seu limite inicial parece residir em 1987, ano que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES - delimitou para a organização de seu *Catálogo de Teses e Dissertações*. Todas as demais produções nacionais – artigos de periódicos e trabalhos em anais de eventos – publicadas após essa data estão disponíveis. É por essa razão que não existe praticamente nenhum levantamento das produções anteriores a essa data.

No entanto, houve a oportunidade de ter acesso a relatório de antiga pesquisa, elaborado pelo Prof. José Geraldo Silveira Bueno e enviado ao CNPq, em razão do financiamento recebido (Processo CNPQ n. 5204)89/93-4. Intitulada *Educação e saúde: a construção histórica da relação entre o fracasso*

*escolar e a educação especial.* Nele se analisa a produção bibliográfica sobre essa relação, na primeira metade do século XX, envolvendo a legislação, artigos de periódicos e livros, e em que se constatou a existência de apenas 33 artigos sobre educação especial, entre 1923 e 1949, distribuídos em 16 periódicos, ou seja, pouco mais de um artigo por ano nesses 16 periódicos. Em compensação, fazendo levantamento nas bibliotecas da USP e da PUC-SP, essa mesma pesquisa verificou a existência de 91 títulos, o que parecia indicar a predominância desse tipo de publicação em relação aos artigos.

Outra influência importante para a definição desse foco foi o contato com a pesquisa de doutorado que resultou na tese de Souza (2019). Apesar de ter como foco a conceituação do alunado da educação especial expresso em artigos da Revista Brasileira de Educação Especial, no período entre 1992 e 2017, um capítulo dessa tese foi dedicado à análise das permanências e mudanças dessa conceituação, por meio da seleção de nove obras de autores nacionais reconhecidos, publicadas durante todo o século XX.<sup>17</sup>

Considerando, portanto, a relevância que os artigos publicados em periódicos especializados ou em anais de evento foram assumindo no campo da educação especial, particularmente a partir dos anos de 1990, aliada a experiências vividas no interior do grupo de pesquisa, o foco da presente investigação foi se delineando em torno das publicações em livros sobre educação especial, em período histórico em que esse tipo de publicação parecia ser o que mais influência exercia sobre o campo profissional e acadêmico da educação especial em nosso País.

Esse último aspecto também foi incorporado, como um diferenciador desse período na institucionalização da educação especial como campo acadêmico: nos anos mais recentes, pela valorização das produções de dissertações e teses, artigos em periódicos especializados e em anais de eventos, pode-se considerar que a maioria esmagadora dessa produção provém do campo acadêmico.

Diferentemente, as publicações anteriores a esse período não se concentravam em membros das universidades dedicados à pesquisa, mas se

---

<sup>17</sup> As obras selecionadas foram as de Magalhães (1913), Souza Pinto (1928), Ramos (1939), Antipoff (1931, 1955 e 1966), Machado (1969), Mazzotta (1982), Ferreira (1993) e Bueno (1993).

distribuíam entre eles e intelectuais reconhecidos pela prática educativa como, por exemplo, Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Por essa razão, houve a necessidade de considerar essas publicações como expressão do *campo acadêmico-profissional* da educação especial, e não somente do campo acadêmico, como aqueles balanços da bibliografia especializada divulgada nos últimos 30 anos.

Por outro lado, a utilização do acervo do LIEEB possibilitou a realização da pesquisa, porque permitiu o acesso à distância de informações absolutamente necessárias para a realização do balanço pretendido.

Pode-se afirmar, com toda a segurança, que praticamente todos os outros veículos de divulgação (artigos em periódicos, trabalhos publicados em anais de eventos, assim como as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação) hoje podem ser acessados por meio eletrônico em repositórios destinados para esse fim.<sup>18</sup>

No entanto, diferentemente dessas produções sobre a educação especial, os dados contidos nas bibliotecas, embora suficientes para sua localização, não permitem que pesquisadores, professores e alunos interessados no tema tenham acesso remoto a seu conteúdo, objetivo central da criação do Repositório que, além dos dados bibliográficos comuns, possibilita acesso à distância de informações contidas na folha de rosto e no sumário das obras ou, na falta dele, à apresentação ou ao seu prefácio.<sup>19</sup>

As bibliotecas da USP-SP e PUC-SP foram escolhidas porque as duas instituições possuem acervos expressivos, e em razão de suas longevidades: a USP foi criada em 1934, por meio de decreto que incorporou a Faculdade de Direito (fundada em 1827, a Escola Politécnica (criada em 1893) e a Faculdade de Medicina (fundada em 1912) (SÃO PAULO, SP, 1934); a PUC-SP, por sua vez, embora fundada em 1946, nasceu da fusão da Faculdade Paulista de Direito (criada nesse ano) com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Beno, fundada em 1908 (SÃO PAULO. PUC-SP, 2017). Dessa forma,

---

<sup>18</sup> Basta apenas indicar a existência de repositórios como o Banco de Teses e o Portal de Periódicos CAPES (o primeiro reunindo informações *on line* sobre as dissertações e teses sobre as dissertações e teses defendidas no Brasil, em todas as áreas de conhecimento e o segundo permitindo acesso a um gigantesco acervo mundial de periódicos especializados), assim como o acervo constante do site da ANPEd dos trabalhos apresentados em suas reuniões nacionais e regionais, entre muitos outros.

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o LIEEB, ver o artigo de Bueno e Ferrari (2018).

essas duas bibliotecas têm acervos literários publicados desde o século XIX, razão pela qual podem ser consideradas expressões qualificadas do que o campo acadêmico brasileiro valorizou em sua existência, em termos de obras técnico-científicas.

O interesse na produção desse balanço tendencial de obras em livro pode-se justificar também diante da trajetória histórica de polêmicas e disputas do campo - tanto em relação à população envolvida na educação especial, quanto na classificação e caracterização das diferentes deficiências e “necessidades educativas especiais” - assim como no debate sobre as formas de atendimento, envolvendo não somente o campo da educação escolar, mas, também, os da saúde, assistência social, direitos humanos, trabalho, entre outros.<sup>20</sup>

Para este estudo, realizou-se uma investigação de natureza bibliográfica e de caráter exploratório, definindo, primeiramente, o Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias – LIEEB, como *lócus* para a coleta de dados.

O repositório ofereceu acesso à distância das produções em livros das bibliotecas PUC-SP e USP-SP, no que refere-se aos dados catalográficos, capa, folha de rosto e sumário dessas obras, de autores nacionais e internacionais, bem como os dados de identificação das obras, título, autor/organizador, idioma, país de publicação, cidade de publicação, editor, edição, data de publicação, assim totalizando 650 obras catalogadas pelas bibliotecas universitárias citadas como pertencentes ao campo da educação especial.

Como o foco da pesquisa residia na constituição do campo da educação especial em geral a partir das iniciativas públicas e privadas de atendimento dessa população, desde a criação dos institutos imperiais para surdos e cegos, o primeiro critério para seleção foi o descarte de obras dedicadas a deficiências específicas, como as da visão, audição ou da fala. Por meio desses dois critérios, o *corpus* da presente pesquisa restringiu-se a 174 títulos, considerados suficientes, porque a intenção não era a de elaborar um *estado*

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre essas polêmicas há um número significativo de obras, como as de Mazzotta (1982), Jannuzzi (1985), Bueno (1993 e 2011), entre outros.

da arte, mas de tratar o acervo das duas bibliotecas como expressão qualificada da trajetória da produção simbólica na constituição do campo acadêmico-profissional da educação especial.

O recorte temporal se estendeu de 1913 – a obra mais antiga constante dos acervos, até a criação do *GT-15 – Educação Especial*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 1991, considerado por Ferreira e Bueno (2011) como marco na constituição do campo acadêmico da educação especial.

Esse largo espaço de tempo foi subdividido em dois períodos: de 1913 a 1973, (quando o campo profissional e, muito menos o acadêmico, estavam constituídos), pois as iniciativas se voltavam isoladamente para as deficiências específicas; de 1974 a 1991, tendo, como marco inicial a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, primeiro órgão subordinado ao Ministério da Educação, responsável pela normatização e instalação de políticas públicas nacionais de educação especial.

A partir do levantamento, seleção das obras e delimitação do estudo, foi possível a elaboração de enquete, que permitiu a organização do presente acervo, utilizando como ferramenta o software de tratamento estatístico *Sphinx iQ2*, com o objetivo de obter dados objetivos das publicações selecionadas, que serão apresentadas e analisadas no capítulo sequente.

Para tanto, a enquete utilizada para inserção no software *Sphinx iQ2* foi constituída pelos seguintes indicadores:

**1. IDENTIFICAÇÃO DA BIBLIOTECA** - Questão fechada – única

- i. PUC-SP;
- ii. USP-USP

**2. VEÍCULO** - Questão fechada – única

- i. Livro
- ii. Coletânea

**3. IDIOMA** - Questão fechada – única

- i. Inglês
- ii. Português
- iii. francês
- iv. Espanhol
- v. Italiano

**4. PAÍS DE PUBLICAÇÃO** - Questão fechada – única

- i. Alemanha
- ii. Argentina
- iii. Bélgica
- iv. Brasil
- v. Colômbia
- vi. Cuba
- vii. Escócia
- viii. Espanha
- ix. EUA
- x. França
- xi. Inglaterra
- xii. Itália
- xiii. México
- xiv. Org. Internacional
- xv. Portugal
- xvi. Suíça

**5. PERÍODO DE PUBLICAÇÃO** - Questão numérica

- i. Ano de 1913 a 1973
- ii. 1974 a 1991

**6. TIPO DE CONTEÚDO** - Questão fechada – única

- i. Teórico
- ii. Prático
- iii. Teórico-prático

**7. TEMA** - Questão fechada – múltipla

- i. Educação
- ii. Caracterização
- iii. Política
- iv. Intervenção
- v. Meio social
- vi. Família
- vii. Saúde
- viii. Avaliação
- ix. Arte

**8. NACIONALIDADE DO(S) AUTOR(ES) - Questão fechada – única**

- i. Alemã
- ii. Austríaca
- iii. Belga
- iv. Brasileira
- v. Chinesa
- vi. Cubana
- vii. Escocesa
- viii. Estadunidense
- ix. Francesa
- x. Inglesa
- xi. Italiana
- xii. Org. Internacionais
- xiii. Portuguesa
- xiv. Suíça
- xv. Uruguaia

**9. CAMPO DE ATUAÇÃO DO(S) AUTOR(ES) - Questão fechada – única**

- i. Educação
- ii. Psico/Psicanálise
- iii. Ciências sociais
- iv. Medicina
- v. Enfermagem
- vi. Fisioterapia
- vii. Arte
- viii. Engenharia
- ix. Jornalismo
- x. Terapia Ocupacional
- xi. Institucional

**10. CARACTERIZAÇÃO DO INDIVÍDUO**

- i. Excepcional
- ii. Deficiente
- iii. Retardado
- iv. Anormal
- v. NEE

- vi. Inadaptado
- vii. Atrasado
- viii. Difícil
- ix. Distúrbio
- x. Desajustado
- xi. Em desvantagem
- xii. Especial
- xiii. Impedido
- xiv. Perturbado
- xv. Problema
- xvi. Débil
- xvii. Deficitário
- xviii. Inválido
- xix. Irregular
- xx. Lento
- xxi. Limitado
- xxii. Necessitado
- xxiii. Psicomotor
- xxiv. Subnormal
- xxv. Superdotado
- xxvi. Não compatível

## **11. POPULAÇÃO**

- i. Excepcional
- ii. Deficiente
- iii. Retardado
- iv. Anormal
- v. NEE
- vi. Outros

Esses descritores permitiram a organização da presente tese em dois eixos de análise:

### **Eixo I – Distribuição no tempo**

- i. Distribuição anual da produção em livros sobre educação especial;
- ii. Distribuição das obras preservadas nas duas Universidades, pelos períodos de publicação;

- iii. Idioma das obras pelos períodos de publicação;
- iv. País de publicação da produção pelos períodos de publicação;
- v. Nacionalidade do(s) autor(es) pelos períodos de publicação;
- vi. Campo de atuação dos autores pelos períodos de publicação;
- vii. Tipo da produção pelos períodos de publicação;
- viii. Termo designativo da população da educação especial, pelos períodos de publicação;
- ix. Temas contidos nas obras, pelos períodos.

#### Eixo II - Caracterização das obras

- i. Tipo das obras, pelo país de publicação;
- ii. Tipo de conteúdo do acervo, pelo país de publicação;
- iii. Termo utilizado para designação da população da educação especial, pelo país de publicação;
- iv. Termo utilizado para designação da população da educação especial, pela nacionalidade dos autores;
- v. Temas tratados nas obras, pelo país de publicação;
- vi. Temas tratados nas obras, pelas nacionalidades dos autores.

A maior parte das tabelas criadas para organização e análise dos dados puderam ser produzidas diretamente a partir das informações contidas no repositório, mas algumas delas necessitaram de busca adicional. Para coleta dos dados a respeito da nacionalidade dos autores e de seu campo de atuação, recorreu-se a pesquisas por meios virtuais, como *sites* de busca, como o *google* acadêmico e encyclopédias virtuais. No entanto, muitos autores não foram localizados, o que inviabilizou a construção de tabelas com a totalidade dessas informações.

Além dessas, outras duas informações a partir dos descritores necessitaram ser categorizadas para possibilitarem uma análise mais qualificada.

A primeira delas se refere à enorme diversidade de termos encontrados nas obras de caracterização do alunado, a maior parte deles com incidência muito reduzida, razão pela qual decidiu-se pelo agrupamento da maioria deles, mantendo apenas os originais dos cinco mais incidentes, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1**  
**Categorização dos termos designativos dos sujeitos da educação especial**

<b>Termo</b>	<b>Categorização</b>
Excepcional	Excepcional
Deficiente	Deficiente
Retardado	Retardado
Anormal	Anormal
NEE	NEE
Atrasado	Outros
Débil	
Deficitário	
Desajustado	
Difícil	
Distúrbio	
Em desvantagem	
Especial	
Impedido	
Inadaptado	
Inválido	
Irregular	
Lento	
Limitado	
Necessitado	
Perturbado	
Problema	
Psicomotor	
Subnormal	
Superdotado	
Não compatível	Não compatível

A segunda caracterização foi necessária para agrupar os temas contidos nas obras: **Caracterização** reuniu os termos *caracterização, tipologia e diagnóstico*; **Educação**, os termos *escola, professor, aluno, currículo* etc.;

**Política**, os termos *política educacional, reformas de ensino, planejamento, propostas educativas* etc.; **Intervenção**: ações sociais não escolares (terapêuticas, sociais, psíquicas etc.); **Meio social**: relação com o meio social, deficiência/escola/meio social etc.); **Família**: relação escola-família, deficiência-família etc.); **Saúde**: relações entre os campos da educação e da saúde; **Avaliação**: exclusivamente educacional, por incidência expressiva; **Arte**: pela existência inesperada de quatro obras dedicadas integralmente à relação deficiência-arte.

Dessa forma, ciente de que os procedimentos utilizados para a composição do *corpus* não abarcam a totalidade da produção da área - especialmente pelo uso de um único descritor e restrito a duas bibliotecas - a presente investigação toma esse acervo como expressão qualificada da produção acadêmica.

Nas palavras de Bourdieu

Uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente "política" nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto o *parti pris* inverso, mais frequente, de somente considerar as determinações "puras" e puramente intelectuais dos conflitos científicos (BOURDIEU, 1994, p.124).

Assim, se a totalidade dos balanços bibliográficos anteriores sobre educação especial se voltaram exclusivamente para a produção acadêmica expressa por teses e dissertações, artigos em periódicos especializados e trabalhos apresentados em eventos científicos, o primeiro desafio a ser enfrentado em um balanço tendo como fonte livros, foi o de estabelecer critérios que permitissem analisar um espectro mais amplo que o do campo acadêmico.

