

**PONTIFÍCIA UNIVERSDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

Carolina Presenza Sampietri

**AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
BALANÇO TENDENCIAL DAS DISSERTAÇÕES E TESES
(2013 a 2021)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Carolina Presenza Sampietri

**AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
BALANÇO TENDENCIAL DAS DISSERTAÇÕES E TESES
(2013 a 2021)**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2023

Banca Examinadora

*Dedico este trabalho a todas as mulheres, mães, que cumprem
múltiplas jornadas e se dedicam à pesquisa.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento N. 88887.645310/2021-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Finance Code 88887-645391/2021-00.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pela generosidade com que conduziu esse processo. Agradeço os conhecimentos compartilhados, a compreensão quando meu momento de vida exigiu, por não deixar de acreditar que eu seria capaz de finalizar a dissertação e ter sempre uma palavra de incentivo.

À Prof.^a. Dr^a. Ana Paula Ferreira da Silva, por ter transformado meu olhar sobretudo. Por colocar tanto afeto e dedicação em cada aula. Pelo acolhimento e escuta desde o primeiro dia que nos conhecemos – início de minha licença maternidade, um momento muito desafiador – e por buscar sempre possibilidades ao invés de entraves. Sou profundamente grata e brinco que nunca mais serei a mesma depois das aulas que tivemos.

Prof. José Geraldo e Prof.^a. Ana me mostraram que o ambiente acadêmico pode ser preenchido por escuta, afeto e proximidade.

Ao Prof. Dr. Odair Sass e à Prof^a. Dr^a. Pâmela Martins Tezzele, por participarem da banca de qualificação e proporem melhorias tão importantes e pertinentes.

À Betinha, por ser sempre tão acolhedora. Parece-me unânime sua competência e sua dedicação.

A todos os professores do Programa de Educação: História, Política, Sociedade, pelas ricas contribuições ao longo dessa jornada acadêmica.

A minha filha, que mudou minha vida! Que me acompanhou desde a primeira aula – ainda na barriga – e seguiu me acompanhando como pôde. Não foram raras as aulas que assisti amamentando, ninando, entretendo Maria Luiza que, ainda que sem nenhum entendimento, de alguma maneira, comprehendia e comprehende. Por ela não desisti e por ela espero ser sempre melhor. Futuramente ela saberá que nós conseguimos, que foi uma conquista conjunta.

Ao meu esposo, Manoel Botelho, pelo incansável incentivo. Por segurar minha mão sempre que o desânimo insistia em aparecer. Por compreender as ausências, ser meu apoio incondicional – sem isso, nem minha inscrição teria sido possível. Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma, por vezes, e por ser meu exemplo de coragem.

A minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão, que sempre foram meu alicerce – minha trajetória começou por eles, para eles. Agradeço por serem tão presentes, por me ensinarem sobre determinação, dedicação e amor. Tudo que faço tem sempre um pouco de cada um de vocês.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as principais tendências de investigação sobre as relações entre educação infantil e a educação especial, expressas pelas dissertações e teses brasileiras publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), de 2013 a 2021. Para tanto, utilizamos o resumo de cada uma das pesquisas. Na medida em que essa produção não pode ser considerada como a mais avançada nesse campo, mas como expressão dos programas de pós-graduação em que foram defendidas, delimitou-se como indicadores as origens institucionais, a localização geográfica, seus temas e focos, assim como os procedimentos de pesquisa utilizados. Esta investigação se apoia nas contribuições do materialismo cultural de Raymond Williams (2011), tendo em vista a “tradição seletiva” e os significados e práticas enfatizados ou excluídos dos trabalhos publicados em determinado período. Verificou-se a predominância de pesquisas qualitativas de mestrado acadêmico defendidas por instituições de ensino federais, localizadas na região sudeste brasileira. O campo temático mais abordado foi a Prática Pedagógica, em trabalhos que tratavam tanto da deficiência como da educação infantil de maneira abrangente, tendo a pesquisa de campo como procedimento de pesquisa. Os instrumentos de pesquisa utilizados com maior frequência foram a entrevista e a observação, tendo como principais fontes os professores e os alunos. Foi possível, a partir das investigações realizadas na presente pesquisa, compreender o cenário da pesquisa educacional brasileira envolvendo as relações entre educação especial e educação infantil, seus avanços e os problemas que ainda persistem.

Palavras-chave: educação infantil; educação especial; pesquisa educacional; teses; dissertações.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the main trends in research regarding the relationship between early childhood education and special education, as expressed in Brazilian dissertations and theses published in the Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) "The Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination of Superior Level Staff Improvement", under the Ministry of Education (MEC), from 2013 to 2021. Recognizing that this body of work may not represent the most advanced in this field but rather reflects the graduate studies programs where they were defended, we delineated indicators such as institutional origins, geographical locations, themes, focuses, as well as research methodologies employed. This investigation draws upon the contributions of cultural materialism by Raymond Williams (2011), considering the "selective tradition" and the meanings and practices emphasized or excluded in works published during a specific period. It was observed that qualitative research conducted at academic master's level from federal educational institutions in the southeastern region of Brazil predominated. The most addressed thematic area was Educational Practice, encompassing comprehensive studies on both disability and early childhood education, with field research as the primary research approach. Research instruments used included interviews and observations, with teachers and students being the primary sources. Through the investigations conducted in this research, it became possible to comprehend the landscape of Brazilian educational research concerning the relationship between special education and early childhood education, its advancements, and the persistent challenges.

Keywords: early childhood education; special education; educational research; theses; dissertations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da produção da área da educação pelo período (2013/2021) 49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência - 2007/2010.....	18
Tabela 2 - Matrículas de alunos com deficiência - 2017/2020.....	19
Tabela 3 - Distribuição da produção por área de conhecimento	40
Tabela 4 - Distribuição das produções acadêmicas por Instituição de Ensino Superior (IES)	42
Tabela 5 - Distribuição das produções acadêmicas por região brasileira.....	44
Tabela 6 - Distribuição das produções acadêmicas por unidade federativa	44
Tabela 7 - Distribuição da produção da área da educação por IES (2013/2021)	46
Tabela 8 - Distribuição da produção por instância administrativa	47
Tabela 9 - Distribuição da produção por titulação	48
Tabela 10 - Distribuição da produção por etapa de ensino da educação infantil e por ano (2013/2021)	51
Tabela 11 - Distribuição da produção por tema (2013/2021).....	53
Tabela 12 - Distribuição anual dos campos temáticos (2013/2021).....	54
Tabela 13 - Distribuição anual da produção por tipo de deficiência (2013/2021)	56
Tabela 14 - Distribuição anual do âmbito social em que foram desenvolvidas as investigações	59
Tabela 15 - Distribuição anual da produção pela finalidade das investigações	60
Tabela 16 - Distribuição da produção pelo campo temático e deficiência.....	61
Tabela 17 - Distribuição da produção pelo campo temático e sub-etapa da educação infantil	62
Tabela 18 - Distribuição da produção pelo campo temático e finalidade das pesquisas.....	63
Tabela 19 - Distribuição da produção pelos campos temáticos e abordagem das pesquisas ...	64
Tabela 20 - Distribuição da produção pelos campos temáticos e procedimentos de pesquisa.	65
Tabela 21 - Distribuição da produção pelo campo temático e instrumentos das pesquisas	66
Tabela 22 - Distribuição da produção pelo campo temático e fontes utilizadas nas pesquisas	67

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

Sigla	Nome
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DSM V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EMESCAM	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
ESTÁCIO	Universidade Estácio de Sá
FPP	Faculdades Pequeno Príncipe
IFSUL	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
PUCMINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TUIUTI	Universidade Tuiuti do Paraná
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVC	Centro Universitário Vale do Cricaré
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPF	Universidade de Passo Fundo
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Problema de pesquisa	21
Objetivo	21
Procedimentos de pesquisa.....	21
CAPÍTULO 1 – AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
Infância e a educação infantil	23
Políticas Educacionais para a Educação Infantil	27
Políticas Educacionais para a Educação Especial	33
CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	37
2.1. Resultados abrangendo a amostra total	40
2.2. Resultados da produção da área da educação	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXO 1 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES INVESTIGADAS	76
ANEXO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS TEMAS DAS PRODUÇÕES	96

INTRODUÇÃO

Minha primeira graduação foi em Administração, curso que finalizei em 2015 e, há mais de cinco anos, trabalho em instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo, nas áreas de suporte acadêmico dos cursos de Graduação.