Nesse sentido, a perspectiva oferecida por Bourdieu (1983,1994), no que se refere ao campo científico, precisa ser relativizada, pois parte dos acervos analisados contém produção técnico-científica, o que nos obrigará a distinguir o tipo de literatura sobre educação especial, expressa exclusivamente por livros, mas que possui a virtude de revelar a imbricação entre o campo da educação especial e o meio social, especialmente com o campo político.

Com base nos postulados de Raymond Williams (1969, 1980) no que se refere aos contextos políticos e acadêmicos em que foram produzidas as obras, e de Pierre Bourdieu (1983,1994, 2004) em relação aos embates envolvendo as diferentes perspectivas teóricas vistas por essas produções, conforme foi apontado nesse capítulo, busca-se analisar as diferentes características dessa produção, que perpassaram praticamente todo o século XX, tanto em termos de sua distribuição no tempo quanto das características internas das obras.

## CAPÍTULO 3

### A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSA EM LIVROS (1913 –1991)

As análises sobre a literatura especializada, núcleo central desta tese - como expressão das permanências e modificações do campo da educação especial, tendo como fonte os acervos das bibliotecas PUC-SP e USP, no período de 1913 a 1991, constantes do LIEEB - restringiu-se às obras que abordaram esse vasto tema de forma abrangente, exigindo a eliminação de obras que se voltaram a deficiências específicas.

Por critério, das 650 obras que compunham o referido repositório, foram descartadas 238 que tratavam das deficiências específicas. Além dessas, foram eliminadas outras 246 produções que tratavam de temas fora do escopo pretendido, além de obras repetidas, resultando num *corpus* final de 174 exemplares, cujas informações foram colhidas mediante dados catalográficos, da capa, da folha de rosto e sumário das obras.

Por meio dos procedimentos relatados no capítulo anterior, as informações colhidas foram distribuídas em dois eixos de análise:

✓ O **Eixo I** apresenta a distribuição das produções preservadas nas bibliotecas das IES nos dois períodos, inicialmente pela distribuição total em todo o espaço de tempo (1913 a 1991) e, depois, nos dois períodos (1913-1973 e 1974 a 1991), pelos seguintes cruzamentos: bibliotecas da PUC-SP e USP, idioma da obra, país de publicação, nacionalidade dos autores, campo de atuação dos autores, tipo da produção (teórica ou prática), termo designativo dos sujeitos da educação especial e temas contidos nas publicações.

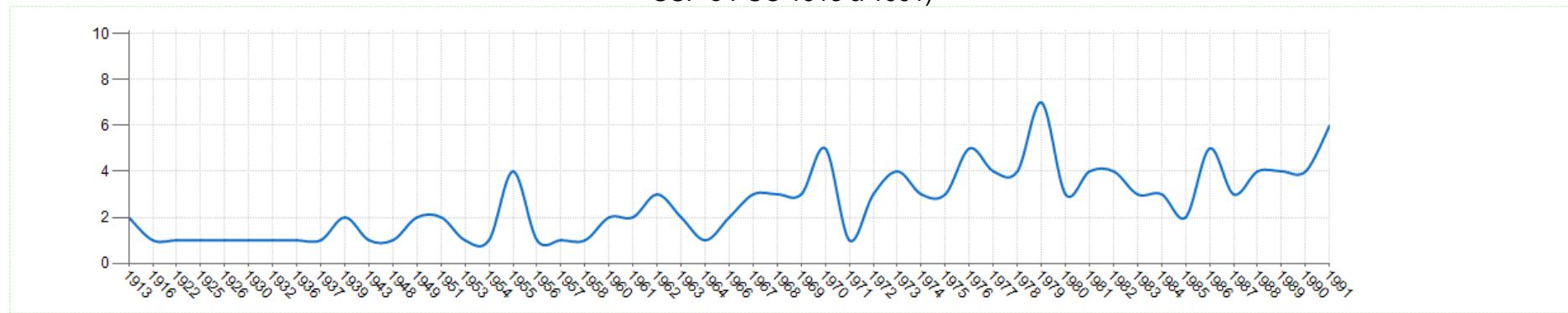
✓ No **Eixo II** estão dispostas as tabelas e respectivas análises sobre a caracterização das obras, pelos seguintes cruzamentos: a) pelos países de publicação: veículo (obra autoral ou coletânea), tipo (teórico ou prático), termo utilizado para designação da população e temas contidos nas obras; e b) pela nacionalidade dos autores: termo utilizado para designação da população e temas contidos nas obras.

### **3.1. EIXO I - DISTRIBUIÇÃO NO TEMPO**

Para a organização dos dados, esse largo espaço de tempo foi dividido em dois períodos, 1913 a 1973 e de 1974 a 1991.

Antes, porém, de apresentar os dados com base nesses períodos, apresenta-se abaixo o Gráfico 1 com a distribuição anual completa, para que se tenha noção mais precisa sobre como se distribuíram as produções no período total coberto por esta investigação e cujo formato da curva temporal também serve de justificativa para a divisão nesses dois períodos.

Gráfico 1  
Distribuição anual da produção em livros sobre educação especial  
USP e PUC 1913 a 1991)



O gráfico acima mostra, em primeiro lugar, a irregularidade das publicações anuais mais expressivas nos períodos mais antigos e sua incidência anual regular nos anos mais recentes: nos 37 anos entre 1913 e 1949, foram conservados nas duas bibliotecas livros publicados em apenas 13 desses anos; de 1951 a 1964 (15 anos) não existem livros publicados em quatro anos; a partir de 1966 os dois acervos contam com livros publicados em todos os anos.

Além disso, verifica-se que, até 1972, a produção anual, além de irregular, apresentava incidência reduzida, pois apenas em 1970 ultrapassou a marca de quatro produtos. A partir de 1973, a distribuição anual apresentou incremento sensível, com publicações em todos os anos (com variações entre três e sete por ano, com a única exceção de dois livros publicados em 1985), e cujo início coincide com a criação, no âmbito do governo federal, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que oficializou a educação especial como subsistema da educação escolar em nosso País.

Feita essa breve introdução, passa-se a apresentar e analisar a distribuição no tempo pelos dois períodos designados.

Nesse sentido, a tabela 1 apresenta a distribuição das obras mantidas no acervo das bibliotecas das duas universidades investigadas (Universidade de São Paulo – USP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) nos dois períodos cobertos pela pesquisa.

Tabela 1  
Distribuição das obras preservadas nas duas Universidades,  
pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

Período	IES		PUC		USP		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1913 a 1973	29	53,7	50	41,7	79	45,4		
1974 a 1991	25	46,3	70	58,3	95	54,6		
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>120</b>	<b>100,0</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Com relação ao acervo total, pode-se constatar a diferença entre a quantidade de obras preservadas pela USP (120 títulos, ou seja 69%) e o acervo da PUC-SP (54 títulos ou 31%).

No entanto, se cotejados esses números com o acervo total mantido pelos sistemas das bibliotecas de cada universidade, se poderá ver que os acervos de ambas eram proporcionalmente muito semelhantes. Em reportagem publicada no jornal da própria universidade, pode-se verificar que o acervo total de livros impressos em todas as bibliotecas da USP, em 2016, era de 2.253.421 obras (VASSALO, 2016), o que resulta em proporção de 0,005% de livros sobre educação especial. Os dados sobre o acervo das bibliotecas da PUC-SP, encaminhados diretamente por meio de mensagem eletrônica, indicam que em 2021 seu acervo era de 714.077 títulos impressos, com exceção de periódicos, com uma proporção de 0,008% em relação ao acervo total.<sup>21</sup>

No que se refere à distribuição pelos dois períodos, percebe-se que no primeiro período (de 71 anos) há no acervo das duas bibliotecas – PUC-SP e USP - o total de 79 obras publicadas, ou seja, praticamente uma obra publicada a cada ano. Já no segundo período verifica-se que em 19 anos, são conservadas 95 obras, atingindo a média de cinco publicações por ano.

O cotejamento da distribuição dos acervos pelas duas IES evidencia que, apesar das obras preservadas pela PUC-SP serem em menor quantidade que as da USP, seu acervo é proporcionalmente inverso à distribuição das obras pelos dois períodos: 53,7% das obras mantidas pela PUC-SP foram publicadas no primeiro período, enquanto na USP apenas 41,7% do total são obras publicadas nesse mesmo período.

Os dados sobre a distribuição das obras nos dois períodos em relação ao idioma de publicação estão dispostos na Tabela 2

---

<sup>21</sup> Apesar de os dados desses dois acervos se referirem a anos distintos (2016 e 2021), nada consta em relação a uma possível ampliação dessas duas bibliotecas e que pudesse modificar substancialmente as proporções verificadas.

Tabela 2  
Idioma das obras pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

Idioma \ Período	1913 a 1973		1974 a 1991		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inglês	31	46,3	36	53,7	67	100,0
Português	17	26,1	48	73,9	65	100,0
Francês	15	71,4	6	28,6	21	100,0
Espanhol	14	73,7	5	26,3	19	100,0
Italiano	2	100,0	0	0,0	2	100,0
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>45,4</b>	<b>95</b>	<b>54,6</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC-SP

É possível constatar, por essa tabela, a expressiva incidência de obras publicadas em inglês e português, sendo que as publicadas em língua inglesa apresentam quantidade ligeiramente superior à em língua materna (67 contra 65); já as publicações em francês e espanhol seguem em quantidade menor e, por fim, constata-se a presença de apenas duas obras no idioma italiano.

Na comparação, percebe-se que há equilíbrio do acervo de obras em inglês nos dois períodos, assim como decréscimo de obras publicadas em francês e espanhol, do primeiro para o segundo período. As publicações em inglês - em destaque nos dois períodos - parecem indicar a influência que autores estadunidenses têm exercido sobre a área da educação especial em nosso País, o que poderá ser mais bem avaliado quando analisarmos os dados sobre o país de publicação e a nacionalidade dos autores.

Evidencia também o incremento sensível de obras em português - do primeiro para o segundo período – o que, além de ser expressão do crescimento do mercado editorial técnico-científico brasileiro, indica o incremento do campo acadêmico da área no Brasil, conforme atestam Ferreira e Bueno (2011), ao afirmarem que a criação, em 1991, do GT-15 (Educação Especial) na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd.

em parte, refletiu um estágio de acúmulo de programas de formação de pessoal especializado na área, bem como de um corpo aparentemente relevante de projetos de pesquisa. Os cursos de formação de educação especial no 3º. Grau, notadamente para professores, foram instalados a partir de meados dos anos 70; os cursos de especialização e os

programas ou atividades em nível de mestrado vieram no final daquela década (FERREIRA e BUENO, 2011, p. 145).

As duas obras em italiano, publicadas no primeiro período, indicam claramente que elas devem ter sido incorporadas de forma aleatória, porque todas as análises a respeito da influência externa sobre o campo da educação especial têm mostrado que ela se deu, fundamentalmente, pela contribuição de autores franceses e estadunidenses.<sup>22</sup>

A tabela 3 apresenta os dados referentes à distribuição das obras pelos períodos e países em que foram publicados.

Tabela 3  
País de publicação da produção pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

País	Período		1913 a 1973		1974 a 1991		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	17	26,6	47	73,4	64	100,0		
EUA	26	52,0	24	48,0	50	100,0		
França	12	70,6	5	29,4	17	100,0		
Espanha	8	72,7	3	27,3	11	100,0		
Inglaterra	3	27,3	8	72,7	11	100,0		
Argentina	5	83,3	1	16,7	6	100,0		
Org. Internacionais	2	50,0	2	50,0	4	100,0		
Escócia	0	0,0	2	100,0	2	100,0		
Itália	2	100,0	0	0,0	2	100,0		
Alemanha	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Bélgica	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Colômbia	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Cuba	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
México	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Portugal	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Suíça	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>45,4</b>	<b>95</b>	<b>54,6</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC-SP

A distribuição da produção pelos períodos e países de publicação pode ser analisada em quatro blocos, como segue.

No primeiro, verifica-se que somente dois países, Brasil e EUA, concentram 104 obras sobre educação especial (59,8%) conservadas em ambas as bibliotecas: a concentração da produção nesses dois países era esperada, cabendo destacar a influência que os EUA têm exercido sobre as

<sup>22</sup> A esse respeito, consultar a obra de Souza (2018), especialmente seu capítulo 2 (*Dos “anormaes” aos deficientes: as bases do pensamento sobre a deficiência e a educação especial no Brasil*).

políticas, bem como sobre a produção especializada da educação especial no Brasil.

No decorrer dos períodos, nota-se expressivo crescimento das publicações brasileiras e, também, a permanência da incidência de publicações estadunidenses nos dois períodos.

Com relação às publicações dos EUA no primeiro período, consta apenas uma obra publicada em 1926. A partir dessa publicação, todas as demais foram publicadas após 1951 (seis na década de 1950, 12 na de 1960 e quatro apenas nos três primeiros anos da década de 1970). Dessa forma, percebe-se o enorme incremento da influência dos EUA após a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial.

O cotejamento da distribuição das produções pelos períodos e países de publicação mostra que o crescimento das publicações brasileiras no segundo período não foi suficiente para superar o total das publicadas nos Estados Unidos em toda a série histórica. Mas, por outro lado, reforça o argumento da tabela anterior sobre a ampliação do mercado editorial nacional, bem como o crescimento e o adensamento acadêmico da área.

No segundo bloco, com produções da França, Espanha e Inglaterra, verifica-se a incidência entre 11 e 17 obras, com predominância de obras francesas. Entretanto, se analisados os períodos, é notável o sensível decréscimo das publicações francesas no segundo período, parecendo assim expressar a diminuição de sua influência no decorrer da série histórica.

Verifica-se, também, queda acentuada de produções publicadas na Espanha e Argentina do primeiro para o segundo período, com a Espanha registrando queda de oito para três obras publicadas e a Argentina de cinco para uma produção.

O terceiro bloco, com produções da Argentina e OI (organismo internacional), tem incidência total muito reduzida, com leve vantagem para publicações argentinas. Entretanto, nota-se pelos períodos manutenção da incidência de obras de OI e queda expressiva das argentinas.

No quarto bloco, observa-se extrema dispersão de publicações, envolvendo nove países com apenas 12 títulos no total: Escócia e Itália, com um cada, com total de duas publicações, seguidos pela Alemanha, Bélgica, Colômbia, Cuba, México, Portugal e Suíça, cada país com apenas uma obra

preservada pelas bibliotecas.

Nesse mesmo bloco fica visível o incremento de publicações inglesas, bem como o equilíbrio nas publicações de Organismo Internacional (OI), nos dois períodos.

Dada a dispersão de publicações entre as editoras dos nove países incluídos no terceiro bloco, duas são as marcas dessa distribuição: a redução de seis obras publicadas no primeiro período para cinco, no segundo. Uma peculiaridade interessante dessa distribuição é de que nenhum país com obras publicadas no primeiro período (Itália, Alemanha, Bélgica, Cuba e México) tiveram preservadas publicações no segundo período, da mesma forma que os países em que foram publicadas obras no segundo período (Escócia, Colômbia, Portugal e Suíça), tinham obras preservadas publicadas no primeiro período.

A distribuição das produções pelos períodos e países de publicações reitera o incremento da produção brasileira em razão da disseminação dos serviços e do campo acadêmico da educação especial brasileira, bem como a influência constante dos EUA na área e a queda da influência francesa.

A tabela seguinte apresenta a distribuição da produção pelo período e nacionalidade do(s) autor(es) das obras<sup>23</sup>, com as duas colunas à direita anexadas para permitir a comparação entre a nacionalidade dos autores/organizadores e o país de publicação.

---

<sup>23</sup> Como não foi possível localizar a nacionalidade de 42 autores, os dados dessa tabela incluem apenas as que puderam ser localizadas para que a proporção entre as nacionalidades dos autores fosse mais fiel ao total dos identificados. Além disso, o total de 134 não se refere ao número de obras, mas de autores, pois muitas delas foram escritas ou organizadas por mais de um autor/organizador.

Tabela 4

Nacionalidade do(s) autor(es) pelos períodos de publicação,  
 (com colunas anexadas à direita com distribuição da produção por país de  
 publicação)  
 (1913-1991)

Nacionalidade	Período		1913 a 1973		1974 a 1991		Total		País		
	Período	Nº	%	Nº	%	Nº	%	País	Nº	%	
Brasileira		11	22,4	38	77,6	49	100,0	Brasil	61	46,2	
Estadunidense		28	63,6	16	36,4	44	100,0	EUA	29	22,0	
Francesa		11	64,7	6	35,3	17	100,0	França	11	8,3	
Inglesa		2	33,3	4	67,7	6	100,0	Espanha	7	5,3	
Alemã		2	66,7	1	33,3	3	100,0	Argentina	5	3,8	
Suíça		3	100,0	0	0,0	3	100,0	Inglaterra	5	3,8	
Belga		2	100,0	0	0,0	2	100,0	Ol	4	3,0	
Org Internacionais		0	0,0	2	100,0	2	100,0	Escócia	2	1,5	
Portuguesa		0	0,0	2	100,0	2	100,0	Itália	2	1,5	
Austríaca		0	0,0	1	100,0	1	100,0	Alemanha	1	0,8	
Chinesa		0	0,0	1	100,0	1	100,0	Bélgica	1	0,8	
Cubana		1	100,0	0	0,0	1	100,0	Colômbia	1	0,8	
Escocesa		0	0,0	1	100,0	1	100,0	Cuba	1	0,8	
Italiana		1	100,0	0	0,0	1	100,0	México	1	0,8	
Uruguai		0	0,0	1	100,0	1	100,0	Portugal	1	0,8	
<b>Total</b>		<b>61</b>	<b>45,5</b>	<b>73</b>	<b>54,5</b>	<b>134</b>	<b>100,0</b>	Total	132	100,0	

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Verifica-se, em primeiro lugar, que se destacam somente autores/organizadores de quatro nacionalidades, com predominância evidente de autores e/ou organizadores nacionais, além de autores dos EUA, seguidos em escala bem menor de franceses e ingleses.

Com relação à distribuição por período, pode-se constatar quase uma distribuição inversamente proporcional entre as obras de autores nacionais e estadunidenses, com incremento expressivo de autores/organizadores nacionais e uma forte queda de autores dos EUA.

A distribuição das nacionalidades dos demais autores é tão dispersa que impede um cotejamento mais qualificado. Cabe apenas apontar que, embora a soma total nos dois períodos seja a mesma (nove autores/organizadores em cada um), somente há repetição nos dois períodos de obras de autores alemães. Assim, enquanto no primeiro período verifica-se a presença de autores da Suíça, Bélgica, Cuba e Itália, no segundo período os autores são de Portugal, Áustria, China, Escócia e Uruguai, além de duas

obras publicadas por Organismos Internacionais.

O cotejamento entre a nacionalidade dos autores/organizadores e o país de publicação mostram peculiaridades interessantes: - o número de obras publicadas no Brasil é bem maior do que o número de autores/organizadores nacionais por dois motivos: 1) porque alguns autores nacionais têm mais de uma obra nos acervos; 2) pela existência de traduções de obras de autores/organizadores estrangeiros.

Nos casos das obras publicadas nos EUA e na França, essa relação é exatamente inversa à anterior. Ou seja, o número de obras publicadas nos EUA e na França é bem menor do que o de autores estadunidenses e franceses, certamente em razão de haver muitas obras de mesmos autores/organizadores. Já as obras de autores/organizadores ingleses são em maior número do que as publicadas no país porque uma delas foi publicada nos EUA.

A grande dispersão das demais obras, no que tange tanto à nacionalidade dos autores quanto ao país de publicação não permite cotejamentos significativos.

A seguir, a Tabela 5 apresenta a distribuição da produção pelo período e campo de atuação dos autores.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> O total de ocupação dos autores/organizadores é inferior ao número de obras porque não foi possível localizar muitas delas. Aqui também o total de 145 refere-se ao número de autores/organizadores, e não ao de títulos, porque muitos deles foram escritos ou organizados por mais de um autor.

Tabela 5  
Campo de atuação dos autores pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

Campo	Data	1913 a 1973		1974 a 1991		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação		23	46,0	27	54,0	50	100,0
Psico/Psicanálise		10	33,3	20	66,7	30	100,0
Ciências sociais		7	58,3	5	41,7	12	100,0
Medicina		10	100,0	0	0,0	10	100,0
Enfermagem		1	33,3	2	66,7	3	100,0
Fisioterapia		0	0,0	2	100,0	2	100,0
Arte		0	0,0	1	100,0	1	100,0
Engenharia		0	0,0	1	100,0	1	100,0
Jornalismo		1	100,0	0	0,0	1	100,0
Terapia Ocupacional		0	0,0	1	100,0	1	100,0
Institucional		4	11,8	30	88,2	34	100,0
<b>Total</b>		<b>56</b>	<b>38,6</b>	<b>89</b>	<b>61,4</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Pode-se constatar, em primeiro lugar, a concentração das ocupações dos autores/organizadores em quatro campos: educação, psicologia/psicanálise, ciências sociais e medicina, totalizando 102 produções, ou seja, 70% do total.

Se a maior concentração em obras escritas ou organizadas por autores da área de educação, seguida pelos da psicologia/psicanálise era de se esperar, a incidência maior de autores classificados como pertencentes à área das ciências sociais do que da medicina não corresponde aos achados de investigações anteriores, como a de Bueno (2014), que contabilizou um total de 73,1% com base em referenciais da educação, psicologia e medicina, contra apenas 26,9% com base em teorias sociais, nas dissertações e teses sobre educação especial, defendidas no Brasil no período de 1987 a 2009.

No entanto, se reunirmos, à esta última área, as obras da enfermagem, fisioterapia e terapia ocupacional, teremos um total de 16 obras, superando a marca das ciências sociais.

O segundo bloco de campo de atuação dos autores caracteriza-se pela grande dispersão, não possibilitando cotejamentos mais consistentes, a não ser a constatação de que seis do total de nove podem ser reunidas no campo da saúde, o que perfaz um percentual de 67% do total do bloco.

O conteúdo de obras organizadas por Organismos Internacionais, órgãos públicos ou associações nem sempre envolve temas referentes à sua natureza e função, o que não permite que se faça uma relação mecânica entre a área dessas instituições e o conteúdo da obra, além do fato de que muitas obras desses organismos são coletâneas que reúnem contribuições de autores que atuam em campos distintos. Cabe, porém, destacar que o total de obras organizadas por essas entidades ocuparia o segundo lugar em termos de incidência, se simplesmente cotejadas com a dos demais autores/organizadores.

Com relação à distribuição nos dois períodos, verifica-se, no primeiro bloco que, enquanto a quantidade de obras de autores vinculados aos campos da educação e da psicologia/psicanálise apresentaram incremento do primeiro para o segundo período, as de autores das ciências sociais e medicina sofreram queda - esta última, sem contar nem mesmo com uma obra sequer no segundo período.

Esse movimento parece expressar, de um lado, o processo de especialização das ocupações, característico da complexidade crescente da sociedade atual e, por outro, a distinção cada vez mais precisa entre o objeto de estudo de áreas que anteriormente tinham imbricações mais fortes.

Esse movimento de distinção entre a produção acadêmica especializada dessas diferentes áreas se coaduna com os achados de Tezzele (2017), sobre a produção acadêmica atual, por meio de balanço tendencial de teses com foco na deficiência intelectual. O interesse fundamental das investigações no campo médico em relação a essa deficiência se voltou quase que exclusivamente para a etiologia e o aprimoramento de diagnósticos, diferenciando-se muito da relação entre médicos e educadores na prática social, em que ainda se observa uma ascendência dos primeiros sobre os segundos.

Com relação ao segundo bloco, observa-se que somente obras de autores/organizadores no campo da enfermagem se repetem nos dois períodos e que as demais, com exceção de uma obra escrita por um jornalista, foram pulicadas no segundo período.

A enorme diferença para mais, no segundo período, de obras de autoria de instituições expressa, a partir dos anos de 1970, a expansão de

educação especial por todo o país, das entidades filantrópicas voltadas a esse público, e que resultaram não somente em publicações próprias, mas também na implementação de encontros e congressos que originaram publicações oficiais de seus anais. Análise mais detalhada da origem institucional dessas obras mostra que 11 delas foram organizadas pelo Ministério da Educação, sete por órgãos das secretarias estaduais de educação e seis oriundos de congressos nacionais e internacionais de educação especial, perfazendo 24 obras, ou seja, 70% do total.

Os dados sobre a distribuição da produção pelos períodos e tipo de conteúdo estão expostos na tabela 6.

Tabela 6  
Tipo da produção pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

Data Conteúdo	1913 a 1973		1974 a 1991		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Teórico	49	44,5	61	55,5	110	100,0
Teórico-prático	16	44,4	20	55,6	36	100,0
Prático	14	50,0	14	50,0	28	100,0
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>45,4</b>	<b>95</b>	<b>54,6</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

As obras de conteúdo teórico foram preservadas em quantidade muito maior do que as de cunho prático e teórico-prático, o que era de se esperar, por se tratar de acervo de bibliotecas universitárias

A distribuição pelos dois períodos, no entanto, mostra que, enquanto se verifica crescimento proporcionalmente idêntico do primeiro para o segundo período das obras de cunho teórico e teórico-prático, entre as de caráter prático não houve alteração.

Apesar de serem acervos de bibliotecas universitárias, não se pode deixar de considerar que ambas as universidades têm tradição na formação de professores e a estagnação do número de obras de cunho prático pode ser que expresse a crescente desvalorização da didática, tal como indicou Schreiber (2019), quando analisou as proposições curriculares oficiais produzidas e divulgadas pelo Ministério da Educação em três momentos distintos, quais sejam, nos anos de 1970, de 1990 e dos anos de 2000.

A tabela 7 apresenta a distribuição da produção pelos períodos e caracterização da população da educação especial.

**Tabela 7**  
Termo designativo da população da educação especial, pelos períodos de publicação  
(1913-1991)

<b>População</b>	<b>Período</b>		<b>1913 a 1973</b>		<b>1974 a 1991</b>		<b>Total</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Excepcional	23	41,1	33	58,9	56	100,0		
Deficiente	13	27,1	35	72,9	48	100,0		
Retardado	9	50,0	9	50,0	18	100,0		
Anormal	12	80,0	3	20,0	15	100,0		
NEE	2	18,2	9	81,8	11	100,0		
Inadaptado	6	85,7	1	14,3	7	100,0		
Atrasado	6	85,7	1	14,3	7	100,0		
Diffícil	5	100,0	0	0,0	5	100,0		
Distúrbio	3	75,0	1	25,0	4	100,0		
Desajustado	0	0,0	3	100,0	3	100,0		
Em desvantagem	3	100,0	0	0,0	3	100,0		
Especial	1	33,3	2	66,7	3	100,0		
Impedido	2	100,0	0	0,0	2	100,0		
Perturbado	1	50,0	1	50,0	2	100,0		
Problema	1	50,0	1	50,0	2	100,0		
Débil	2	100,0	0	0,0	2	100,0		
Deficitário	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Inválido	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Irregular	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Lento	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Limitado	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Necessitado	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
Psicomotor	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Subnormal	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Superdotado	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Não compatível	1	9,1	10	90,9	11	100,0		
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>45,2</b>	<b>114</b>	<b>54,8</b>	<b>208*</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC-SP

(\*) O total é maior do que o número de obras porque essa questão permite mais de uma resposta

Em primeiro lugar, pôde-se constatar a elevada incidência de cinco termos amplamente conhecidos e bastante utilizados na série histórica investigada para caracterizar a população atendida pela educação especial: excepcional, deficiente, retardado, anormal e com necessidades educativas especiais – NEE.

A concentração desses termos em diferentes períodos mostra a busca de designações mais adequadas para o alunado da educação especial: o termo mais antigo “anormal” aparece em obras publicadas entre 1913 e 1940; o termo “retardado” está presente nas publicadas entre 1930 e 1970, constatando, entretanto, uma referência ao termo em obra de 1989. Já o termo “excepcional” é visto nas publicações de 1940 até o fim. Quanto ao termo deficiente, ocorre em uma publicação de 1950, e o restante a partir de 1970. O termo NEE é visto em 1990. Entretanto, esse termo foi visto primeiramente em uma obra de 1956 em inglês: *special needs*.

Sobre essa trajetória de modificações do termo para designar o alunado da educação especial, em especial aos dois mais usados (excepcional e deficiente) Bueno (1993) se contrapôs à literatura especializada dos anos de 1970/80 (predominantemente aos manuais estadunidenses traduzidos para o português), de que essas mudanças se reportavam unicamente à diminuição de sua pejoratividade e à busca de maior precisão.

Esse autor, reportando-se à Jannuzzi (1985), afirmou que a mudança terminológica amortecia sua pejoratividade apenas temporariamente, pois o novo jargão passava a ser utilizado, popularmente, de forma pejorativa.

Por outro lado, argumentou que a substituição de um termo por outro não se referia, exclusivamente, à busca de maior precisão da caracterização desse alunado, mas correspondia a mudanças estruturais da educação especial. Por exemplo: na medida em que, além dos alunos situados abaixo da média da normalidade estatística (os deficientes, retardados ou incapacitados)<sup>25</sup>, a educação especial passou a incorporar sujeitos dentro do espectro da normalidade estatística, bem como acima dessa média (os superdotados), e passou a exigir um novo conceito para designação desse alunado, os excepcionais.

Nessa perspectiva de análise, Bueno (1993) asseverou que o termo excepcional trazia tanta precisão conceitual quanto os demais, não porque possuísse, em si, maior clareza, mas porque reproduzia, dentro de seu raio

---

<sup>25</sup> À guisa de ilustração, o manual de Telford e Sawrey (1974) além das categorias clássicas (retardamento mental, deficiências sensoriais e motoras), incluía no rol dos excepcionais os desvios sociais e, pasmem, “os problemas de velhice”.

de ação, o processo mais amplo de participação-exclusão social que levava à marginalização aqueles que faziam parte das classes sociais desfavorecidas (BUENO, 1993, p. 39).

Apesar do termo *retardado* apresentar a mesma incidência nos dois períodos, mas bem mais reduzida que os anteriores, quase desaparecendo da literatura especializada contemporânea, ele ainda permanece em documentos normativos importantes, como o da classificação das doenças pelo CID-10 (OMS, 1989), na classificação da deficiência intelectual, pelas categorias de F70 a F79, como de *retardos mentais*.

O termo *anormal* efetivamente caiu em desuso e o *de necessidades especiais* – *NEE*, passou a ser amplamente utilizado a partir dos anos de 1990, pela influência da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994).

O restante dos termos mostra uma dispersão muito grande, cuja soma (60 títulos) é pouco mais incidente que o termo *excepcional*. Alguns, como inadaptado, desajustado ou superdotado parecem ser usados para especificar a população à qual determinadas obras se dirigem. Outros, como especial ou difícil, parecem mais eufemismo no sentido de não usar termos que poderiam ser tratados como pejorativos.

Em síntese, o que essa tabela revela é que a busca de uma caracterização mais precisa da população a ser atendida pela educação especial envolveu fundamentalmente, do início do século até os anos finais de 1980, os primeiros cinco termos.

Os dados da distribuição dos diversos temas contidos nas obras, pelos períodos, estão dispostos na tabela 8.