A primeira instituição em que trabalhei, de 2016 a 2018, era uma pequena faculdade, com menos de 500 alunos, os quais, em sua grande maioria, eram pessoas de baixa renda. Tendo acesso direto aos históricos escolares, era possível notar uma característica comum: parcela significativa desses alunos e alunas apresentavam condições acadêmicas precárias que resultavam em reprovações em disciplinas básicas, como Português e Matemática, constantes dos currículos dos cursos de graduação da Instituição.

O contato com essa realidade despertou meu interesse pela educação e, mais especificamente, pela educação básica, o que me fez ingressar, em 2018, no curso de graduação em Pedagogia, que exige a realização de estágios de observação como componentes curriculares obrigatórios.

Iniciei o primeiro estágio de observação em uma escola particular de educação infantil, localizada na zona sul de São Paulo, acompanhando, por um período do dia, as atividades de estudantes do que a escola chamava de G4, grupo de crianças entre 4 e 5 anos.

A observação das crianças foi uma excelente oportunidade de entender o cotidiano escolar e a organização da sala de aula e sua dinâmica (atividades, rotina, espaço físico, materiais), as relações entre os alunos e alunas, entre as crianças e a professora, o vínculo (e a ausência dele) entre o cuidar, o educar e o brincar, três elementos fundamentais e inseparáveis, que devem reger as práticas da educação infantil.

Um dos alunos do G4 era uma criança autista e, observando a relação desse aluno com as demais crianças, com a professora, e as ações da escola (e a falta delas) para atendê-lo, passei a me interessar e pesquisar sobre a inclusão escolar, o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial da perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque, ainda que eu tivesse pouca ou nenhuma experiência prévia sobre educação inclusiva, pude notar a falta de preparo da escola na acolhida desse aluno.

O aluno autista era assistido, por meio período, por uma acompanhante terapêutica (AT) em regime de estágio. O direito da criança autista a um acompanhante especializado está disposto na Lei Berenice Piana (nº 12.764/12), que dispõe, em parágrafo único: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes

comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (BRASIL, 2012, p.01).

Em 2013 foi criada a Nota Técnica Nº 24/2013, com o objetivo de orientar as instituições educacionais quanto à implementação da Lei Berenice Piana (nº 12.764/12). O documento estabelece que o profissional de apoio “destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2013, p.01).

Tanto a Lei quanto a nota técnica, no entanto, não são específicas quanto a quais profissionais podem exercer a função de acompanhante especializado e qual formação deveriam ter, o que pode acarretar a contratação de profissionais não qualificados e que, na rede privada, onera as famílias de crianças com TEA.

Esse fato também pude observar. Havia, para esse aluno autista, poucos materiais disponíveis e as atividades desenvolvidas consideravam apenas o que ele já dominava, sem que fossem realizadas novas atividades a partir do estágio já alcançado.

Essa relação é indicada por Vygotsky (1991, p.58) no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por ele como sendo

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Por vezes, esse aluno não participava das atividades junto aos demais alunos da turma, e a ele não eram oferecidas atividades alternativas.

Concomitantemente à graduação em Pedagogia, iniciei minha pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, na Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, ansioso para aprofundar meus estudos sobre as questões acima citadas e aprimorar minha atuação profissional quanto ao atendimento de crianças com deficiência. Durante o curso, tive os primeiros contatos com a literatura a respeito da educação inclusiva.

Uma dessas obras foi a de Nakayama (2019) que, discorrendo a respeito desse tema, afirma:

A presença das crianças nas escolas é, sem dúvida, o primeiro passo da sua inclusão, mas elas necessitam oportunidade de participação em todas as atividades que lhe proporcione acesso ao aprendizado, caso contrário, continuarão desligadas do processo educacional. (Nakayama, 2019, p. 57).

Tal afirmação veio ao encontro do que pude presenciar no estágio de observação que citei anteriormente.

Com o trabalho de conclusão de curso, intitulado *Processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA – na educação infantil e o papel do psicopedagogo*, meu objetivo foi o de me debruçar sobre a atuação do psicopedagogo no processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, de maneira a desenvolver as potencialidades e habilidades das crianças, fazendo com que adquirissem conhecimentos significativos, o que vai além da inserção desses alunos e alunas no contexto escolar.

Entendi, no entanto, que o conhecimento que adquiri na pós-graduação lato sensu ainda eram superficiais e, desejando retomar e prosseguir os estudos a respeito do tema da inclusão escolar na educação infantil, decidi ingressar no mestrado acadêmico no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Participei do processo seletivo no primeiro semestre de 2021 e iniciei os estudos no segundo semestre e, com o orientador o professor José Geraldo Silveira Bueno, começamos a construir o projeto de pesquisa.

Tendo como ponto de partida a constatação de conjunto expressivo de autores sobre a importância da inclusão escolar de alunos com deficiência na educação infantil (Bruno, 2008; Martins, 2009 e Bueno & Meletti, 2011, entre outros), esta dissertação tem como objetivo analisar as produções acadêmicas – considerando teses e dissertações –, por meio de balanço bibliográfico sobre as relações entre educação infantil e educação especial, elaborado a partir da análise dos resumos de teses e dissertações publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2021.

Apesar da existência de tratados, declarações e leis, documentos esses internacionais e nacionais que tratam, entre outras questões, sobre a educação de pessoas com deficiência e que dão prioridade ao acesso à educação em classes regulares, a realidade ainda é a dificuldade que as instituições escolares encontram no que se refere a práticas verdadeiramente inclusivas.

São crescentes e ainda atuais as discussões e estudos sobre a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar. Contudo, há um longo caminho a ser percorrido quando pensamos no cotidiano das escolas e nas adaptações que as instituições necessitam colocar em prática para que a inclusão seja concreta, permanente e ultrapasse somente a inserção ou a integração.

Oliveira (2017, p.64) descreve uma pertinente diferenciação entre a integração e a inclusão no ambiente escolar:

Em termos genéricos, pode-se afirmar que na proposta de integração, o indivíduo para frequentar as escolas de ensino regular, deve apresentar características que se ajustem às suas exigências. [...] Em contrapartida, a proposta de inclusão retira do aluno a obrigatoriedade de estar encaixado nos moldes da escola, cabendo a esta, a responsabilidade de tornar-se apropriada para atender à diversidade apresentada pelo seu alunado (Oliveira, 2017, p.64).

No entanto, Bueno (2016) faz uma advertência importante em relação a essa distinção, na medida em que a diferenciação entre essas duas perspectivas não é o processo inicial de inserção do aluno nas classes regulares, mas o processo pelo qual eles serão escolarizados; ou seja, se a inclusão escolar demanda modificações nas políticas em ação, nas mudanças dos sistemas de ensino, bem como das escolas para que sejam oferecidas as reais condições de uma escolarização qualificada a esse alunado, os dados apresentados por Bueno; Meletti (2011); Meletti (2014) e Meletti; Ribeiro (2014) mostram que os diferentes sistemas estaduais e municipais estão distantes da oferta de processo educativo adequado às diferentes características de um alunado muito diverso.

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, as proposições políticas de educação infantil possuíam um caráter marcadamente assistencialista, caráter esse modificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996):

Por esse viés sociocultural e democrático, a educação infantil torna-se espaço privilegiado para lidar com diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e de exclusão em que viviam as crianças com deficiência (Bruno, 2008, p.57).

A nova LDBEN incorporou definitivamente a educação infantil à educação escolar como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo como finalidade da Educação Infantil a formação integral das crianças de até 5 (cinco) anos, englobando aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, além da obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos nas pré-escolas.

Em conformidade com a LDB (Lei 9.394/1996), uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) – política criada com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e assegurar, entre outros aspectos, acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular – é o início da inclusão escolar na Educação Infantil:

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (Brasil. MEC. SEESP. 2008, p.16).

A importância dessa etapa do ensino e as possibilidades de intervenção, desenvolvimento e socialização das crianças com deficiência quando inseridas nas classes regulares justificam, em primeiro lugar, o foco na Educação Infantil.

No contexto da implementação de políticas de inclusão, é crescente o número de matrículas de crianças com deficiência nas classes regulares, acompanhando o crescimento das matrículas gerais na Educação Infantil, como é possível observar realizando um comparativo dos dados do Censo Escolar em diferentes períodos, sendo este um ponto complementar de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa, conforme dados das tabelas 1 e 2.¹

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - 2007/2010

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	ACD	%	Total	ACD	%
2007	6.583.906	78.959	1,2	32.122.273	348.470	1,1
2010	6.756.698	69.441	1,0	31.005.341	522.978	1,7

Fonte: Sinopse estatística da educação especial (BRASIL.MEC.INEP, 2007 e 2010)

Legenda: ACD: Aluno com deficiência

Neste período, verificou-se uma queda de quase dez mil matrículas de alunos com deficiência na educação infantil, enquanto ocorreu incremento de mais de cento e setenta mil no ensino fundamental, evidenciando que a prioridade prática das políticas de educação especial recaiu sobre essa segunda etapa da educação básica.