Tabela 8  
Temas contidos nas obras, pelos períodos  
(1913-1991)

Tema	Período		1913 a 1973		1974 a 1991		Total	
	Período	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Caracterização	1913 a 1973	108	49,3	111	50,7	219	100,0	
Educação	1913 a 1973	70	43,5	91	56,5	161	100,0	
Política	1913 a 1973	22	44,9	27	55,1	49	100,0	
Intervenção	1913 a 1973	16	34,8	30	65,2	46	100,0	
Meio social	1913 a 1973	18	47,4	20	52,6	38	100,0	
Família	1913 a 1973	18	50,0	18	50,0	36	100,0	
Saúde	1913 a 1973	19	73,1	7	26,9	26	100,0	
Avaliação	1913 a 1973	3	14,3	18	85,7	21	100,0	
Arte	1913 a 1973	1	25,0	3	75,0	4	100,0	
<b>Total</b>	<b>1913 a 1973</b>	<b>275</b>	<b>45,8</b>	<b>1974 a 1991</b>	<b>325</b>	<b>54,2</b>	<b>600*</b>	<b>100</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial – LIEEB PUC/SP

(\*) O total é maior do que o número de obras porque essa questão permite mais de uma resposta

Os dois temas mais incidentes – caracterização e educação – eram previsíveis, em razão da natureza da educação especial definida pela caracterização de seu alunado e pelo escopo desta investigação com foco em sua educação.

A delimitação do campo da educação especial pelas características de seu alunado tem sido objeto de interesse desde a constituição das primeiras iniciativas de oferta de educação escolar na Europa do século XVIII, ao se dirigir para sujeitos que, por características pessoais, necessitam de abordagens didático-pedagógicas diferenciadas.

Embora desde aquela época haja se constituído expressiva polêmica sobre quais dessas características mereceriam ser consideradas para a inserção do aluno no âmbito da educação especial,<sup>26</sup> a aceitação praticamente universal da necessidade de adaptações curriculares, de materiais didáticos específicos ou do atendimento educacional especializado comprovam a caracterização da população como elemento nuclear para constituição do campo, conforme salienta Souza (2019).

Embora a incidência elevada do segundo tema – educação – fosse

<sup>26</sup> As discussões acadêmicas e profissionais envolvendo as diferentes manifestações dos chamados “distúrbios de aprendizagem” (desde as “disfunções cerebrais mínimas” dos anos de 1970 até os atuais “distúrbios do transtorno de atenção com hiperatividade – TDAH” são, talvez, o melhor exemplo dessas polêmicas.

esperada, especialmente em relação ao descritor utilizado para a seleção das obras, causa espécie que ele seja menos incidente do que o primeiro, o que parece revelar a dificuldade conceitual e política para a determinação das fronteiras entre o normal e o patológico.

No que se refere à distribuição temporal, verifica-se equilíbrio na incidência do tema da *caracterização*, entre o primeiro e o segundo períodos, e um crescimento do tema da *educação*, que talvez esteja revelando a existência gradativa de consenso sobre o alunado que deveria ser incorporado aos processos especiais de educação.

A partir daí, verifica-se queda expressiva na incidência dos demais temas, com uma diminuição equilibrada entre o mais incidente (*política*) e os demais temas até chegar ao menos incidente (*avaliação*).

Embora com incidência muito pequena, a existência de quatro obras voltadas à relação entre arte e educação especial causou surpresa, o que motivou a vasculhar um pouco mais seus conteúdos: duas dessas obras são de autores nacionais, com foco nas artes plásticas; uma, de autora estadunidense, sobre a linguagem artística para deficientes intelectuais, superdotados e com diferenças linguísticas, e a última, de autora cuja nacionalidade não pôde ser identificada, sobre o ensino das artes em geral na educação especial, mas publicado nos EUA.

A distribuição temporal desses variados temas mostra um incremento - do primeiro para o segundo período - de obras com foco na *política*, em processos de *intervenção* (não escolar), da relação entre a educação especial e o meio social e, por fim, conteúdos voltados à avaliação educacional. Obras que envolveram a relação entre o alunado ou a escola e a família apresentaram equilíbrio de incidência nos dois períodos e o único tema que apresentou queda foi o relativo à saúde, este último possivelmente em razão de a caracterização e o diagnóstico do alunado terem passado a ser objeto de obras específicas da saúde e não como conteúdos daquelas dedicadas à educação especial.

### 3.2. EIXO II – CARACTERIZAÇÃO DAS OBRAS

Após as análises da distribuição temporal das obras conservadas nas bibliotecas investigadas, este eixo dedica-se à apresentação de características dessas obras que evidenciam especificidades inerentes ao campo da educação especial.

Nesse sentido, a tabela 9 apresenta a distribuição das obras pelo país de publicação por tipo (livro autoral ou coletânea, conforme classificação da Escola Nacional de Saúde Pública (2021), mantidas no acervo das duas bibliotecas investigadas.

Tabela 9  
Veículo das obras pelo país de publicação  
(1913-1991)

País	Veículo		Coletânea		Livro		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	5	7,8	59	92,2	64	100,0		
EUA	16	32,0	34	68,0	50	100,0		
França	5	29,4	12	70,6	17	100,0		
Espanha	1	9,1	10	90,9	11	100,0		
Inglaterra	2	18,2	9	81,8	11	100,0		
Argentina	0	0,0	6	100,0	6	100,0		
Escócia	1	50,0	1	50,0	2	100,0		
Itália	0	0,0	2	100,0	2	100,0		
Alemanha	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Bélgica	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Portugal	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Suíça	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Colômbia	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
Cuba	0	0,0	1	100,0	1	100,0		
México	1	100,0	0	0,0	1	100,0		
OI *	1	25,0	3	75,0	4	100,0		
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>18,4</b>	<b>142</b>	<b>81,6</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

\*OI = Organizações Internacionais.

A distribuição do acervo quanto ao país e tipo de publicação revela que as obras publicadas no território nacional e nos EUA são as mais incidentes, com predominância da primeira em relação às do país do norte,

mas que a incidência dessas últimas revela a influência dos Estados Unidos no campo da educação especial brasileira.

Com incidência média, verifica-se a presença de três países europeus e de publicações da Argentina, estas últimas com quantidade bem inferior às dos primeiros.

As demais 11 obras preservadas apresentam grande dispersão em relação aos países de publicação, distribuídas por seis países europeus e três latino-americanos.

O cotejamento do acervo em relação tipos de publicação revela a seguinte concentração expressiva em livros autorais das obras publicadas tanto em nosso país, quanto nos EUA, mas com incidência de obras autorais mais expressiva nas publicações brasileiras. O mesmo acontece em todos os demais países. Entre aqueles com incidência média cabe destacar a França, com a presença de cinco coletâneas de um total de 17 publicações.

Nas publicações de países do segundo bloco, verifica-se incremento significativo de obras publicadas no segundo período, sendo que somente obras publicadas na França no primeiro período apresentaram alguma incidência (cinco), pois as publicadas nos demais países foram muito reduzidas, com a Argentina não tendo nenhuma obra publicada nesse período.

As demais produções, dispersas nos países de publicação, apresentam uma especificidade interessante: com exceção da Escócia (com uma obra publicada em cada período) e do México (com uma obra publicada no primeiro), todas as demais foram publicadas no segundo período.

Causa espécie, ainda, a presença de apenas uma obra publicada em Portugal, o que evidencia a pequena inter-relação dos campos acadêmicos da educação especial de nosso País e sua antiga metrópole, situação distinta da educação regular, conforme indicam Valdemarin e Silva (2013), sobre a presença de “um conjunto de manuais escolares que circularam na Escola Normal brasileira e portuguesa entre meados do século XIX e meados do século XX”.

Por fim, as produções publicadas por organismos internacionais apresentam distribuição semelhante entre obras autorais e coletâneas.

A tabela 10 apresenta o tipo de conteúdo das obras (prático, teórico e teórico-prático) pelos países de publicação.<sup>27</sup>

Tabela 10  
Tipo de conteúdo do acervo pelo país de publicação  
(1913-1991)

Conteúdo País	Prático		Teórico		Teórico- prático		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	12	18,8	44	68,8	8	12,5	64	100,0
EUA	8	16,0	29	58,0	13	26,0	50	100,0
França	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
OPE	3	10,0	15	50,0	12	40,0	30	100,0
PLA	1	11,0	5	55,7	3	33,3	9	100,0
OI	0	0,0	4	100,0	0	0,0	4	100,0
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>16,1</b>	<b>110</b>	<b>63,2</b>	<b>36</b>	<b>20,7</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Legenda: OPE – Outros países europeus (Espanha, Inglaterra, Itália, Escócia, Bélgica, Portugal, Suíça e Alemanha);

PLA – Países latinoamericanos (Argentina, Cuba, Colômbia e México);

OI - Organizações internacionais

Na distribuição entre os três primeiros países, verifica-se que percentualmente, as obras brasileiras de cunho prático são pouco mais incidentes que as dos EUA e em menor quantidade que as da França.

A baixa incidência dessas obras em universidades com tradição de formação de professores da EE parece revelar a pouca importância dada à formação técnica do professor especialista (Cf. Schreiber, 2019).

Essa pequena importância também se revela no cotejamento das publicações nacionais às dos demais países da Europa, no que se refere a obras teórico-práticas.

Na tabela 11, a seguir, é possível observar os dados da relação entre os termos utilizados para designar a população da educação especial e o país de publicação.

<sup>27</sup> Em virtude da baixa incidência de obras publicadas em outros países da Europa e da América Latina, elas foram agrupadas nas categorias OPE e PLA.

Tabela 11

Termo utilizado para designação da população da educação especial, pelo país de publicação (1913-1991)

Termo \ País	Brasil		EUA		França		OPE		PLA		OI		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Excepcional	37	44,0	13	22,4	0	0,0	2	5,1	2	33,3	1	20,0	55	25,9
Deficiente	21	25,0	15	25,9	4	20,0	10	25,6	0	0,0	2	40,0	52	24,5
Retardado	6	7,1	8	13,8	0	0,0	2	5,1	2	33,3	0	0,0	18	8,5
Anormal	5	6,0	0	0,0	7	35,0	4	10,3	0	0,0	0	0,0	16	7,5
NEE	0	0,0	6	10,3	0	0,0	5	12,8	1	16,7	0	0,0	12	5,7
Outros	11	13,1	13	22,4	8	40,0	15	38,5	1	16,7	0	0,0	48	22,6
Não compatível	4	4,8	3	5,2	1	5,0	1	2,6	0	0,0	2	40,0	11	5,2
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>	<b>212</b>	

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

**Legenda:** OPE – Outros países europeus (Espanha, Inglaterra, Itália, Escócia, Bélgica, Portugal, Suíça e Alemanha)

PLA – Países latino-americanos (Argentina, Cuba, Colômbia, México)

OI - Organizações internacionais

**Outros:** Atrasado; Inadaptado; Difícil; Específico; Desajustado; Desfavorecido; Especial; Débil; Distúrbio; Impedido; Perturbado; Problema; Desviante; Inválido; Irregular; Lento; Limitado; Necessitado

Na tabela 11 é possível verificar grande concentração do termo *excepcional* em obras publicadas no Brasil, e mesmo em relação às publicadas nos EUA, país de origem de uso do termo para designar a população da educação especial.

O equilíbrio do termo *deficiência*, nas obras publicadas nos países com sua maior incidência (Brasil, EUA, França e outros países da Europa) se deve à necessidade inarredável de se delimitar, na maioria das situações, a que tipo de “necessidade especial” ou “excepcionalidade” o texto se refere. Isso para não incorrer em imprecisões, como a das adaptações curriculares dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, MEC, 1998) → sem designar a que tipo de deficiência se refere, sugere-se - para os alunos especiais que não conseguem, por limitações próprias apreender frações - sua substituição pelo reconhecimento do número de placas de ônibus.

Também cabe destacar a ausência do termo *excepcional* em obras publicadas na França, bem como sua baixa incidência nos demais países europeus. Dessa forma, parecem evidenciar que essa designação não foi muito utilizada na Europa, mesmo nos anos de 1970 a 1990, quando ele parecia ser hegemonic.

O termo NEE ainda foi pouco incidente ou completamente ausente em todos os países, dada sua disseminação a partir da Declaração de Salamanca.

Na tabela 12 estão dispostos os dados sobre o termo utilizado pela nacionalidade dos autores, restritos às cinco mais incidentes, e que permitiram a efetivação de cotejamentos.

Tabela 12

Termo utilizado para designação da população da educação especial, pela nacionalidade dos autores  
(1913-1991)

Nacionalidade	Termo Excepcional		Deficiente		Retardado		Anormal		NEE		Outros		NC		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasileira	29	47,5	16	26,2	3	4,9	4	6,6	0	0,0	5	8,2	4	6,6	61	100,0
Americana	18	33,9	12	22,6	9	17,0	1	1,9	3	5,7	9	17,0	1	1,9	53	100,0
Francesa	1	4,8	5	23,8	0	0,0	5	23,8	0	0,0	7	33,3	3	14,3	21	100,0
Alemã	1	12,5	1	12,5	3	37,5	1	12,5	0	0,0	2	25,0	0	0,0	8	100,0
Britânica	0	0,0	3	37,5	0	0,0	0	0,0	2	25,0	3	37,5	0	0,0	8	100,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>32,5</b>	<b>37</b>	<b>24,5</b>	<b>15</b>	<b>9,9</b>	<b>11</b>	<b>7,3</b>	<b>5</b>	<b>3,3</b>	<b>26</b>	<b>17,2</b>	<b>8</b>	<b>5,3</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Legenda: NEE – Necessidades educativas especiais

Na distribuição entre o termo utilizado e a nacionalidade dos autores, percebe-se que as duas nacionalidades mais incidentes confirmam os dados da tabela anterior em relação à incidência do termo excepcional nas publicações brasileiras, ainda mais porque algumas obras de autores estadunidenses são traduções para o português, publicadas por editoras nacionais (entre as 18 de autores estadunidenses, foram sete as obras traduzidas e publicadas no Brasil).

É possível notar também o equilíbrio na incidência de obras que utilizaram o termo *deficiência*, mas uma incidência expressivamente mais forte no uso do termo *retardado* em obras de autores dos EUA, bem como em outras designações.

Entre os autores franceses observa-se maior incidência dos termos *deficiente* e *anormal*, este último em razão da quantia de obras antigas desses autores: das cinco obras, três foram publicadas entre 1916 e 1945, uma em 1956 (de autor que tem obras desde a década de 1940) e, o mais recente, de historiadora francesa sobre a educação especial na França, na passagem do século XIX para o XX. Já entre autores alemães e ingleses pôde-se notar a incidência inversamente oposta de obras com o termo *deficiente*, na Inglaterra (37,5%) em relação ao mesmo percentual de produções alemãs com uso do termo *retardado*.

A tabela 13 apresenta os temas tratados pelas obras, pelo país de publicação.

Tabela 13  
Temas tratados nas obras pelo país de publicação (1913-1991)

Tema	País	Brasil		EUA		França		OPE		PLA		OI		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Caracterização	77	34,1	62	35,8	23	39,7	46	41,4	8	34,8	3	30,0	219	36,5	
Educação	60	26,7	46	26,6	15	25,9	30	27,0	6	26,1	4	40,0	161	26,8	
Política	25	11,1	10	5,8	4	6,9	5	4,5	3	13,0	2	20,0	49	8,2	
Intervenção	18	8,0	18	10,4	2	3,4	4	3,6	3	13,0	1	10,0	46	7,7	
Meio social	16	7,1	5	2,9	6	10,3	9	8,1	2	8,7	0	0,0	38	6,3	
Família	13	5,8	10	5,8	4	6,9	8	7,2	1	4,3	0	0,0	36	6,0	
Saúde	8	3,6	10	5,8	3	5,2	5	4,5	0	0,0	0	0,0	26	4,3	
Avaliação	6	2,7	11	6,4	1	1,7	3	2,7	0	0,0	0	0,0	21	3,5	
Arte	2	0,9	1	0,6	0	0,0	1	0,9	0	0,0	0	0,0	4	0,7	
<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>100,0</b>	<b>173</b>	<b>100,0</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>600</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

**Legenda:** OPE – Outros países europeus (Espanha, Inglaterra, Itália, Escócia, Bélgica, Portugal, Suíça e Alemanha)

PLA – Países latino-americanos (Argentina, Cuba, Colômbia, México)

OI - Organizações internacionais - Tabela elaborada pela pesquisadora

Esses dados mostram que o total de maior incidência na categoria *Caracterização* se justifica, na medida que a maioria esmagadora das produções são obras de caráter abrangente, com número expressivo de manuais contendo desde a caracterização clínica até procedimentos educacionais e pedagógicos, passando por classificação, tipologia, consequências psíquicas e sociais, entre outros temas.

A quantidade expressiva de temas sobre educação era esperada, tendo em vista o descriptor utilizado e os critérios para seleção das obras. Os demais temas apresentam incidência menor, com queda gradativa entre temas que trataram das políticas de educação especial até a avaliação, passando por processos de intervenção não-educativas, relação com o meio social, a presença de criança com deficiência na família e questões relacionadas à saúde.

Entretanto, apesar da baixa incidência de obras sobre a relação deficiência e arte, cabe destacar sua presença em obras de caráter geral, sendo quatro obras autorais: duas estadunidenses, uma abordando a linguagem artística entre sujeitos com paralisia e a outra sobre o ensino de arte na educação especial; e duas brasileiras, uma autora trata do ensino de arte e a outra da expressão artística de sujeitos com deficiência.

Quanto à distribuição dos temas pelos países, pôde-se observar que os dois temas mais incidentes (caracterização e educação) apresentam distribuição percentual muito próximas entre as obras de autores das diferentes nacionalidades, oscilando entre 41,4% e 34,2% entre os que trataram da caracterização e de 25,9% a 27,0% entre aqueles que abordaram temas educacionais. Em seguida, verifica-se que, enquanto entre os autores brasileiros e de países latino-americanos o terceiro tema mais tratado foi o da política educacional, nos EUA foi o da intervenção não-educativa e na França e demais países da Europa foi a relação entre a população com deficiência e o meio social.

Entre os demais temas, destaca-se ainda o equilíbrio na distribuição percentual entre os autores de todos os países de temas sobre a relação deficiência-família e a inexistência de obras sobre a saúde e avaliação das

produções de autores da América Latina.

A tabela a seguir dispõe os dados dos temas tratados, distribuídos pela nacionalidade dos seus autores, cabendo aqui esclarecer que, neste caso, a coleta se restringiu às nacionalidades de autores cuja incidência permitiu um cotejamento mais consistente, razão pela qual os dados totais não correspondem aos da tabela anterior.

Tabela 14  
(1913-1991)

	Brasileira		Estadunidense		Francesa		Britânica		Alemã		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Caracterização	50	31,1	68	41,5	18	34,6	13	50,0	5	35,8	154	36,9
Educação	46	28,6	38	23,2	17	32,7	7	26,9	4	28,6	112	26,8
Política	25	15,5	8	4,9	4	7,7	2	7,7	0	0,0	39	9,4
Intervenção	14	8,7	11	6,7	2	3,8	0	0,0	1	7,1	28	6,7
Meio social	9	5,6	10	6,1	6	11,5	2	7,7	2	14,3	29	6,9
Família	5	3,1	13	7,9	2	3,8	1	3,8	1	7,1	22	5,3
Saúde	5	3,1	10	6,1	3	5,8	0	0,0	1	7,1	19	4,6
Avaliação	5	3,1	5	3,0	0	0,0	1	3,8	0	0,0	11	2,6
Arte	2	1,2	1	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	0,7
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100,0</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	<b>417</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Repositório de Livros de Educação Especial - LIEEB-PUC/SP

Pelos dados dispostos acima, é possível verificar que os totais dos índices percentuais dos temas nas obras de autores de todas as nacionalidades são muito semelhantes aos dos países de publicação da tabela anterior, tanto na distribuição dos temas pelas nacionalidades dos autores, quanto pela ordem de distribuição, o que dispensa a análise, importando apenas verificar como cada tema se distribuiu entre os autores de nacionalidades distintas.

Assim sendo, considerando-se a distribuição temática por nacionalidade de autores, é possível notar que embora com variações, a distribuição percentual entre os dois temas mais incidentes (caracterização e educação) correspondeu à incidência específica de cada nacionalidade, mas com variações: enquanto a distribuição entre esses dois temas nas obras de autores nacionais, franceses e alemães foi mais equilibrada (entre 28,6% e 35,8%), nas dos autores de língua inglesa a incidência do tema “caracterização” foi muito maior que a da “educação” (41,5% versus 23,2% entre autores dos EUA e de 50,0% versus 26,9% entre os britânicos).

Quanto aos demais temas, ocorreram variações interessantes entre os autores brasileiros, pois os temas mais incidentes foram os relativos às políticas educacionais e os menos explorados se distribuíram igualmente entre os da relação deficiência-família, saúde e avaliação.

Já os autores dos EUA incorporaram mais enfaticamente temas relacionados à intervenção não-educativa, com menor interesse sobre a questão da avaliação. E os franceses privilegiaram os temas atinentes à relação das questões da educação especial em relação ao meio ambiente, e nenhum deles abordou a avaliação.

Os autores britânicos abordaram mais incisivamente os temas das políticas educacionais e da relação com o meio social e em nenhuma de suas obras houve menção à questão da saúde. De forma idêntica, os autores alemães privilegiaram temas relacionados à saúde, mas em nenhuma de suas produções houve menções à relação entre deficiência e saúde.

Esses foram os achados que puderam ser apresentados e analisados e que evidenciam mudanças e permanências nesse largo período, em que a

educação especial foi se constituindo como campo profissional e acadêmico, assim como aproximações e distanciamentos entre as publicações de diferentes países, que serão objeto de reflexão mais aprofundada nas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a análise do movimento tendencial da constituição do campo acadêmico-profissional da educação especial no Brasil, a partir das publicações em livro, foram verificadas a incidência dessas produções em relação, principalmente, ao momento histórico em que a publicação esteve inserida e suas origens, em inter-relação com aspectos da própria obra (idioma, conteúdo, temas) e de seus autores.

Vale lembrar que o largo espaço de tempo compreendido pelo estudo foi dividido em dois períodos:

- no primeiro, de 1913 a 1973, além da incidência reduzida de obras e de evidente irregularidade temporal, a escolarização de alunos com deficiência em nosso País estava em processo de construção, em ritmo bastante lento mas, mais que isto, por iniciativas isoladas, públicas e privadas, voltadas para as distintas deficiências;

- foi no pós-guerra que ocorreu o incremento dessa escolarização, tanto por parte dos órgãos públicos quanto de entidades privadas, quando a educação especial brasileira tornou-se efetivamente um subsistema da educação geral, e que se constatou certa regularidade temporal e incremento na incidência da literatura especializada.

Conforme Ferreira e Bueno (2011), o campo acadêmico-científico só se consolidou a partir do início dos anos de 1990, especialmente pela produção cada vez mais oriunda dos programas de pós-graduação. Assim, a literatura manifesta por livros é aqui considerada como a expressão mais qualificada da literatura especializada, tanto do campo acadêmico que já se constituía, mas também profissional, diferentemente dos balanços bibliográficos atuais que se debruçam, quase que exclusivamente, sobre as dissertações e teses, artigos em periódicos especializados e trabalhos apresentados em eventos acadêmico-científicos.

Do mesmo modo, cabe compreender que, pelo fato de essas obras terem sido preservadas no acervo de duas bibliotecas pertencentes a duas universidades de reconhecida qualidade acadêmica e com longa existência (a USP criada em 1934 e a PUC-SP, em 1946), cada uma delas teve reconhecida sua posição de força no campo, o que possibilitou explorar aqui as disputas do

campo específico da educação especial nesse período, por meio de três eixos de análise:

- ✓ as influências internacionais no tempo;
- ✓ o conteúdo das obras e
- ✓ a caracterização do alunado.

#### ✓ **Influências internacionais no tempo**

Ao se examinar as publicações anteriores à institucionalização de uma área específica como a da educação especial, foi possível perceber disputas ora de conservação, ora de transformação de concepções e práticas desse campo.

Assim, há elevada permanência da incidência de publicações estadunidenses nos dois períodos - com certa queda na incidência de obras de origem francesa após os anos de 1970. Verificou-se que certas perspectivas concorreram em relação de força para as escolhas que orientaram os caminhos das produções, em termos que caracterizam o alunado, em temáticas que passaram a ser mais incidentes, autores de certas nacionalidades e traduções de obras com maior prestígio, e cujos direcionamentos proporcionaram certas regularidades, as quais serão analisadas neste e nos próximos dois eixos de discussão.

A hipótese norteadora desta investigação pressupõe a hegemonia da influência intelectual francesa no período de 1913 a 1973, dando lugar no segundo período para a influência estadunidense.

No entanto, os resultados alcançados permitem entender que a permanência significativa de obras em inglês por todo o período expressa a forte influência das ideias que as obras estadunidenses têm exercido (conforme as tabelas 2, 3 e 4) não somente na educação em geral, mas também em espaços específicos de conhecimento, como a educação especial.

Sobre isso, Vercesi (2010) nos dá alguns indícios sobre os debates e disputas que compuseram o cenário nacional do início do século XX. Segundo esse autor, a educação nacional passou a ser composta com o surgimento de novos projetos para a educação, fundamentados especialmente na psicologia e sociologia, despontados nos Estados Unidos e Europa e trazidos por

intelectuais brasileiros. Dentre os discursos que foram sendo incorporados pelo campo educacional nesse momento histórico, assentado desde sua fundação em um modelo escolar tradicionalista, o caso do Lyceu Pasteur é exemplar pois:

A importação de uma escola de ensino secundário francesa para São Paulo alimentava o ideário de grande parte da elite oligárquica, que via naquele momento, a melhor formação cultural para seus filhos. Desejosos de possuir uma educação equiparada aos países “civilizados” da Europa celebraram, em 1923, a fundação da Sociedade Lyceu Franco-Brasileiro São Paulo e a oficialização de um estatuto escolar que responderia aos seus intentos culturais (VERCESI, 2010, p.10).

Ainda, conforme Matthieu (*apud* VERCESI, 2010, p.18), a influência literária e cultural francesa conquistou seu ponto mais alto entre o final do século XIX e início do século XX. Na

segunda metade do século XIX, as casas comerciais de São Paulo dividiam-se em dois grupos: as francesas, e as nacionais, sendo que o comércio de livros estava quase totalmente nas mãos dos franceses. Além da Casa Garroux, também foram inauguradas em São Paulo a livraria Larroque e a Jules Martin. Os livros franceses imperavam soberanos na biblioteca da escola Politécnica em São Paulo: 70% das obras eram redigidas em francês, 20% em português e 10% em outras línguas. Na quantidade de importações de livros estrangeiros para São Paulo, 90% eram franceses (MATTHIEU *apud* VERCEZI, 2010, p.18).

Incorporada pela camada paulistana mais abastada, a língua francesa era tida como a mais adequada para uma educação culta e refinada. Bittencourt (2008) menciona que grande parte do acervo da biblioteca da Escola Normal de São Paulo era composto por livros que foram importados da França pelo diretor da escola, Paulo Bourroul. Assim,

A educação ‘à francesa’ tornava-se uma mercadoria considerada moderna e necessária para o nosso processo ‘civilizatório’, um capital cultural a ser apropriado e consumido pela juventude de nossas elites (BITTENCOURT, 2008 p. 72).

No entanto, ao lado dessa valorização da cultura européia, mais particularmente da França, alguns estudos mostram que a

partir de meados do século XIX, portanto duas a três décadas somente após a declaração da independência, começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do Sudeste (São Paulo, em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso

estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, ou seja, nos Estados Unidos (WARDE, 2000, p. 37).

É o que também argumenta Bontempi Jr. (2008, p. 275), ao se referir ao cenário educacional do início do século XX, composto por novas correntes da república recém-instalada, mas constatando que a presença dos Estados Unidos na educação brasileira se reportava ao século anterior:

Entre os paulistas o entusiasmo pela “Grande República do Norte” extrapolava, além disso, os limites da educação, sendo, para a fração republicana de sua elite, um modelo de ordem política – e de nação. Entre as lideranças paulistas havia a certeza de que a riqueza e o progresso dos Estados Unidos decorriam da obra educacional de seus fundadores, e já havia certo consenso de que as experiências das práticas culturais americanas em São Paulo em fins do século XIX, nos colégios geridos pelos próprios republicanos ou na Escola Americana, eram provas da superioridade desse modelo, perante a “retrógrada” escola monárquica (BONTEMPI Jr., 2008, p. 275).

No entanto, a distribuição, nesse primeiro período das obras de autores franceses e estadunidenses apresenta diferença significativa: a distribuição dos primeiros foi relativamente uniforme (uma na década de 1910; nenhuma na de 1920; uma na de 1930; duas na de 1940 e de 1950; três na de 1960; e duas na de 1970); já a de autores estadunidenses sofreu incrementalmente expressivo no decorrer das mesmas décadas (nenhuma obra nas décadas de 1910, 1930 e 1940; uma na de 1920; seis na de 1950; treze na de 1960; e duas na de 1970, sendo que esse período se encerrou em 1973. Por essa amostra, portanto, parece que a presença da literatura de autores dos EUA passou a ser mais significativa no pós-segunda guerra mundial, tendência que necessitaria ser avaliada pela ampliação para outras bibliotecas que possuem acervos antigos

Nesse sentido, as obras selecionadas para esta investigação fornecem muito mais do que objetos ou produtos de uma cultura, mas também as práticas sociais que engendraram os livros aqui analisados, sobretudo como aporte para desvendar as condições dessas práticas e os projetos educacionais ensejados, isto é, a realidade recriada na forma de texto (CEVASCO, 2001).

Assim, parece que, em período anterior à institucionalização da educação especial, correntes teóricas e pedagógicas distintas inspiravam o

pensar e agir, quando se tratava do ensino para pessoas com deficiência, influenciados por processos político-educacionais de renovação da educação e por aqueles mais tradicionalistas.

De outro modo, ao verificar certas modificações na trajetória dessas influências intelectuais, a partir do patrimônio literário conservado nas bibliotecas universitárias da USP e PUC-SP, percebe-se a continuidade do interesse e prestígio pela preponderância de obras de autores dos EUA nos dois períodos, enquanto aquelas de origem europeia (principalmente as francesas) apresentaram redução de incidência no decorrer do tempo, conforme os dados das tabelas 3 e 4.

Com relação à educação especial, no entanto, alguns indícios parecem mostrar que, no século XIX, a grande influência vinha exatamente da França, conforme assevera Bueno (2004, p. 85), sobre os marcos fundamentais que levaram à criação das primeiras instituições especializadas no Brasil:

O primeiro pela influência do cego José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto de Paris e que, através de sua amizade com o médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que possuía uma filha cega, conseguiu convencer o imperador a criar, pelo Decreto Imperial n.1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Isntituto dos Meninos Cegos (Lemos, 1981, p.26). O segundo, do professor Eduard Huet, recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira através da intermediação do marquês de Abrantes, nomeado pelo imperador presidente da Comissão Organizadora do Instituto, oficialmente instalado em 26 de setembro de 1857(BUENO, 2004, p. 85).