¹ Para a elaboração dessas tabelas, utilizamos os seguintes critérios: Tabela 1 – os anos em que Bueno; Meletti (2011) analisaram a relação entre educação especial e educação infantil, cotejando os dados do ano imediatamente anterior à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do ano anterior à publicação do artigo; Tabela 2– dados de matrículas dos dez anos posteriores a cada ano do cotejamento anterior.

**Tabela 2 - Matrículas de alunos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental
- 2017/2020**

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	ACD	%	Total	ACD	%
2017	8.326.770	85.866	1,0	27.348.080	768.360	2,8
2020	8.719.057	122.580	1,4	26.718.830	911.506	3,4

Fonte: Sinopse estatística da educação especial (BRASIL.MEC.INEP, 2017 e 2020)

Legenda: ACD: Aluno com deficiência

Após dez anos do primeiro cotejamento, embora se constate o crescimento nas matrículas na educação infantil de 43% entre o ano base e 2020, em números absolutos, o crescimento das matrículas de alunos com deficiência foi da ordem de trinta e seis mil; em comparação, os 19% de crescimento de 2020 em relação a 2017 correspondeu a mais de cento e quarenta e três mil matrículas.

Além disso, cotejando-se os dados das duas tabelas, pode-se constatar que a proporção do crescimento de matrículas de 2007 a 2020 de alunos com deficiência na educação infantil cresceu de 1,2% para 1,4% em relação às matrículas gerais nessa etapa, enquanto no ensino fundamental esse crescimento foi de 1% para 3,4%.

Esses dados mostram que, em matéria de execução das políticas educacionais, a escolarização de alunos com deficiência privilegiou o ensino fundamental, que vai na contramão das indicações de praticamente todos os estudos sobre a importância da educação infantil para os alunos com deficiência.

Por fim, essa discrepância expressiva mostra, ainda, que boa parte dos alunos com deficiência que se matricularam no ensino fundamental nesse período de 14 anos não vieram da educação infantil, porque, se assim fosse, a quantidade de alunos dessa etapa deveria ter crescido exponencialmente.

A elaboração do presente balanço se justifica, em primeiro lugar, concordando com Botarelli (2014, p.23), pela possibilidade de “mapear determinadas tendências regionais, institucionais, autorais, de orientação”, para além do tema central das teses e dissertações.

Em segundo lugar, realizando uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BRASIL. MEC. CAPES, 2021), pude verificar uma provável escassez (ou, quase inexistência) de balanços anteriores das produções sobre as relações entre educação infantil e educação especial. Foi utilizado um conjunto de descritores combinados para investigar a existência de outros balanços ou revisões bibliográficas, tendo encontrado apenas três produções.

Dois dos balanços encontrados foram publicados antes da existência da Plataforma Sucupira² e, dessa forma, não foi possível ter acesso aos seus conteúdos ou aos resumos.

Embora tenham sido selecionados a partir de descritores em que o termo “educação infantil” esteve presente, nenhum dos três teve como foco essa etapa de ensino: o primeiro deles é intitulado *A Inclusão/Integração de Alunos Deficientes no Ensino Regular: balanço tendencial da produção acadêmica sobre o tema* (Damiani, 2001); o segundo, *Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010)* (Oliveira, 2012); e o último, publicado em 2017, cujo título é *A produção acadêmica brasileira sobre o ensino médio privado: balanço tendencial das dissertações e teses* (Silva, 2017), fugia totalmente ao tema da educação especial.

A utilização dos resumos como base de nossa análise justifica-se também em concordância com Botarelli (2014) que comprehende a importância desse gênero textual como o primeiro contato dos leitores com a pesquisa pois o resumo é elaborado com os principais itens do texto integral (Cf., por exemplo Severino, 2000, p. 173), o que favorece sobremaneira a possibilidade de acesso às informações dos textos.

Neste sentido, produzir um balanço tendencial das teses e dissertações sobre a escolarização de alunos com deficiência na Educação Infantil torna-se uma oportunidade para analisar criticamente as produções acadêmicas, o que, de acordo com Bueno (2014), mostra maturidade da área, refletida no aumento progressivo de balanços nos últimos vinte anos.

Para tanto, esta investigação se apoiará nas contribuições do materialismo cultural (Williams, 2011), na medida em que, para ele, toda análise de produções literárias não pode se restringir ao seu conteúdo interno, mas deve envolver os meios sociais nos quais elas foram produzidas, na medida em que a produção de narrativas é uma prática social e o processo de escrita, incluindo a elaboração de teorias, é uma atividade presente em todas as áreas culturais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a identificação dessas relações, buscando desvendar **quem, quando, onde, o quê e com que instrumentos e processos** desenvolveram suas investigações.

Na medida em que as dissertações e teses não podem ser consideradas como as investigações de ponta de qualquer campo acadêmico, mas como expressões dos programas nos

² A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira. A Plataforma disponibiliza informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPQ para toda a comunidade acadêmica. (BRASIL. MEC, CAPES, 2021)

quais foram produzidas, bem como apoando-se nas contribuições de Williams (2011), foram efetivadas as seguintes delimitações:

Problema de pesquisa

Quais as tendências de investigação sobre as relações entre a educação especial e a educação infantil, expressas pelas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em que foram defendidas?

Deste problema geral decorrem as seguintes questões:

Quem, em termos institucionais, e quando foram desenvolvidas essas investigações?

Sobre quais temas em foco foram produzidas as investigações?

Sob que perspectivas e com que procedimentos e instrumentos foram desenvolvidas?

Objetivo

Analizar as relações entre a educação infantil e a educação especial, expressa pelas dissertações e teses brasileiras defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Procedimentos de pesquisa

A) Fonte dos dados

Dissertações e Teses constantes do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

B) Período do levantamento

O levantamento do referido repositório foi realizado entre dezembro de 2022 e julho de 2023 e indicou a existência de 230 produções, defendidas no período de 2013 a 2021.

C) Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados com base nos seguintes indicadores:

- ✓ Origem institucional;

- ✓ Localização geográfica dos Programas;
- ✓ Ano de defesa das produções;
- ✓ O que se investiga;
- ✓ Como se investiga;³

D) Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos que permitiram analisar as principais tendências investigativas sobre as relações entre educação infantil e a educação especial no período entre 2013 e 2021.

Sob essa perspectiva de organização e análise, a estrutura final desta dissertação foi assim organizada:

CAPÍTULO 1 - As relações entre educação infantil e educação especial

No primeiro capítulo, são apresentadas as relações entre infância e educação infantil, analisando a evolução dos conceitos de criança e infância ao longo da história, ponderações que serviram de pano de fundo para a análise das políticas educacionais para a educação infantil, de maneira geral, e, então, para a educação especial, especificamente.

CAPÍTULO 2 – A produção acadêmica sobre as relações entre educação infantil e educação especial. No segundo capítulo, foram explorados os dados obtidos tendo por base a análise dos resumos das pesquisas extraídas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2021, com base nos indicadores pré-estabelecidos para a exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – São apresentados os principais achados das análises realizadas, enfatizando os indicadores utilizados e a metodologia para a exploração das informações, com base nas informações contidas nos resumos selecionados.

³ O detalhamento dos indicadores está apresentado na abertura do Capítulo 2, dedicado à apresentação e análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 1 – AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas nacionais voltadas à inclusão escolar na Educação Infantil, segundo Bruno (2008), estão alinhadas às declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), “as quais enfatizam que o êxito da escola inclusiva depende da identificação precoce, da avaliação, da estimulação de crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades e da preparação para a escola como modo de impedir condições incapacitantes (Bruno, 2008, p. 58)”.

Concordando com a autora quanto à importante relação entre a inclusão de crianças com deficiência e a educação infantil, dedicaremos os tópicos seguintes a ela.

Infância e a educação infantil

A concepção dos conceitos de criança e de infância sofreram modificações ao longo do tempo, acompanhadas também por modificações sobre a concepção de educação das crianças pequenas, que podem ser sintetizadas em duas posições distintas.

A primeira, inaugurada por Ariès (1986), que exerceu forte influência na produção nacional sobre a infância, tendo por base a pesquisa iconográfica, desenvolve sua concepção sobre a infância e as crianças analisando as representações dessas nas obras de arte europeias ao longo da história, da Idade Média à Idade Moderna.

Verificando a quase ausência da infância na produção artística da Idade Média, constata o seu surgimento a partir do século XIII, tornando-se mais frequente a partir dos séculos XV e XVI. As crianças, no entanto, ainda não eram retratadas sozinhas, mas em contextos com sua família, por exemplo, sempre acompanhadas de outros adultos.

No início do século XVII, como comenta Ariès (1986, p. 60), a criança passa a ser, frequentemente, “representada sozinha e por ela mesma”, como materialização do “hábito de se conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância”. Além disso, outros aspectos passam a representar um novo sentimento com relação à infância, como as feições e os trajes, que passam a distingui-las dos adultos.

Essa perspectiva, no entanto, desconsidera o que Hermida (2021) chama de “a consolidação da formação social capitalista”. O autor, ainda que reconhecendo o caráter inovador de suas contribuições, argumenta que o repertório utilizado por Ariès (1986) retratava

crianças da nobreza e da burguesia, desconsiderando a existência das crianças filhas da classe trabalhadora/operária, como parte integrante do universo da infância na nascente moderna sociedade capitalista.

Cabe destacar que essas perspectivas críticas em relação à concepção da infância têm sua origem em Marx (1975) que argumentou que a falta de desenvolvimento e “empobrecimento intelectual” das crianças se consolidou quando elas passaram a ser utilizadas como força de trabalho desde muito cedo.

Para ele, a consequência do advento das máquinas foi a venda da força de trabalho de toda a família, na medida em que todos os membros passam a produzir a mais-valia, fazendo com que o investimento passasse a ser vantajoso para os detentores dos meios de produção.

Ele comprovava esta situação pela divulgação de anúncios dos jornais locais, que buscavam por crianças que pudessem aparentar ter mais de 13 anos de idade, uma vez que, de acordo com a Factory Act de 1833⁴, crianças até essa idade poderiam exercer uma jornada de trabalho de até 6 horas (Marx, 2013).

Nesse sentido, evidenciou-se a exposição de crianças e adolescentes a jornadas extenuantes de trabalho, em condições insalubres e degradantes, vendidos como “máquinas vivas para a limpeza de chaminés”, produzindo uma “devastação intelectual artificialmente produzida”, tendo em vista a imaturidade de seus corpos empregados em tarefas que comprometiam sua condição física e mental (Marx, 2013, p. 578-581).

Naquele período foi tão intensa e desumana a exploração do trabalho infantil que, segundo o autor, o Parlamento inglês viu-se obrigado a decretar que todas as crianças menores de 14 anos tivessem direito à instrução elementar por um período de três horas por dia. Essa lei, no entanto, era burlada de diversas maneiras pelos detentores do capital, ou, quando cumprida, ocorria em condições degradantes – falta de livros e de mobiliários adequados, instrutores sem qualquer formação.

Por meio de outros casos relatados por inspetores das fábricas à que Marx (1975) faz referência, é possível compreender que as leis educacionais eram submetidas e justapostas às leis fabris. Além disso, a falta de qualquer órgão administrativo para assegurar o cumprimento dessas leis permitia que elas fossem desrespeitadas de diversas formas, de maneira que a mão de obra infantil continuasse a ser explorada à exaustão.

Nesse mesmo período de consolidação da sociedade capitalista nos países europeus, no Brasil ainda imperava o regime escravocrata, que reduzia a infância a duas categorias: a infância

⁴ Conjunto de leis formuladas pelo Parlamento Inglês regulamentando o trabalho infantil.

branca, que se integrava ao meio social conforme a camada social de sua família e a criança negra escravizada: “Era a própria criança branca, ‘proprietária’ do menor escravo, que dava início ao martírio que o acompanharia durante quase toda a sua existência.” (Neves, 1992)

Essa perspectiva de análise se mantém até hoje, como mostra o trabalho de Hermida (2021), que enfatiza o importante papel das crianças trabalhadoras na construção do contexto social construído a partir do século XVII, com o advento da Revolução Industrial: com o surgimento das máquinas, passa a ser dispensável o uso da força física, o que fez com que o trabalho de mulheres e crianças fosse demandado nas fábricas e outros postos de trabalho.

O autor comenta que

A mudança acontecida em torno da criança proletária foi uma das tantas causas que conduziram à humanidade a trilhar um processo civilizatório, que teve desdobramentos nas relações sociais e familiares, nas relações trabalhistas, na emergência das primeiras leis laborais e nas primeiras preocupações com cuidados vinculados à saúde no trabalho. No entanto, as análises desenvolvidas por Ariès (2015), se omitiram dessa importante realidade (Hermida, 2021, p.26).

Hermida (2021, p.36) enfatiza a importância de se compreender, ainda hoje, o papel social das crianças filhas das classes trabalhadoras, superando a invisibilidade e caminhando para a percepção de seu papel no que se refere a novas dinâmicas sociais, familiares, laborais, “como sujeito de direitos, independentemente de raça, cor e/ou origem social”.

Sob óptica semelhante, Enguita (1989, p. 109) considera que

foi o desenvolvimento da manufatura que converteu, definitivamente, as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata e, indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII.

Com a abolição da escravatura e o advento República, embora a escravidão formalmente tenha sido extinta, as políticas elitistas desenvolvidas não favoreceram, mas, ao contrário, impediram que os descendentes de escravos alcançassem as mesmas condições sociais que a população branca.

De qualquer forma, foi a partir dos anos de 1930 que se iniciaram concretamente políticas de assistência social e educação à infância, voltados quase que exclusivamente para a infância pobre, cuja concepção as enquadrava como um problema a ser resolvido por medidas

médico-higienistas e assistencialistas; e que se não assistidas tenderiam à delinquência e à marginalidade (Kramer, 1987).

Um conjunto expressivo de autores, como Kuhlmann Jr. (2000), Didonet (2001) e Guimarães (2017) converge, retomando os aspectos sociais, políticos e econômicos da história do atendimento às crianças pequenas, quanto à criação das creches para o atendimento de crianças cujas mães passam a integrar o mercado de trabalho. Além da forte característica assistencialista, pode-se compreender que, em sua origem, as instituições de atendimento eram uma forma de liberar as mães das camadas populares para serem absorvidas pelo mercado de trabalho, como meio de barateamento da mão de obra.

Um esclarecimento se faz necessário quanto às diferentes características das instituições destinadas às crianças de baixa renda e das crianças filhas das camadas superiores: as creches, públicas eram direcionadas às crianças pobres, filhos de mães operárias, fundamentalmente como lugar de guarda, enquanto os jardins de infância, particulares, atendiam às crianças de famílias das camadas superiores, e apresentavam proposta pedagógicas orientadas fundamentalmente pelos teóricos do escolanovismo (Kuhlmann Jr, 2000; Guimarães, 2017).

Nesse sentido, Kramer (1987) chama a atenção para a impossibilidade de estabelecermos uma ideia universal de infância, uma vez que o papel social da criança está diretamente associado com a classe social à qual a criança pertence e, ainda, ao contexto político e econômico de seu país.

Parte-se do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais e, do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (Kramer, 1987, p. 20).

Andrade (2010) concorda com a autora, ao analisar a história da criança brasileira e a influência determinante dos fatores raça, gênero, etnia, classe social para as diferentes vivências.

Refletindo sobre a infância, de maneira geral, a autora ainda afirma que o termo “apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que mostra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social” (Andrade, 2010, p. 55).

Tais ponderações sobre as concepções de criança e infância enquanto construções sociais, determinadas por contextos e modificadas ao longo da história, são de extrema

importância para a análise das políticas educacionais para a educação infantil, elaboradas acompanhando essas modificações.

Políticas Educacionais para a Educação Infantil

Para Andrade (2010, p. 79), é recente, na história brasileira e de outros países do mundo, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos: “A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação”.

A autora analisa a contribuição da Pedagogia e da Psicologia, principalmente no século XIX, para a construção da concepção de criança enquanto um ser em formação, incompleto. A partir do século XX, uma nova concepção de infância e de criança enquanto sujeito de direitos culmina na elaboração de dispositivos legais.

Para Guimarães (2017, p. 84), nos distintos momentos da sociedade moderna,

as concepções dos propositores de políticas públicas, os interesses econômicos e políticos, as visões dos professores de menores de sete anos de idade sobre criança e infância são juízos que abonam (ou não) determinados modos de compreendê-la e, consequentemente, de proporcionar atendimento e de educá-la por meio das práticas escolhidas.