Os dados da presente pesquisa parecem corroborar essa distinção das influências estrangeiras entre a educação e a educação especial: a primeira obra estrangeira conservada nas bibliotecas pesquisadas foi o livro de Binet e Simon (1916), *Enfants anormaux: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, enquanto a primeira obra estadunidense preservada, *Teaching dull and retarded children* (INSKEEP), foi publicada em 1926.

Já em relação aos espaços de atuação dos autores, os dados revelaram certo incremento, especialmente do primeiro para o segundo período, daqueles vinculados à educação e psicologia/psicanálise, enquanto os autores das ciências sociais e medicina acabaram perdendo espaço após o início da

institucionalização da área. Ou seja, o campo da educação especial, assim como qualquer outro, não se orienta ao acaso, mas por relações de força que implicam “tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004b, p. 27).

Com relação ao primeiro período, ainda que discreto, o incremento das obras se deve ao surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento a deficientes, de caráter filantrópico-assistencial, que gradativamente passaram a exercer influência em termos de política educacional, assim como de iniciativas crescentes para a escolarização de crianças com deficiência mental na esfera da rede pública escolar, manifestada mais intensamente por influxo assumido pela área da psicologia nos processos de escolarização, bem como por intento relacionado à higiene da população.

Sobre esse incremento, Bueno (2004, pp. 87 a 99) arrola significativo número de entidades privadas e de iniciativas governamentais, a partir dos anos de 1920, e que culminaram com as campanhas de educação de surdos, cegos e deficientes mentais das décadas de 1950 e 1960, precursoras da criação do CENESP/MEC.

Tal incremento resultou em publicações próprias de instituições, entidades e órgãos representativos, que passaram a produzir normativas legais e orientações curriculares, explicando assim o aumento das publicações com nacionalidade e autoria brasileiras, nos anos finais desse período e que iria se consolidar a partir dos anos de 1970.

Já no segundo período, apesar desse incremento de obras publicadas no País (38 contra 16 de edições dos EUA), quando cotejadas com suas autorias, mostra que parte dessas publicações são de autores estrangeiros: entre as 47 publicações de editoras nacionais, 35 foram de autores brasileiros, contra 12 traduções de autores estrangeiros, metade deles dos EUA.<sup>28</sup>

#### ✓ Conteúdo das obras

A composição de uma obra literária, envolvendo temática central e orientação teórico-metodológica, é reveladora de seu direcionamento

---

<sup>28</sup> Dados colhidos diretamente da planilha-mestre excel.

discursivo e fonte privilegiada de práticas que foram levadas a efeito em determinado momento histórico.

Desse modo, ao apreender as mudanças ou permanências presentes nas publicações destinadas, em grande parte, à formação de professores, sobretudo aos especialistas – conforme a tradição das universidades que serviram como fonte para este estudo - é possível perceber o que se tinha como perspectiva para essa formação acadêmico-profissional nesse contexto.

Assim é que, entre as obras preservadas, verificou-se certa estagnação no número de publicações de conteúdo prático, enquanto que as de cunho teórico-prático e teórico apresentaram leve incremento do primeiro para o segundo período, sendo este último o que reúne a maior fração das publicações.

Esse panorama leva em conta a disposição das publicações de cunho prático, que são pouco mais incidentes entre as obras nacionais do que as dos EUA e da França.

Tal diferenciação é importante, pois, conforme Marin (2012), é pela relação que se estabelece entre temáticas e princípios mais amplos e aqueles circunscritos à prática docente, que se faz possível ultrapassar a perspectiva meramente técnica de sua atividade.

No entanto, ao se privilegiar as publicações de cunho teórico desvela-se também uma tendência de perda de relevância que a área vem atribuindo à formação didática do professor especialista, conforme atestam os estudos de Schreber (2019) e Bueno, Silva e Ferrari (2021).

Parece fazer sentido que a *caracterização* e a *educação* foram as temáticas mais incidentes, sendo a primeira com certo equilíbrio entre os dois períodos e a segunda com acréscimo no conjunto das obras mais atuais, pois reiteram duas características que se correlacionam: o foco desta investigação e a natureza da área em que ela está inserida, sobretudo pela educação especial ser balizada pela caracterização de seu alunado e carecer de abordagens didático-pedagógicas diferenciadas.

Os traços descritos acima não são característicos somente do conjunto de obras nacionais, pois a distribuição relacionada aos dois termos *foi* mais incidente para diferentes nacionalidades. Além disso, são os autores de língua

inglesa, estadunidenses e britânicos, os que apresentaram maior incidência para o tema *caracterização*, ao passo que os autores nacionais, franceses e alemães tiveram a incidência mais equilibrada entre os dois principais temas.

Todavia, é singular o fato de que o terceiro tema mais incidente tenha se distinguido entre os países, demonstrando que a disputa pela autoridade científica se expressa por ênfases distintas sobre as temáticas privilegiadas, determinadas por condições políticas e sociais próprias de cada formação social.

Assim, parece presumível que as publicações brasileiras e latino-americanas tratem com maior ênfase de políticas educacionais nas últimas duas décadas, tendo em vista que a absorção desse alunado pelo poder público acontecia de modo reduzido em sistema de classes especiais e a investidura por políticas menos seletivas e segregadoras ainda estava por se fazer, enquanto que nos EUA, entre os anos de 1958 e 1978, as matrículas da educação especial mais que triplicaram, ampliando desse modo as oportunidades educacionais, assim como sua estrutura política descentralizada favoreceu a criação de sistemas estaduais de educação especial, desde os anos de 1940 (KIRK e GALLAGHER, 1987).<sup>29</sup>

Já no caso do contexto socioeducacional francês, a partir do final dos anos de 1950, houve um amplo processo de democratização da escola francesa, ao passo que a promoção da mobilidade social não se efetivou como esperado, pois

a perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização, sendo levada a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação) que transformam privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os (BOURDIEU e PASSERON, 2015, p. 9).

Portanto, o percurso histórico de institucionalização da educação especial no Brasil,

[...] que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-

---

<sup>29</sup> Segundo Ferreira (2021), o federalismo estadunidense se baseia na existência de um equilíbrio entre uma instância de governo nacional suficientemente forte para exercer certos poderes gerais mas, ao mesmo tempo, com garantias de espaço de poder aos governos estaduais e locais.

culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 2011, p.115).

### ✓ **Caracterização do alunado**

Partindo do princípio que a base essencial para a criação de subsistemas de educação especial se funda na caracterização de limitações de parte do alunado, por alterações sensoriais, físicas e psíquicas, as polêmicas sobre a terminologia que define cada uma delas não pode ser considerada somente como a busca de maior precisão, mas, ao contrário, essa caracterização é definidora do âmbito da educação especial dentro dos sistemas educacionais.

Assim é que, nas primeiras obras, publicadas entre 1913 e 1937, os termos utilizados para designação desse alunado foram “anormal” (em português e francês), “arrière” (em francês) e “retarded” (em inglês), com maior incidência do primeiro, quando Arthur Ramos (1939) publicou *A criança problema: a hygiene mental na escola*, com foco evidente nas limitações cognitivas, cujo adjetivo “problema” procurava se desvincilar dos termos anteriormente utilizados.

A distribuição temporal de cada um desses termos expõe diferenças interessantes: enquanto o termo *anormal*, presente 12 vezes, foi utilizado já na obra mais antiga do acervo, de autor e publicação nacionais, em 1913, a última vez que apareceu foi em publicação de 1961, de autor francês, mas traduzido para o espanhol; o termo *deficiente* (presente em 13 obras), apareceu somente em livro publicado em 1954, em produção de autor e publicação nacionais e terminou em 1973, de autor francês, novamente publicado em espanhol; o termo *excepcional*, com incidência total em 21 publicações, foi usado pela primeira vez em 1943, em obra de autor brasileiro publicada em nosso país, e pela última, em 1973, em livro de autor estadunidense publicado nos EUA.

Por outro lado, a busca por termos menos “pejorativos”, tais como *inadaptado*, *atrasado*, *difícil*, *desajustado*, *em desvantagem*, *impedido*, *perturbado*, *deficitário*, *irregular*, *lento*, *limitado*, ao invés de contribuir para a maior precisão, produziu uma indefinição da população que os crescentes serviços públicos e privados da educação especial deveriam incorporar.

Já no segundo período ocorreu pequena incidência de termos alternativos, com grande concentração em três termos:

- os dois termos mais incidentes - excepcional (33 obras) e deficiente (20 obras) - se distribuíram de maneira relativamente regular por todo o período. O primeiro já aparecia em obras do período anterior (1943) e percorreu o segundo até o ano final (1991); a designação *deficiente*, no entanto, foi utilizada pela primeira vez no limiar do segundo período (1973), permanecendo em uso também até o ano final coberto por esta investigação;

- situação distinta ocorreu em relação aos termos *necessidades especiais* e *necessidades educativas especiais*: inicialmente a expressão utilizada foi *special needs*, a primeira vez ainda no primeiro período, em obra publicada em 1955, de dois autores dos EUA (KOUGH e DEHAAN, 1955), com esse termo incluído no próprio título, *Identifying children with special needs*; dessa data até

o fim do período, a expressão foi utilizada em outras sete obras, todas de autores estrangeiros: três estadunidenses, três ingleses e um austríaco. Já o termo *necessidades educativas especiais* apareceu em apenas três obras, a primeira em 1981, seguida por outras publicadas em 1990 e 1991. O mais interessante foi a constatação de que a primeira e a última foram produtos de autores ingleses, enquanto a do meio foi usada em livro pós-evento do VI Congresso Nacional de Educação Especial, de Portugal (1990).

Essas distribuições revelam facetas importantes da produção acadêmico-profissional desse período, duas delas relacionadas a essa disputa conceitual no período investigado e a última, com relação ao presente, não na perspectiva de sua influência nos termos atualmente utilizados, mas no que pode nos ensinar sobre o novo termo surgido a partir da segunda década deste século: o *público-alvo* da educação especial.

Quanto às consequências dessa disputa no próprio período em que foram utilizados, vale a pena destacar:

- com relação ao uso do termo *excepcional* e mesmo ao surgimento da nova expressão (*necessidades educativas especiais*), não resultaram na eliminação do termo *deficiência*, exatamente porque os dois primeiros são mais abrangentes, envolvendo quadros de limitações específicos, que necessitam ser distinguidos tanto em termos de caracterização teórica, quanto os de provimento de serviços especializados;

- com relação ao termo *necessidades educativas especiais*, verifica-se que ele inicialmente era menos preciso (*necessidades especiais*), utilizado majoritariamente por autores de língua inglesa (estadunidenses e britânicos) mas que, quando da sua especificação como *escolar*, não foi utilizado em nenhuma obra de autor dos EUA.

No que se refere à nova terminologia - o *público-alvo* – ocorreu uma distinção não só conceitual mas com possibilidades de consequências sobre as políticas de educação especial: em todas as tentativas anteriores de conceituação da população abrangida pela educação especial (desde os *anormais* até as *necessidades educativas especiais*) as disputas se calcaram na busca de uma caracterização/conceituação/terminologia mais precisa do alunado. Com o novo termo, inverteu-se a relação, pois ele oferece a possibilidade de interpretação de que todos aqueles que se incorporarem à educação especial compõem seu *público-alvo*, independentemente de sua caracterização, abrindo espaço para a inclusão de “alunos-problema”, que têm sido objeto de críticas contundentes de autores como Patto (1988,1990) e Moyses e Collares (1992, 2011, 2013), entre muitos outros.

Por fim, com relação às hipóteses norteadoras desta tese, pode-se considerar que:

- a primeira hipótese não se confirmou, pois a incidência expressiva de obras estadunidenses evidencia diferença importante em relação à educação geral, especialmente no primeiro período, em que as obras de origem francesa são menos incidentes;

- a segunda hipótese foi confirmada em parte, na medida em que a literatura especializada nacional foi, no processo histórico da constituição da educação especial, assumindo a primazia, mas a influência de obras oriundas dos Estados Unidos (originais ou traduzidas) continuou marcante;

- a terceira também foi confirmada somente em parte, porque a terminologia utilizada para a designação do alunado, embora mantenha relação com os momentos históricos em que foram utilizadas, muitas vezes surgem antes deles e, outras, permanecem mesmo após a predominância de um novo termo.

Todas essas consequências merecem ser analisadas não somente do ponto de vista terminológico-conceitual, porque toda

vez que aflora, num ou outro modo, a questão da língua se está colocando uma série de outros problemas: a formação e ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relação mais íntima e segura entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural (GRAMSCI, 1986, p. 172).

O momento político atual em que nos encontramos, com a exacerbação dos ataques aos princípios de uma educação democrática, progressista e de formação crítica escancaram o risco que tal mudança pode ocasionar nas políticas de educação especial com vistas à contínua busca de sua consecução como parte integrante da luta por uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, esta tese procurou ser mais uma contribuição, dentre tantas outras, nessa busca por uma educação pública, laica, democrática e crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Tatiana et al. Cuidado Parental à Criança com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista brasileira de educação especial**, set. 2016, vol.22, nº 3, p.455-470. ISSN 1413-6538.
- ALBUQUERQUE, Morgana R., GUERRA, M. Aurea M. A. Informação e memória: a biblioteca como fonte de conhecimento. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, n. 1, v. 1, jan./jun.2012.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A formação de professores no GT 15 - Educação Especial da ANPEd (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, jun. 2019, vol. 25, nº 2, p. 301-318. ISSN 1413-6538.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.
- AZEVEDO, Claudinéia Barboza de, GIROTO, Claudia Regina Moscaand, SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial** Dez. 2015, vol. 21, nº 4, p. 459-476. ISSN 1413-6538.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, Alessandra Santana Soares e, GUEUDEVILLE, Rosane Santos, VIEIRA, Sônia Chagas. Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, ago. 2011, vol.17, nº 2, p.335-354. ISSN 1413-6538.
- BEZERRA, Giovani Ferreira, FURTADO, Alessandra Cristina. A produção sobre história da educação especial nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs): um lugar em construção. **Educação em revista**, 2017, vol. 33. ISSN 0102-4698.

BINET, Alfred, SIMON, Theodor. **Enfants anormaux**: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement. Paris: Armand Colin, 1916.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BONTEMPI Jr., Bruno. Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no 'Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades' de 1914. **History of Education & Children's Literature**, III, n.2, p.265-284, Macerata: Edizioni Universitá di Macerata, 2008.

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

BOTARELLI, Geane. **O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisa: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu** (Col. Grandes Cientistas Sociais), São Paulo: Ática, 1994, pp. 122-155.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Sociedade Unipessoal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004a

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: críti53.ca social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude, A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_; WACQUANT, L. **Una invtación a la sociología reflexiva** 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília (DF), 1971.

Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em 03 jun. 2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau, Brasilia, DF: 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)> Acesso em 3 jun. 2019.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 72.425** cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

BUENO, José Geraldo S. et al (Org.). **A produção do conhecimento no campo da educação especial**, Araraquara (SP), Junqueira & Marin, 2018. Disponível em <<http://junqueiraemarin.com.br/ebook-gratis>> Acesso em 21 mar. 2019.