Concordando com as autoras, buscaremos analisar as políticas educacionais para a Educação Infantil, principalmente após a Constituição de 1988.

Considerando que as declarações internacionais passaram a exercer influência sobre as políticas sociais em todo o mundo, Andrade (2010) percorre uma linha do tempo no que se refere aos tratados internacionais que discorrem sobre os direitos das crianças – e que foram pano de fundo, no Brasil, para a criação de dispositivos legais que estivessem em consonância com tais documentos – começando pela Declaração de Genebra, de 1923, e a criação da United Nations International Child Emergency Fund (Unicef), que foi criado com a finalidade de incentivar e disseminar mundialmente a proteção e a assistência às crianças e à infância.

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança enfatiza a concepção da criança como “prioridade absoluta e sujeito de direitos” (Andrade, 2010, p. 82), reiterada, 30 anos depois, pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989, a qual procurou estabelecer princípios e diretrizes para que os Estados participantes se comprometessem em promover ações específicas de proteção à infância e aos direitos das

crianças, conclamando-os para que elaborassem “dispositivos legais coadunados ao código normativo da Convenção, bem como a implementação de políticas públicas em defesa dos direitos da infância” (Andrade, 2010, p.85).

Se, por um lado, essa trajetória de declarações em prol da defesa dos direitos da criança expressa a preocupação com a sua consolidação, por outro é a demonstração de que esses direitos não têm se consolidado, dada a estrutura econômica da sociedade capitalista, que vai exacerbando a exploração da massa trabalhadora, como mostram as atuais políticas ultraliberais.

O atendimento educacional, no Brasil, dirigido à primeira infância após a promulgação da atual Constituição Federal, como analisam Nunes e Corsino (2013), estabelece-se por meio da relação entre movimentos e organizações sociais, legislação e estudos que consideram a infância como período de extrema importância para a constituição humana, e o cuidar e o educar como elementos inseparáveis.

Assim é que, em seu artigo 280, inciso IV, a educação passa a ser um direito assegurado, por parte do Estado, a todas as crianças em creches e pré-escolas, buscando superar o caráter assistencialista da política educacional para a infância até então (Bruno, 2008; Nunes, Corsino, 2013; Andrade, 2010).

A esse respeito, Andrade (2010, p. 89) afirma ainda que, “em relação às políticas de atenção à infância”, a Constituição de 1988 “inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã”.

Ela também destaca a promulgação, em 1990, da Lei n.8.069/1990, a qual instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que enfatiza a proteção integral da criança e do adolescente – como sujeito de direitos –, sendo responsabilidade do Estado, da sociedade e das famílias, em especial, a obrigatoriedade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, por parte do Estado, disposta no seu artigo 54. (Andrade, 2010).

Faz referência, ainda, à Política Nacional de Educação Infantil, instituída em 1994, pelo Ministério da Educação, tendo como base a Constituição Federal de 1988 e o então recente Estatuto da Criança e do Adolescente (Andrade, 1010), proposta política também tratada por Guimarães (2017, p. 125), que considerava que caberia ao ministério coordenar a sua implementação:

Nas diretrizes gerais, a proposta traz como princípios para a Educação Infantil o objetivo de complementar a ação familiar, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social para a

criança, ampliar suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

No entanto, foi com a promulgação da LDBEN (Lei 9394/96) que a educação infantil se instituiu definitivamente como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches, e das crianças de 4 a 6 anos nas pré-escolas, além de caracterizar a educação infantil, nas instituições escolares, como complementar à educação da família, favorecendo o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

Guimarães (2017, p. 128) destaca um importante aspecto da LDB/1996, que caracteriza um avanço no que se refere às Leis de Diretrizes e Bases anteriores no que tange à

finalidade da etapa que define o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; além disso, apresentou diretrizes para a avaliação, sublinhando a dimensão pedagógica do atendimento; indicou a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior, e marcou prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a situação de suas creches e escolas de Educação Infantil.

Analisaremos, a seguir, as ações para a Educação Infantil durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), marcado por importantes avanços no que se refere às políticas e propostas para a Educação Infantil, ainda que permeado por contradições e continuidade de algumas ações do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (Correa, 2011; Padilha, 2015).

Fullgraf (2013, p. 49) apresenta alguns desses avanços:

Logo no início da primeira gestão do governo Lula, identificamos como avanço o compromisso do MEC com o Movimento Interfórum do Brasil (MIEIB) ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003, que englobou os então recém-criados conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O MEC, por meio do Conselho, instituiu uma Comissão de Educação Infantil que buscou debater temas ligados a esse nível de ensino.

Até o ano de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – regulava o financiamento da Educação Fundamental. Nesse ano, a partir da Emenda Constitucional nº 53, foi criado o fundo de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a incluir a Educação Infantil e o Ensino Médio, não sem debates em sua tramitação (Fullgraf, 2013).

Isso porque, no primeiro momento, as creches foram excluídas do projeto em razão da falta de recursos para atendimento de crianças de 0 a 3 anos, sendo necessária a mobilização do já citado Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e outros agentes da sociedade civil para que a decisão fosse revertida (Fullgraf, 2013; Correa, 2011).

Sobre o novo mecanismo de financiamento, Padilha (2015, p. 163) afirma:

Embora o novo fundo tenha trazido poucos recursos novos para a educação, consistiu em inovação, pois alterou a estratégia de focalização no Ensino Fundamental ao incorporar toda a educação básica. Isso fez com que os níveis de ensino e modalidades educacionais historicamente ignorados viessem a ter maior espaço na divisão dos recursos estatais, apesar das restrições orçamentárias.

Também em 2006, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, visando “contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 2006, p. 3). O documento traça um panorama geral sobre o atendimento das crianças na Educação Infantil, no Brasil, ligado às concepções de criança ao longo do tempo, dispõe diretrizes, metas e estratégias para essa etapa de ensino no que se refere à responsabilidade do Estado, às práticas pedagógicas, formação de professores e demais profissionais atuantes na Educação Infantil, à relação entre família e escola, à infraestrutura e padrões de qualidade do ensino e à alocação de recursos e apoio financeiro aos estados e municípios.

A Política Nacional de Educação Infantil incluiu, em suas diretrizes, a “educação de crianças com necessidades educacionais especiais”, nas salas de aula regulares; em suas metas e estratégias, sinaliza, de maneira breve, a garantia de acesso dessas crianças nas instituições de Educação Infantil, bem como “dos espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados”, e da formação continuada de professoras e professores para esse atendimento (Brasil, 2006, p. 19).

Fullgraf (2008, p. 8) afirma que

apesar de o MEC/COEDI consolidar um documento que orienta as metas e objetivos da política nacional, historicamente, essa área continua recebendo a interferência e influência de diversos segmentos da sociedade. Como já assinalado, a educação infantil brasileira, mesmo após 10 anos de LDBN, ainda vive momentos complexos e enfrenta inúmeros desafios, pois ao mesmo tempo em que a educação infantil avança sob diversos aspectos, verificam-se também antagonismo e retrocessos.

Ainda em 2006, visando a consolidação da Política Nacional de Educação Infantil, são publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – cuja versão inicial foi elaborada por Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado, da Fundação Carlos Chagas – e os Padrões de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – elaborado, inicialmente, pelo Grupo de Pesquisa “Ambiente e Educação”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esses documentos foram discutidos em oito seminários coordenados pelo Departamento de Educação Infantil (Fullgraf, 2013).

Em 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – uma reformulação das diretrizes aprovadas em 1999 que, de acordo com Correa (2011) tiveram pouco impacto na organização dos trabalhos das creches e pré-escolas à época, apesar do caráter mandatório.

O novo documento tinha por objetivo estabelecer diretrizes a “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”, tendo como um de seus eixos norteadores a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (Brasil, 2010, p.11). Reforçando a visão da criança como sujeito histórico e de direitos, as diretrizes contemplaram aspectos referentes à organização do espaço, do tempo e dos materiais das instituições de educação infantil; às propostas pedagógicas para crianças indígenas e do campo; à formação integral da criança; à interação e à brincadeira, de modo que os alunos possam participar de experiências pedagógicas que favoreçam vivências sensoriais, corporais, expressividade, o contato com as diferentes linguagens e manifestações culturais.

As diretrizes fazem referência, ainda, ao atendimento das crianças com deficiência, embora sem muito aprofundamento, destacando “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções” (Brasil, 2010, p. 20).

Em 2019, ascende ao poder presidencial Jair Messias Bolsonaro, cujo discurso adotado durante a campanha – e, como veríamos, durante todo seu governo – pautava-se no conservadorismo, no fundamentalismo religioso, no autoritarismo, na defesa do golpe militar de 1964, no ataque às minorias representativas. A indicação dos Ministérios teve um histórico conturbado, uma vez que os ministros nomeados, não raro, envolviam-se em polêmicas por suas falas permeadas, vezes por um completo desconhecimento técnico, vezes por preconceito e hostilidade.

Especificamente no Ministério da Educação, o cargo foi ocupado por 4 ministros diferentes em um curto período. Apesar da rotatividade, as pautas e projetos do ministério giravam em torno de cortes dos recursos e congelamento de verbas destinados à educação,

tentativa de privatização das universidades públicas, ataque aos direitos dos estudantes, implantação de escolas cívico-militares.

Com relação à Educação Básica, vimos a oposição do Ministério da Educação à nova proposta do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – e a tentativa de retomada do Projeto Escola sem Partido, além da extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2019.

No início de 2020, com a chegada do novo Coronavírus ao Brasil e o surgimento da pandemia, não houve, por parte do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, qualquer ação consistente de enfrentamento da crise sanitária. Silva (2020, p. 7) analisa que, ao contrário, houve

o agravamento da crise política e ideológica travada pelo atual presidente Jair Bolsonaro a qualquer instituição, seja à Ciência, à Tecnologia, ao Congresso, ao Superior Tribunal Federal (STF), às Universidades, aos centros de pesquisas públicas, ou às lideranças políticas e aos movimentos sociais, que defendem, em meio à pandemia, a preservação da vida, e não a produção econômica.

Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social, as instituições escolares recorreram ao ensino remoto, sem o devido amparo do Ministério da Educação na garantia de acesso à internet e aos equipamentos necessários, prejudicando a atuação dos docentes e impossibilitando a continuidade dos estudos dos alunos das camadas populares. Em matéria divulgada em 2022 pela Folha de São Paulo, em 2021, “na rede pública estadual de São Paulo, por exemplo, cerca de 91 mil alunos não acompanharam as aulas remotas nem entregaram nenhuma atividade letiva no ano”.

Dados do IDEB divulgados referentes a 2021 e analisados pelo QEdu (2022) – plataforma para acesso e consulta de dados educacionais - apontam queda no aprendizado dos alunos com relação a 2019; os índices de evolução de 272,02 em Língua Portuguesa e 268,61 em Matemática em 2019, caíram para 269,54 em Língua Portuguesa e 262,37 em Matemática em 2021.

Políticas Educacionais para a Educação Especial

Para Rosa e Lima (2022, p. 4),

é pertinente analisar o processo de mudança na política nacional de educação especial em virtude de seus efeitos sociais. Ou seja, aceita-se que as políticas públicas expressam e operacionalizam ideias e valores em relação aos grupos que afetam, influenciando seu acesso a bens e oportunidades sociais.

Nesse sentido, buscamos identificar ações e políticas voltadas à Educação Especial, criadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que podem ser destacadas como avanços, ainda que os documentos que tratam da Educação Infantil de maneira geral não se aprofundem na temática da educação especial e da inclusão de crianças com deficiência nessa etapa de ensino.

Em 2003, foi lançado, pelo Ministério da Educação, o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que seria responsável pela formação de educadores e gestores. O programa deu origem ao documento intitulado *Experiências Educacionais Inclusivas*, composto por artigos descrevendo “boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluem nenhum aluno” (Brasil, 2006).

A Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED que, em seu Artigo 1º, expressa os objetivos do programa:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

A Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – *Programa BPC na escola*, cujo objetivo era a inclusão, nas instituições educacionais, de crianças e adolescentes com deficiência que recebessem o Benefício de Prestação Continuada (Brasil, 2007; Padilha, 2015).

O documento de maior destaque, a partir do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo

objetivo era “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência” (Brasil, 2008, p. 14), entendendo o atendimento educacional especializado como complementar ao ensino regular, sendo transversal a atuação de ambos.

Em suas diretrizes são abordados temas como acessibilidade, organização curricular, recursos pedagógicos e de comunicação, a importância do início da educação inclusiva na Educação Infantil, a educação indígena, do campo e quilombola, a atuação do professor e profissional de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Na visão de Padilha (2015, p. 168), “o paradigma educacional da inclusão viria a substituir o da integração – que previa a inclusão parcial, conforme a capacidade de adaptação do aluno à escola comum –, presente desde o final da década de 1970 no país”.

Novamente, com a ascensão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro ao poder, vimos os avanços da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) serem ameaçados, com a edição do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Isso porque o documento, sob a falsa justificativa de atendimento aos desejos de familiares, reabria a possibilidade de matrículas em sistemas segregados mantidos por instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência.

Em nota de abertura, o então Ministro Milton Ribeiro afirma que a política foi criada para que “famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (Brasil, 2020, p. 7).

Cabe acrescentar que a Política anterior não proibia a matrícula de alunos com deficiência e nem poderia, já que a LDBEN ordena que as matrículas de alunos com deficiência devem ser efetuadas preferencialmente nas classes do ensino regular.

A reação nacional dos sistemas de ensino, do campo acadêmico da educação especial, bem como por parte de expressivo contingente de pais de crianças com deficiência, resultou na sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal e definitivamente revogado pela atual gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Embora essa revogação tenha sido um ato necessário para barrar a segregação desse alunado em instituições segregadoras, é importante salientar que, ainda que as políticas e ações educacionais tenham representado avanços, o cenário brasileiro quanto à educação especial e a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil ainda necessita percorrer um longo caminho.

É com base nessa perspectiva sobre os distanciamentos entre as políticas propostas e a sua execução, que envolve a correlação de forças entre grupos sociais distintos, e até

antagônicos, que se realizou o presente balanço bibliográfico, tendo como base a perspectiva do materialismo cultural criado por Williams (2011), que tem como princípio a relação intrínseca entre a produção de narrativas e a sociedade.

Nesse sentido, essa prática social não deve ser separada das demais, que compõem o que o autor chama de “processo social”, nem pode ser compreendida como estática ou desvinculada de história:

As artes da escrita e as artes da criação e representação são, em todo seu leque, partes do processo cultural em todos os modos e setores diversos que estou tentando descrever. Elas contribuem para a cultura dominante efetiva e são uma dentre suas articulações centrais (Williams, 2011, p. 62).

Tal relação entre literatura e sociedade pensada por Williams (2011) nos interessa na medida em que podemos considerar as produções acadêmicas – teses e dissertações – como parte de um gênero literário – as narrativas acadêmico-científicas - e, portanto, como prática social e integrante da cultura.

Williams (2011) afirma que a compreensão a respeito do que chama de “cultura efetiva e dominante” só pode ocorrer se compreendermos também o processo de incorporação da qual a cultura dominante depende:

As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo. Além disso, em um plano filosófico, no plano teórico verdadeiro e no plano da história das várias práticas, há um processo que chamo de “tradição seletiva”: o que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo”. Mas sempre o ponto chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos (Williams, 2011, p. 54).

A “tradição seletiva” definida por Williams (2011) se relaciona com o objetivo do presente trabalho, considerando a análise das tendências investigativas das teses e dissertações em determinado período – os significados e práticas enfatizados ou excluídos.

O procedimento de pesquisa escolhido para ser aplicado nesta pesquisa – a coleta de dados baseada em indicadores selecionados – se apoia no pensamento de Williams (2011) sobre objetos e práticas:

O reconhecimento da relação entre um modo coletivo e um projeto individual – e essas são as únicas categorias que podemos inicialmente presumir – é um reconhecimento de práticas relacionadas. Ou seja, os projetos irredutivelmente individuais que são obras específicas podem, na experiência e na análise, mostrar semelhanças que nos permitam agrupá-los em modos coletivos (Williams, 2011, p. 67).

Por fim, acompanhando a perspectiva de Bueno (2014, p. 5) – de que a produção da pesquisa nas teses e dissertações é considerada como “produção narrativa de cunho científico”, as dissertações e teses são aqui concebidas como práticas de produção cultural específica do campo acadêmico da educação especial, “práticas que sofreram inúmeras influências sociais dos locais em que foram compostos”.

CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A fonte escolhida para a pesquisa foram os resumos de teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que compila as dissertações de mestrado e as teses de doutorado produzidas pelos programas nacionais de pós-graduação stricto sensu, de 1987 à atualidade.

O período selecionado para a coleta de dados foi definido a partir de 2013 – considerando que esse portal oferece acesso aos resumos das produções somente a partir desse ano – e limitou-se até o ano de 2021, em decorrência dos prazos para elaboração desta pesquisa. Foram registradas 662.689 produções totais defendidas, sendo que 41.457 (38,58%) pertenciam à área da Educação.