\_\_\_\_\_ ; FERRARI, Carla C. O Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias – LIEEB. In: BUENO, J. G. S. (Org.) et al.. **A produção do conhecimento no campo da educação especial**, Araraquara (SP), Junqueira & Marin, 2018. Disponível em <<http://junqueiraemarin.com.br/ebook-gratis>> Acesso em 02 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do PPGEEs – 1981/2001. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., WIILIAMS, L. C. DE A. (Orgs.) **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos, EDUFSCar, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara (SP): Junqueira & Marin; Brasília (DF): CAPES-PROESP, 2008a, p.31-47.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In DECHICHI, C., SILVA, L. C. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU,

2008b. p.65-80. Disponível em: < [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_inclusao\\_escolar\\_2008\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf) > Acesso em 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2005). In: VICTOR, S. L., DRAGO, R., CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos: avanços e desafios.** Vitória (ES): EDUFES, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/802/1/livro%20edufes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20de%20crian%C3%A7as%2C%20adolescentes%2C%20jovens%20e%20adultos%20avan%C3%A7os%20e%20desafios.pdf>> Acesso em 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987/2009). In: BUENO, J. G. S., MUNAKATA, K., CHIOZZINI, D. F. (Orgs.) **A escola como objeto de estudo:** escola, desigualdades, diversidades. Araraquara (SP), Junqueira & Marin, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1994.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ana Paula Ferreira; FERRARI, Carla Carzelato. O trabalho Pedagógico com alunos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Básica** - Ano 6, Número Especial - Educação Especial Escolar | março de 2021. Disponível em < <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/O-TRABALHO-PEDAGOGICO-COM-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-AUDITIVA.pdf> > Acesso em 3 jun. 2021.

\_\_\_\_\_, SOUZA, Sirleine Brandão de. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - Rbee (1992-2017)1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2018, vol. 24, nº spe, p. 33-50. ISSN 1413-6538.

CASTRO, César A. Biblioteca como lugar de memória e eco de conhecimento: um olhar sobre “O Nome da Rosa”. Revista **Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas (SP), v. 4, n. esp., p. 01-20, 2006 – ISSN: 1678-765X.

CEVASCO, M. Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, UNESCO, 1994.

CRAVO, Felipe Augusto Monteiro et al. Ensino de repertórios expressivos a crianças usuárias de implante coclear: uma revisão de literatura. **Revista brasileira de educação especial**, dez. 2018, vol. 24, nº 4, p. 551-566. ISSN 1413-6538.

DIAS, Tárcia; GOYOS, A. Celso. Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial: dissertações de Mestrado. In: **Anais**: Ciclo de estudos sobre deficiência mental, São Carlos: UFSCar, 1987.

\_\_\_\_\_ FERRARI, C; DALL'ALBA, L.; SANTOS, L.; OMOTE, Sadao. **Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial**: dissertações de mestrado. Trabalho apresentado no IV Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 1987.

\_\_\_\_\_. A concepção de autores sobre o seu objeto e modo de investigação. In: **Anais**: Simpósio de Intercâmbio Científico da ANPEPP. Caruaru (PE). ANPEPP, 1988.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA. **Repositório de produção científica**. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/node/368247>. Acesso em 20 fev. 2021.

FERREIRA, Júlio R. Pesquisa no contexto da política em educação especial. In: **Anais**: Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial. Rio de Janeiro: UERJ, . v. 1, 1991.

\_\_\_\_\_ ; BUENO, José Geraldo S. Os 20 anos do GT Educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), Vol. 17, Número Especial, 2011.

FERREIRA, Lucas da Silva P. **O federalismo nos Estados Unidos e no Brasil**. Disponível em: <https://lucasferreira1910.jusbrasil.com.br/artigos/ 253382422/o-federalismo-nos-estados-unidos-e-no-brasil> Acesso em 12 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; KATO, Olívia Misae. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.21, no.4, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial** ago., vol.17, nº spe1, 2011.

HAYASHI, M. Cristina P. I., HAYASHI, Carlos Roberto M.; LIMA, Maycke Y.; SILVA, M. Regina da; GARRUTI, Érica A. Avaliação de aspectos formais em quatro periódicos científicos na área de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 12, n. 1, 2006.

\_\_\_\_\_.; GONÇALVES, Taísa G, Gomes Liduenha. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em educação especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol 24, nº spe, 2018.

INSKEEP, Annie D. **Teaching dull and retarded children**. New York: Macmillan, 1926.

JACOB, Christian. Ler para escrever: navegações alexandrinas. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no Ocidente. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, nº spe1, 2011.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOUGH, Jack; DE HAAN, Robert F. **Identifying children with special needs**. Chicago: Science Research Associates, 1955.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas (SP) UNICAMP, 1990. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>> Acesso em 02 jun. 2020.

LEHMKUHL, Márcia de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação público e privado nas políticas educação especial (1974-2016)**. Tese de Doutorado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

LUZ, Katia C. **A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MAHL, Eliane, MUNSTER, Mey de Abreu van. Análise das Dissertações e Teses do PPGEES/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, , vol. 21, nº 2, 2015.

MANZINI, Eduardo J.. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação especial**, v. 17, nº 1, 2011.

\_\_\_\_\_. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 9, p. 13-23, 2003.

\_\_\_\_\_. *et al.* Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-graduação da Unesp, Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial (UFSM)**, v.2. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. **Anais: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARQUES, Luciana P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepção e prática pedagógica**. Tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, nº 2, 2008.

MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis. Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.12, no.1, 2006.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. **Educação** especial e a relação família - escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Ago., vol.19, no.2, 2015p.349-358. ISSN 1413-8557

MAZZOTA, Marcos J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 23, nº 3, 2017.

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.19, nº 4, 2013.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva:

levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 22, nº spe, 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, 1992.

\_\_\_\_\_. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes, DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.) **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2011.

\_\_\_\_\_. Controle e medicalização da infância. **Densidades**, ano 1 número 1, UFRJ, 2013.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Formação de professores e educação de surdos**: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.22, no. spe, 2018.

NERES, Celi Corrêa, CORRÊA; Nesdete Mesquita. Análise dos artigos na área da deficiência visual publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017)1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, nº spe, 2018.

NORA, Pierre. “**Entre memória e história: a problemática dos lugares**”. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.1993. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>> Acesso em 27 jun. 2020.

NUNES, Leila R. O. P.; FERREIRA, Júlio R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. R. D. P. et al. **A pesquisa na pós-graduação em educação especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. et al. A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, 1999.

\_\_\_\_\_., FERREIRA, Júlio R., MENDES, Enicéia G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, Maria A., OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2003.

\_\_\_\_\_. A produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

\_\_\_\_\_. et al. Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. In: MARQUEZINHE, M. C., ALMEIDA, M. OMOTE, Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina (PR): Eduel, 2003..

OLIVEIRA, Alyne Kalyane Câmara de; MATSUKURA, Thelma Simões; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Autoconceito e Autoeficácia em Crianças com Deficiência Física: Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**., vol. 23, no.1, 2017,

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva: MUNSTER, Mey de Abreuvan: GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 25, nº 4, 2019.

OLIVEIRA, Angelita R. **Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987-2009)**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa 1. **Revista brasileira de educação especial**, 2018, vol. 24, nº spe, p. 21-32. ISSN 1413-6538.

ORTH, Miguel Alfredo, MANGAN, Patrícia Kayser Vargas, SARMENTO, Dirléia Fanfa. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**, dez. 2011, vol.17, nº 3, p.497-516. ISSN 1413-6538.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.**

São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PATTO, M. Helena de S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

\_\_\_\_\_, O fracasso escolar como objeto de estudo. **Caderno de Pesquisa**, nº 65, 1988.

PICANÇO, Lucas Teixeira; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano de; GELLER, Marlise O Ensino de Física para Surdos: o Estado da Arte da Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2021, vol. 27. ISSN 1413-6538.

PINHO, Antonio Carlos; MACHADO, Ana Lúcia. **Origem da biblioteca.** Disponível em: <http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm> > Acesso em 13 fev. 2021.

PONTES, Heloisa. Por uma sociologia do mundo intelectual. **Estudos históricos**, vol 4, n. 7, 1991.

ROCHA, Manuela Lima Carvalho da et al. Rede de conhecimento e educação especial: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 26, nº 3, 2020.

RODRIGUES, Isabel de Barros, ANGELUCCI, Carla Biancha. **Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA.** *Psicologia Escolar e Educacional.*, nº 3, vol. 22, 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**, que cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em 18 out. 2017.

SILVA, Ana P. Celidônio da. **Biblioteca e memória: interlocuções com a comunidade.** Dissertação de Mestrado, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2018.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002.** Dissertação Mestrado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

\_\_\_\_\_ 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**, vol. 24, nº 4, 2018.

\_\_\_\_\_ Características e Tendências das Teses em Educação Especial Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo 1. **Revista brasileira de Educação Especial**, , vol. 22, nº 1, 2016.

SILVA, Fabiana Trevisani; GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella; ALVARENGA, Kátia de Freitas. **Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular:** revisão da literatura. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia., vol. 24, nº 1, 2012.

SILVA, Larissa Vendramini da; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento bibliográfico sobre educação especial e ensino de ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, nº 3, 2018.

SILVEIRA, Fabricio J. Nascimento. Biblioteca, memória e identidade social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, nº 3, 2010.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO; Jorge Lopes. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 21, nº 3, 2015.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. Alunos com surdez no Brasil: espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, nº spe, 2018.

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Estudo Comparado internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 21, nº 4.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 23, nº 2, 2017.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial**. Tese de Doutorado, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)**. Tese de Doutorado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

SOUTO, Maely Sacramento de, GOMES, Ewerlin Bruna Neves, FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos. Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, nº 4, 2018.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VALDEMARIN, Vera T.; SILVA, Vera L. Gaspar da. Palavras viajeiras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX). **Revista Brasileira História da Educação**, v.13, n. 3 . 2013.

VASSALO, Roberta. Muito além dos livros, sistema de bibliotecas da USP dá suporte à comunidade acadêmica. **Jornal da USP**, 24/10/2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=48215>. Acesso em; 12/02/2021.

VERCESI, Maria Elena de Abreu. **O Lyceu Franco-Brasileiro São Paulo**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Católica de São Paulo, 2010.

WARDE, Mirian J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, n. 2, Jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: ANPEd. **Avaliação e perspectivas na área de educação**. Porto Alegre, ANPEd, 1993.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Edunesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Ediciones 62, 1980.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

### ACERVO DA PUC-SP

AMADO, Georges. **Les enfants difficiles** : observation et readaptation. Paris: PUF, 1955.

ANAIS DO I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **I Encontro de Educação Especial**. São Paulo: USP, 1983

ARNAI, Isabel Diaz. **La educación en el hogar de los niños inadaptados**. Madrid: Rialp, 1965.

BAKER, Harry J. **Introduction to exceptional children**. New York: Macmillan, 1959.

BIJOU, Sidney W. **Modificación de conducta**: problemas y extensiones. Mexico: Trillas, 1972.

BORT, Julia. **L'education de l'enfant difficile**: exemples concrets des difficultes et des retards dans le développement de l'enfant, leur traitement et leur reeducation d'apres la pedagogie curative de Rudolf Steiner. Paris : PUF, 1939.

CALO, Giovanni. **Pedagogia degli anormali**: lezioni per la Scuola Magistrale Ortofrenica. Florença: Editrice\_Universitaria, 1949.

DECROLY, Ovyde. **Le traitement et l'education des enfants irreguliers**. Bruxelas: Maurice Lamertin, 1925.

CARRICA, Maria Delia Cejas. **Educacion de retardados**. Buenos Aires: El\_Ateneo, 1948.

CENESP/SEESP. **Relatório 1979-1985**. Brasília: CENESP\_MEC, 1985.

CENESP/SEESP. **Educação especial Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: CENESP\_MEC, 1975.

CENESP/SEESP. **Reformulação de currículos para educação especial**. Brasília: CENESP\_MEC, 1976.

CRUICKSHANK, William M., Costallat, Dalila M. de, BARNARD, Kathryn E.,

DESCOEUDRES, Alice. **L'education des enfants anormaux:** observations psychologiques et indications pratiques. Paris : Delachaux Niestle, 1922.

DESCOEUDRES, Alice. **L'education des enfants arrières:** ses principes et ses méthodes, ce que tous les enfants peuvent en retirer. Neuchâtel : Delachaux Niestle, 1932.

DEMOOR, Juan. **Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela.** Madrid: Francisco Beltran, 1930.

DIAS, Tárcia Regina da Silveira, MENDES, Enicéia Gonçalves, DENARI, Fátima Elisabeth, REIS, Maria de Jesus Dutra dos, COSTA, Maria da Piedade Resende da. (Orgs). **Temas em Educação Especial 1.** São Carlos, SP: UFSCar, 1990.

DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PSICO-PEDAGÓGICA, **Educação especial na Bahia.** Salvador: SE\_BA, 1977.

DUNN, Lloyd M. **Crianças excepcionais:** seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao\_Livro\_Tecnico, 1971.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **IV encontro nacional de educação especial:** – comunicações. Lisboa: Fundação\_Calouste\_Gulbenkian, 1990.

ERICKSON, Marcene L. **Education of exceptional children and youth** **Englewood Cliffs.** Prentice Hall. 1962.

ERICKSON, Marion J. **Como es el niño retardado y como enseñarle.** Buenos Aires: Paidos, 1966.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FROSTIG, Marianne. **Educacion especial para una ubicacion social apropiada.** Buenos Aires: Medica\_Panamericana, 1978.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Aspectos da educação especial em Santa Catarina:** filosofia e ação. Florianópolis: FCEE, 1979.

GLAT Rosana, KADLEC, Verena Pamela Seidl. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica.** Rio de Janeiro: Agir, 1984.

HOWELL, Kenneth W. **Evaluating exceptional children:** a task analysis approach. Columbus: Charles e Merrill, 1979.

JOHNSON, Doris J., MYKLEBUST, Helmer R. **Learning disabilities:** educational principles and practices. New York: Grune\_and\_Stratton, 1967.

JONES, Reginald L. **New directions in special education.** Boston: Allyn\_and\_Bacon, 1970.

KIRK, Samuel A. **Crianças excepcionais e sua educação familiar.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional,** São Paulo, Martins\_Fontes, 1987.

KIRK, Samuel A., KARNES, Merle B., KIRK, Winifred D. **La educación del niño retrasado.** Barcelona: Pro\_Medica, 1957.

LEVY, Harold B. **Square pegs, round holes:** the learning-disabled child in the classroom and at home. Boston: Little\_Brown, 1973.

MACKIE Romaine P. **Teachers of crippled children and teachers of children with special health problems.** Washington: Department of Health\_Education\_and\_Welfar, 1960.

MAINAR, G. Gonzalvo. **Educacion especial:** organizacion escolar y didactica, normas y legislacion ensenanza privada. Madrid: Morata, 1967.

MARINA, Jose Perez. **La lectura y escritura en la educación especial:** metodo esperanza. Sevilla: CEPE, 1978.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1986.

MOORES, Donald F. **Annual report 1973-1974,** Minneapolis: University of Minnesota, 1974.

NORTHCOTT Winifred H. **Curriculum guide** : hearing impaired children - birth to three years - and their parents. Minneapolis: University\_of\_Minnesota,1972.

PEREIRA, Olivia da Silva. **Integração do excepcional na força de trabalho**. Brasília: MEC, 1977.

PIZA, Jay Arruda. **Como orientar a criança excepcional**. São Paulo: Pontes,1960.

PROENCA, Iva Folino. **Posso ajudar voce? minha experiencia com meu filho excepcional**. São Paulo: EDICON, 1982.

PRUDHOMMEAU, M. **L'enfance anormale: le probleme pedagogique et social**. Paris: PUF, 1949.

RAMOS, Arthur. **A creança problema**: a hygiene mental na escola primaria. São Paulo: Nacional, 1939.

ROBIN, Gilbert. **L'education des enfants difficiles**. Paris : PUF, 1948.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação física especial para deficientes**: fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensórios motores em deficientes. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.

SALVIA, John, YSELKY, James E. **Assessment in special and remedial education**. Boston: Houghton\_Mifflin, 1981.

TELFORD, Charles W., SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VALLES, Gerard. **Les enfants en difficulte** : des troubles legers aux cas graves. Paris: Hachette, 1980.

VAYER, Pierre. **El nino frente al mundo: en la edad de los aprendizajes escolares**. Madrid: Científico Medica, 1973.