O processo de seleção dos trabalhos se deu nas etapas descritas a seguir.

A primeira etapa foi a escolha dos descritores utilizados nas buscas, sendo eles:

- “educação especial” AND “educação infantil” – para os quais retornaram 123 resultados;
- “educação especial” AND creche – para os quais retornaram 7 resultados;
- “educação especial” AND “pré-escola” – para os quais retornaram 2 resultados;
- inclusão AND “educação infantil” – para os quais retornaram 256 resultados;
- inclusão AND “pré-escola” – para os quais retornaram 13 resultados;
- inclusão AND creche – para os quais retornaram 27 resultados.

Esse procedimento de busca resultou, portanto, em um primeiro acervo composto por 428 teses e dissertações.

Foram excluídos, de início, os títulos repetidos entre os que compunham os descritores acima; em seguida, os trabalhos cujos títulos evidenciavam a incompatibilidade com o tema da escolarização de alunos com deficiência na educação infantil; por fim, para os títulos que geraram dúvida quanto à adequação a esta pesquisa, foram consultados, de maneira breve, os resumos dos trabalhos para que fossem descartados os incompatíveis, que resultou no *corpus* de 230 produções.

Com base nesse acervo, foram coletadas as seguintes informações nos resumos das produções selecionadas, que compuseram os dados para a construção das tabelas e gráficos:

- **Origem institucional:**

- Programa de Pós-Graduação;
- Modalidade (Acadêmico ou Profissional);
- Instituição de Ensino Superior (IES);
- Instância Administrativa (Federal, Estadual, Municipal ou Privada);
- Grau de titulação;
- Orientador(a);
- Ano de defesa.

- **Localização geográfica:**

- Unidade da Federação;
- Região geográfica;

- **O que investiga:**

- Etapa (creche, pré-escola ou geral);
- Instância administrativa da escola investigada (pública ou privada);
- Âmbito da pesquisa (Atendimento Educacional Especializado e/ou sala de aula regular).
- Campo temático: categorias nominais, não excludentes e mais amplas, das quais derivam os temas específicos.
- Tema específico: descreve sinteticamente o foco específico da pesquisa. Por haver uma enorme quantidade de indicadores, esses foram reunidos de acordo com sua natureza/finalidade.
- Tipo de deficiência: foram considerados os trabalhos que tivessem como foco alunos com deficiência – sendo essa física, auditiva, visual, intelectual, deficiência múltipla e Transtorno do Espectro Autista (considerado como deficiência, para fins legais, a partir da lei 12.764 de 2012) – e a educação infantil. Foram retirados do acervo de trabalhos a serem analisados as produções que faziam referência à Superdotação e/ou Altas Habilidades, além de um trabalho sobre um aluno com daltonismo.

- **Como investiga:**

- Acepção (explicativa e/ou prescritiva): foram consideradas explicativas as produções que investigaram determinada questão e concluíram o estudo com constatações. Pesquisas que investigaram determinada questão e concluíram o estudo com proposições, foram classificadas como explicativas e prescritivas. Por último, foram consideradas prescritivas as pesquisas que partiram de uma questão já conhecida e propuseram soluções e/ou encaminhamentos.
- Tipo de pesquisa (qualitativa e/ou qualquantitativa);
- Procedimentos de pesquisa: foram delimitados quatro procedimentos – pesquisa de campo, pesquisa documental, pesquisa histórica e pesquisa bibliográfica.
 - Pesquisa de campo – pesquisas que investigaram algum espaço social para a coleta de dados;
 - Pesquisa documental – pesquisas que se utilizaram de documentos para realizar a pesquisa, entre eles leis e documentos oficiais sobre as políticas de inclusão;
 - Pesquisa histórica – pesquisas que investigaram o movimento do tema do trabalho no tempo (embora, no processo de análise, nenhum trabalho tenha se enquadrado nessa definição);
 - Pesquisa bibliográfica – pesquisas que revisam as produções acadêmicas acerca do tema.
- Instrumento de coleta: foram sinalizados de acordo com a descrição de cada resumo, com exceção do indicador “intervenção”, criado de maneira a abranger ações e práticas dos autores nos ambientes/espaços sociais, como rodas de conversa, cursos de formação, proposição e elaboração de materiais de apoio ou atividades.
- Fonte dos dados: foram delimitados também de acordo com a descrição de cada resumo e abrangem tanto fontes documentais – como leis, documentos oficiais, produções acadêmicas – quanto pessoas que participaram da investigação de alguma maneira – como professores, gestores, alunos, familiares.

Durante o processo de análise dos 230 resumos, de acordo com os indicadores definidos, também foram excluídos mais alguns trabalhos que fugiam ao tema ou faziam referência a outras etapas da educação básica, resultando, finalmente, em 210 produções.

Esse processo inicial se apoiou na fase de pré-análise, descrita por Bardin (1977, p. 95) na organização da análise de conteúdo:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros.

As informações coletadas dos resumos, seguindo os indicadores acima citados, foram organizadas em uma planilha, no programa Excel, e, em seguida, foram exportadas para software Sphinx iQ2, com a finalidade de elaborar tabelas e gráficos que constituíram o material para a realização dos cotejamentos pretendidos.

Tendo em vista que a produção da área da educação, conforme a tabela 3 (abaixo), atingiu o percentual de 88,1%, bem como o interesse em focalizar mais especificamente a área responsável pela pesquisa educacional, os resultados obtidos foram divididos em dois tópicos:

- 2.1. Resultados abrangendo a amostra total; e
- 2.2. Resultados da produção da área da educação.

2.1. Resultados abrangendo a amostra total

Antes de adentrarmos a análise de quem produziu as pesquisas, o que pesquisou e como o fez, traçaremos um panorama geral da amostra de pesquisas coletadas.

A tabela 3 apresenta os dados da produção por área de conhecimento na classificação da CAPES.

Tabela 3 - Distribuição da produção por área de conhecimento (2013-2021)

Área	Nº	%
Educação	185	88,1
Psicologia	10	4,8
Ciências Sociais	6	2,9
Saúde	5	2,4
Educação física	2	1,0
Artes	1	0,5
Arquitetura	1	0,5
Total	210	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Verifica-se a concentração altamente expressiva de pesquisas na área da educação, com as demais totalizando apenas 11,9% do total, razão pela qual, após esse panorama geral, os demais levantamentos se restringirão a essa área e, também, porque esse é o foco privilegiado da presente investigação.

A distribuição das produções pelas Instituições de Ensino Superior (IES) está disposta na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição das produções acadêmicas por Instituição de Ensino Superior (IES) (2013-2021)

IES	Nº	%	Consolidado		IES	Nº	%	Consolidado	
			Nº	%				Nº	%
UFES	27	12,90			CUML	1	0,50		
UNESP	18	8,60			EMESCAM	1	0,50		
UFSCAR	17	8,10	72	34,3	ESTÁCIO	1	0,50		
UFF	10	4,80			FPP	1	0,50		
UFRN	8	3,80			IFSUL	1	0,50		
UNIFESP	7	3,30			PUCMINAS	1	0,50		
UFSM	6	2,90			PUCRS	1	0,50		
USP	6	2,90	37	17,6	TUIUTI	1	0,50		
UFRGS	5	2,40			UCB	1	0,50		
UFRPE	5	2,40			UEFS	1	0,50		
UEMS	4	1,90			UENF	1	0,50		
UFGO	4	1,90			UEPA	1	0,50		
UFMA	4	1,90			UERN	1	0,50		
UFPA	4	1,90			UFBA	1	0,50		
UFPR	4	1,90			UFCG	1	0,50		
UNIVC	4	1,90			UFG	1	0,50		
UERJ	3	1,40			UFMG	1	0,50	34	16,2
UFAM	3	1,40			UFPI	1	0,50		
UFU	3	1,40			UFRJ	1	0,50		
UNB	3	1,40			UFS	1	0,50		
UNIPLAC	3	1,40			UFSC	1	0,50		
UCDB	2	1,00			UNASP	1	0,50		
UCP	2	1,00	67	31,9	UNICAMP	1	0,50		
UEM	2	1,00			UNIFOR	1	0,50		
UFGD	2	1,00			UNIMEP	1	0,50		
UFJF	2	1,00			UNIPAMPA	1	0,50		
UFMS	2	1,00			UNISA	1	0,50		
UFPB	2	1,00			UNISAL	1	0,50		
UFPE	2	1,00			UNISANTOS	1	0,50		
UFRRJ	2	1,00			UNIVILLE	1	0,50		
UNIARP	2	1,00			UNOPAR	1	0,50		
UNICID	2	1,00			UPF	1	0,50		
UNIOESTE	2	1,00			UPM	1	0,50		
UNITAU	2	1,00			USCS	1	0,50		
UNIVALI	2	1,00			Total	210	100,0	210	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Os dados acima, analisados por IES, mostram 04 (quatro) instituições mais incidentes: UFES, UNESP, UFSCar e UFF. A UFES fica à frente da UFSCar - que, ao contrário da primeira, possui um programa de pós-graduação específico para Educação Especial –, e da UNESP – que possui diversos campi espalhados por 24 municípios do Estado de São Paulo. A UFF, com a quarta maior produção, confirma sua tradição na Educação Especial.