VAYER, Pierre. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole,1989.

VIAL, Monique. **Les enfants anormaux a l'ecole**: aux origines de l'education specialisee. Paris : Armand Colin,1990.

WINDHOLZ, Margarida Hofmann. **Passo a passo seu caminho**: guia curricular para o ensino de habilidades básicas. São Paulo: EDICON, 1988.

WITSEN, Betty Van. **Perceptual training activities handbook**. New York: Teachers College, 1972.

ZULLIGER, H. **I ragazzi difficili**. Florença : Editrice\_Universitaria, 1951.

## ACERVO DA USP

ABRAHAM, Willard. **A guide for the study of exceptional children.** Tempel: Ariz, 1955.

AMIN, Esperidião, FONTANA, Victor. **A criança excepcional causas e consequências - juntos podemos.** Florianópolis: Victor Fontana, 1982.

APAE (SP). **Material pedagógico manual de utilização.** Rio de Janeiro: Fename, 1981.

ARRUDA, Joy. **Saúde mental da criança escolar.** São Paulo: NE, 1954.

ATTWELL, Arthur A., CLABBY, D. Ann. **The retarded child answers to questions parents ask** Los Angeles: Calif Western Psychological Services, 1975.

AUFAUVRE, Marie-Renée; BRULE, Hélène. **Apprendre à jouer, apprendre à vivre le jeu, le jouet pour l'enfant handicapé:** option pédagogique et thérapeutique. Neuchâtel: Delachaux\_Niestlé, 1980.

BARNARD, Kathryn E., ERICKSON, Marcene L. **Como educar crianças com problemas de desenvolvimento.** Porto Alegre: Globo, 1978.

BERGESON, John B., MILLER, George S. **Learning activities for disadvantaged children.** New York: Macmillan, 1971.

BINET, Alfred, SIMON, Théodore. **Enfants Anormaux :** Guide Pour L'Admission Des Enfants Anormaux Dans Les Classes De Perfectionnement. Paris: Armand Colin, 1916.

BOOTH, Booth, STATHAM, June. **The nature of special education people, places and change.** London: Open University, 1991.

BROLIN, Donn E. **Vocational preparation of retarded citizens.** Columbus: Charles\_E\_Merrill, 1976.

CABRAL, Suzana Veloso, LANZA, Avani Avelar X., TEJERA, Marisa Estela. **Educar vivendo:** o corpo e o grupo na escola. Porto Alegre: Artmed, 1988.

CAETANO, Jose Gomes. **A observação do comportamento no diagnóstico das inadaptações infanto-juvenis: conceito, técnica e pessoal especializado.** Rio de Janeiro: MEC, 1969.

CARITE, Maurice. **Sort de l'enfance arriere.** Paris: Bloud\_at\_Gay, 1937.

CARNEIRO JÚNIOR, M. **Educação das creanças anormais.** São Paulo: Siqueira, 1913.

CENESP/SEESP. **Assistência técnica e financeira às instituições privadas na área de educação especial.** Brasília: CENESP\_MEC, 1976.

CENESP/SEESP. **Capacitação de recursos humanos para a educação especial.** Brasília: CENESP\_MEC, 1976.

CENESP/SEESP. **Educação especial dados estatísticos 1974.** Brasília: CENESP\_MEC, 1975.

CENESP/SEESP. **Educação especial modelos de serviços para o educando com retardado mental.** São Paulo: APAE, 1976.

CENESP/SEESP. **Plano de educação especial 1977/1979.** Brasília: CENESP MEC, 1977.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SPECIALISEE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. **Les Uns et les autres intégration scolaire et lutte contre la marginalisation.** Paris : L. Harmattan, 1988.

CENTRO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. **ESTATÍSTICAS BÁSICAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO DE 1. E 2. GRAUS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.** SÃO PAULO: SE\_SP, 1980.

CHAZAN, Maurice, LAING, Alice F., DAVIES, Diane. **Helping five to eight year-olds with special educational needs.** Oxford: Basil Blackwell, 1991.

CONNOR, Leo E. **Administration of special education programs.** New York: Teachers\_College, 1961

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Anais do 15 Congresso da Federação Nacional das APAEs.** São Paulo: APAE, 1991.

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Novas perspectivas para o excepcional no Brasil de hoje.** Florianópolis: APAE, 1979.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Preparação para o trabalho na Educação especial.** São Paulo: SE SP, 1989.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade, para fins educacionais,** São Paulo: SE SP, 1979.

DEHAAN, Robert F., KOUGH, Jack. **Helping children with special needs,** Chicago: Science Research Associates, 1956.

DENO, Evelyn N. **Instructional alternatives for exceptional children.** Arlington: Jefferson Davis, 1971.

DEUTSCH, Henri, BUSTOW, Sheldon. **Developmental disabilities: a training guide.** Boston: CBI, 1982.

DOCKRELL, W. B., DUNN, W. R., MILNE, Alastair. **Special education in Scotland.** Edinburgo: Scottish Council for Research in Education, 1978.

DOLMAN, Annie. **Inskeep Teaching dull and retarded children.** New York, Macmillan, 1926.

DONAHUE George T., NICHTERN Sol. **Teaching the troubled child,** New York, Free Press, 1965.

DRENNEN, Genevieve F (org). **Seu filho é uma criança excepcional Diferente das outras crianças no desenvolvimento.** São Paulo: APAE, 1961.

DUNN, Lloyd M. **Exceptional children in the schools.** New York: Holt\_Rinehart\_and\_Winston, 1963.

ELLINGSON Careth. **The shadow children a book about children's learning disorders.** Chicago: Topaz, 1967.

EPSTEIN, Charlotte. **Special children in regular classrooms mainstreaming skills for teachers.** Reston, VA: Reston Pub. Co., 1984.

FLEMING, Juanita W. **Criança excepcional diagnóstico e tratamento.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FRAMPTON, Marle E. GALL Elena D. **Special education for excepcional.** Massachusetts: Porter\_Sargent, 1955.

GALLOWAY David. **Schools, pupils and special educational needs.** London: Croom Helm, 1987.

GEARHEART, Bill R., WEISHAHN, Mel W. **The handicapped child in the regular classroom.** Saint Louis: Mosby, 1976.

HANKO, Gerda. **Special needs in ordinary classrooms supporting teachers.** Oxford: Basil Blackwell, 1990.

HARGROVE, Linda J., POTEET, James A. **Assessment in special education the education evaluation.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

HECK, Arch O. **Educacion de los niños excepcionales.** Buenos Aires: Nova, 1953

HEDLEY, Carolyn N., HICKS, John S. **Reading and the special learner.** Norwood: N. J. Ablex, 1988.

HEGARTY, Seamus, HODGSON, Ann, CLUNIES-ROSS Louise. Aprender juntos la integración escolar. Madrid: Morata, 1988.

HERREN, Henry, GUILLEMET, Serge. **Education des enfants et des adolescents handicapes em milieu scolaire et para-scolaire.** Paris: ESF, 1972.

HIGHFIELD, Miriam Ethel Hill. **The education of backward children.** London: Harrap, 1951.

ISNARD, Luiza Banducci. **Subsídios para a implantação de programas de educação especial no sistema educacional do estado de São Paulo,** São Paulo: SE\_SP, 1967.

JOHNSON, G, Orville, BLANK, Harriett D. **Exceptional children.** Washington: Council\_for\_Exceptional\_Children, 1968.

JOHNSON, G Orville. **Educação do aluno lento.** Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

JOHNSON-MARTIN, Nancy, ATTERMEIER, Susan M., HACKER, Bonnie J. **The Carolina curriculum for preschoolers with special needs.** Baltimore: P. H. Brookes, 1990.

KABELE, Frantiések, HYMAN, Prue, BRADDOCK, David L., STUKAT, K. G. Aspects économiques de l'éducation spéciale Tchécoslovaquie, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis d'Amérique, Paris : UNESCO, 1978.

KARLIN, Muriel S., BERGER, Regina. **Como lidar com o aluno problema.** Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

KNEEDLER, Rebecca Dayley, HALLAHAN, Daniel P., KAUFFMAN, James M. **Special education for today.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KNIGHT, Lester N. **Language arts for the exceptional the gifted & the linguistically different.** Los Angeles: IFL F E Peacock, 1974.

KOHLER, Claude. **L'enfant arriéré dans sa famille.** Paris:Centre\_d\_activités\_pédagogiques, 1956.

KOUGH, Jack, DEHAAN, Robert. **Identifying children with special needs.** Chicago: Science\_Research\_Associates, 1955.

LEWIS, Gertrude M. **Educating disadvantaged children in the elementary grades.** Washington: US Government Printing Office, 1966.

MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho, ALMEIDA, Marlene Concetta de Oliveira. **Ensinoando crianças excepcionais,** Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

MALOGOLOWKIN, Aida. **Educação da pessoa deficiente novas perspectivas metodológicas do ensino-diagnóstico-prescritivo.** Rio de Janeiro: Mercurio Star, 1982.

MAGALHÃES, Basílio de. **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência:** contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, a bem da infância de agora e das gerações porvindouras, os mais elevados interesses. Rio de Janeiro: Jornal do Comercio, 1913.

MAHER, Charles A., BENNETT, Randy Elliot. **Planning and evaluating special education services**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

MAUCO, Georges. **Psicoterapia escolar la inadaptación escolar y social y sus remedios**. Madrid: Morata, 1962.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MCCARTHY James J., MCCARTHY Joan F. **Learning disabilities**. Boston: Allyn\_and\_Bacon. 1969.

MCINTYRE, Barbara M., WARD, Winifred. **Informal dramatics a language arts activity for the special pupil**. Pittsburgh: Stanwix, 1963.

MILGRAM, Roberta M. **Counseling gifted and talented children a guide for teachers, counselors, and parents**. Norwood: N. J. Ablex, 1991.

MINISTERIO DE EDUCACION. **Ensenanza diferenciada**. Havana: Ministerio de Educacion, 1964.

MINISTRY OF EDUCACION PAMPHLET, **Education of the handicapped pupil**. London: Her Majesty s Stationery Office, 1960.

MORGENSTERN. Franz **Teaching plans for handicapped children**. London: Methuen, 1981.

MORRIS, Richard J., BLATT, Burton. **Special education research and trends**. New York: Pergamon, 1986.

NOAR, Gertrude. **Educación de los niños necesitados**. Buenos Aires: Del Colegio, 1970.

OJEMANN, Ralph H, GALLAGHER, James J., PECK, Robert F. **La educación de los alumnos excepcionales**. Rio de Janeiro: Del\_Colegio, 1970.

PEREIRA, Olivia da Silva. **Educação especial atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PETIT, Jean. **Enfants et les adolescentes inadaptes et l'education nationale**. Paris : Armand\_Colin, 1966.

PINTO, Norberto de Souza. **Infância retardaria ensaios de orthophrenia.** São Paulo: Escolas Profissionaes Salesianas, 1980.

PRATT, Rosalie Rebollo, MOOG, Helmut. **Anais do First Research Seminar of the ISME.** St. Louis, Mo. : MMB Music, 1989.

PRUDHOMMEAU, Maxime. **Educación de la infânciâ anormal.** Barcelona: L Miracle, 1961.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO EDUCAÇÃO ESPECIAL. Centro de Informações Educacionais, São Paulo: E\_SP, 1981.

REICHARD. Cary L., BLACKBURN, Dennis B. **Music based instruction for the exceptional child.**

Denver: Love, 1973.

REILY, Lucia Helena. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo: Pioneira, 1986.

ROBIN, Gilbert. **Dificuldades escolares da criança,** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

ROUCEK Joseph. **Criança excepcional.** coletânea de estudos, São Paulo, Ibrasa, 1968.

SABATINO, David A, MILLER, Ted L. **Describing learner characteristics of handicapped children and youth.** New York: Grune and Stratton, 1979.

SECELLE P., DEKOCK, A. **L'education des enfants.** Paris: Maloine, 1920.

SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Ata da 1a. sessão do Seminário sobre Planejamento da Educação Especial.** Brasília: CENESP MEC, 1974.

SERVICO DE EDUCACAO ESPECIAL. **Plano de atendimento a educação especial.** São Paulo: SE SP, 1972.

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação especial no Brasil síntese estatística.** Brasília, MEC 1984.

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse estatística da educação especial 1981.** Brasília, MEC 1985.

SMITH, Helen K. **Meeting individual needs in reading.** Newark: Del International Reading Association, 1973.

SNELL Martha E. **Systematic instruction of the moderately and severely handicapped.** Columbus: Bell Howell, 1983.

STAINBACK William C., STAINBACK, Susan Bray. **Support networks for inclusive schooling interdependent integrated education.** Baltimore: P. H. Brookes, 1990.

STRAIN, Phillip S., KERR Mary Margaret. **Mainstreaming of children in schools research and programmatic issues.** New York: Academic Press, 1981.

STRAUSS, Alfred. **Introducción al estudio de la pedagogia terapeutica para maestros, educadores, medicos y padres de familia.** Barcelona: Labor, 1936.

SUMAR, Sonia. **Yoga para excepcionais.** São Paulo: Ground, 1987.

TANNENBAUM, Abraham J. **Special education and programs for disadvantaged children and youth.** Washington: Council\_for\_Exceptional\_Children, 1968.

TAYLOR, Ronald L. **Assessment of exceptional students educational and psychological procedures.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

TAYLOR, Wallace W., TAYLOR Isabelle Wagner. **Special education of physically handicapped children in Western Europe.** New York, International Society for the Welfare of Cripples, 1960.

TERRA, Alcimar. **Pela educação especial.** Niterói, Diário Oficial, 1943.

TILLEY, Pauline. **Arte en la educación especial.** Barcelona: Ceac, 1981.

TRAPP E., HIMELSTEIN, Philip. **Readings on the exceptional child: research and theory.** London, Methuen, 1962.

UNESCO. **Directory of special education.** Paris: UNESCO, 1986.

UNESCO. **Situation actuelle et tendances de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale Quatre études:** Suède et autres pays scandinaves, Etats-Unis d'Amérique, Uruguay : UNESCO, Paris: UNESCO, 1973.

UNESCO. **Special education 1968.** Paris: UNESCO, 1969.

UNESP. **Relatório de atividades referentes a implantação do centro de Educação especial da UNESP.** São Paulo: UNESP, 1991.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- FE. **Introdução à educação especial.** São Paulo: USP, 1977.

VALENTE, José Armando. **Liberando a mente computadores na educação especial.** Campinas: UNICAMP, 1991.

VIAL, Monique. **Les origines de l'enseignement spécial en France.** Paris: INRP, 1986.

WALL, William Douglas. **Educación constructiva para grupos especiales niños con limitaciones y problemas de aprendizaje.** Paris: UNESCO, 1979.

WANG, Margaret C., REYNOLDS, Maynard Clinton, WALBERG, Herbert J. **Handbook of special education research and practice.** Oxford: Pergamon, 1989.

WEATHERLEY, Richard . **Reforming special education policy implementation from state level to street level.** Cambridge: MIT, 1979.

WEIHS, Thomas Johannes, MARCO, Elaine de. **Crianças que necessitam de cuidados especiais.** São Paulo: Antroposófica, 1984.

WESTWOOD, Peter S. **Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom.** New York: Croom Helm, 1987.

WOLERY, Mark, BAILEY, Donald B., SUGAI, George M. **Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.** Boston: Allyn and Bacon, 1988.

WORLD CONGRESS ON FUTURE SPECIAL EDUCATION . **First World Congress on Future Special Education**, Stirling: Virginia Council for Exceptional Children, 1979.

ZANINI, Walter, BARROS, Fernanda Dias, TAVARES, Marina Lúcia, ZANINI, Gerson. **A expressão plástica da criança excepcional**. São Paulo: USP, 1972.