Reunindo as produções do primeiro bloco de instituições, é possível verificar que as 04 (quatro) universidades que mais produziram pesquisas sobre a educação infantil e a educação especial somam mais de 1/3 (um terço) de todos os trabalhos, sendo que todas elas estão localizadas na região sudeste.

O segundo bloco, com 06 (seis) instituições, reúne quase a metade do primeiro, com 37 pesquisas produzidas em instituições do Sul, Sudeste e Nordeste.

O terceiro, com 25 (vinte e cinco) instituições, soma menos de 1/3 (um terço) das produções e reúne instituições das cinco regiões do Brasil com mais de uma produção por instituição. Se nos primeiros dois blocos verificamos apenas universidades públicas – federais e estaduais –, no terceiro bloco já encontramos universidades privadas.

O quarto e último bloco contempla 34 (trinta e quatro) instituições com apenas uma produção cada e soma 16,2% das pesquisas, pouco menos que o percentual representado pelo segundo bloco, com apenas 06 (seis) IES.

Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016), analisando a produção científica – de maneira geral – pelas regiões brasileiras, entre 1992 e 2009, sinalizam a concentração das produções nas regiões Sudeste e Sul e, portanto, a heterogeneidade na distribuição das produções. Essa análise vem ao encontro do que observamos nos dois primeiros blocos de IES na Tabela 4.

Os autores atribuem essa heterogeneidade “às acentuadas disparidades na distribuição dos recursos científicos e tecnológicos” e pela “concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados nas regiões Sul e Sudeste” (Sidone, Haddad, Mena-Chalco, 2016, p. 23).

Essa concentração pode ser confirmada por meio da análise da Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição das produções acadêmicas por região brasileira (2013-2021)

Região	Nº	%
Sudeste	120	57,1
Sul	35	16,7
Nordeste	28	13,3
Centro-Oeste	19	9,0
Norte	8	3,8
Total	210	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Se reunirmos as produções das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, a somatória das produções (55 pesquisas) equivale a menos da metade das pesquisas produzidas na região Sudeste, que tem, ainda, um grande distanciamento em relação à região Sul.

Analizando o quantitativo de pesquisas de cada unidade federativa, como na Tabela 6, é possível verificar a prevalência do estado de São Paulo.

Tabela 6 - Distribuição das produções acadêmicas por unidade federativa (2013-2021)

UF	Nº	%
São Paulo	61	29,0
Espírito Santo	32	15,0
Rio de Janeiro	20	9,5
Rio Grande do Sul	15	7,1
Paraná	11	5,2
Mato Grosso do Sul	10	4,8
Santa Catarina	9	4,3
Rio Grande do Norte	9	4,3
Minas Gerais	7	3,3
Pernambuco	7	3,
Goiás	5	2,4
Pará	5	2,4
Distrito Federal	4	1,9
Maranhão	4	1,9
Amazonas	3	1,4
Paraíba	3	1,4
Bahia	2	1,0
Ceará	1	0,5
Piauí	1	0,5
Sergipe	1	0,5
Total	210	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

A somatória das produções do Espírito Santo e do Rio de Janeiro (que compõem o primeiro bloco de estados com maior número de produções acadêmicas) fica aquém do número de pesquisas produzidas no estado de São Paulo.

Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) verificam, no período de 1992 e 2009, a concentração das produções acadêmicas em algumas unidades federativas – São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa concentração pode ser vista também sobre os trabalhos analisados nesta dissertação, exceto pelo estado de Minas Gerais, que dá lugar ao Espírito Santo na composição do bloco de unidades federativas que concentram mais de 60% das produções.

2.2. Resultados da produção da área da educação

Daqui em diante, restringiremos a apresentação e análise dos resultados à área da educação não somente por ser a mais incidente, mas por ser o foco privilegiado da presente investigação.

2.2.1. Quem e quando

Na tabela 7 estão dispostas as informações sobre as IES em que foram produzidas as teses e dissertações da área da educação.

Tabela 7 - Distribuição da produção da área da educação por IES (2013-2021)

IES	Nº	%	Consolidado		IES	Nº	%	Consolidado	
			Nº	%				Nº	%
UFES	27	14,6			PUCMINAS	1	0,5		
UFSCAR	17	9,2			UFCG	1	0,5		
UNESP	14	7,6	68	36,8	UFRJ	1	0,5		
UFF	10	5,4			PUCRS	1	0,5		
UFRN	8	4,3			TUIUTI	1	0,5		
UNIFESP	7	3,8			USCS	1	0,5		
UFSM	5	2,7	25	13,5	UFS	1	0,5		
UFRPE	5	2,7			UFSC	1	0,5		
UNIVC	4	2,2			UCB	1	0,5		
UFPA	4	2,2			ESTÁCIO	1	0,5		
UFPR	4	2,2			UFU	1	0,5		
UEMS	4	2,2			UNASP	1	0,5		
UFGO	4	2,2			UFG	1	0,5	24	14,0
USP	3	1,6			UERN	1	0,5		
UNIPLAC	3	1,6			UEFS	1	0,5		
UERJ	3	1,6			UEPA	1	0,5		
UFAM	3	1,6	64	34,9	UNIPAMPA	1	0,5		
UFMA	3	1,6			UFMG	1	0,5		
UFRGS	3	1,6			UNISAL	1	0,5		
UEM	2	1,1			UNISANTOS	1	0,5		
UFMS	2	1,1			UFBA	1	0,5		
UFJF	2	1,1			IFSUL	1	0,5		
UFRRJ	2	1,1			UNIVILLE	1	0,5		
UCDB	2	1,1			UNOPAR	1	0,5		
UNB	2	1,1			UPF	1	0,5		
UCP	2	1,1			EMESCAM	0	0		
UNIARP	2	1,1			UNICAMP	0	0		
UNICID	2	1,1			UENF	0	0		
UNIOESTE	2	1,1			UFPB	0	0	0	0,0
UFGD	2	1,1			FPP	0	0		
UNITAU	2	1,1			UNISA	0	0		
UNIVALI	2	1,1			UNIFOR	0	0		
CUML	1	0,5			UPM	0	0		
UFPE	1	0,5			UNIMEP	0	0		
UFPI	1	0,5			Total	185	100		

Fonte: Elaborada pela autora com base em
BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Ao compararmos os dados apresentados nas tabelas 2 e 7, podemos observar que o primeiro bloco de Instituições de Ensino se manteve, embora tenha sofrido uma queda de 04 (quatro) produções.

É interessante notar o reposicionamento das Instituições de Ensino a partir do segundo bloco, considerando apenas as produções na área da Educação. A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que antes se destacavam, agora acabam perdendo quase metade de suas produções e passam a integrar o terceiro bloco de Instituições de Ensino, cujo número de produções é menos expressivo – entre 3 e 4 pesquisas produzidas sobre a relação entre a educação especial e a educação infantil.

Além disso, é possível perceber que outras universidades com tradição em pesquisas relacionadas à educação especial, como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), não apresentam nenhuma produção sobre o tema na área da Educação.

No que se refere ao número total de produções acadêmicas, no caso da tabela 2, o primeiro bloco de instituições de ensino tem o dobro de produções em comparação ao segundo bloco. Entretanto, na tabela 7, esse mesmo primeiro bloco apresenta quase o triplo do número de produções se comparado ao segundo bloco.

Por fim, o terceiro bloco, composto por 24 instituições de ensino, apresenta um número de produções quase equivalente às pesquisas produzidas por 04 instituições do primeiro bloco; da mesma forma, o quarto bloco, composto por 28 instituições, apresenta um percentual de produções quase equivalente ao do segundo bloco, com 04 instituições.

As informações sobre as instâncias administrativas em que essas teses e dissertações foram produzidas estão dispostas na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição da produção por instância administrativa (2013-2021)

Instância	Nº	%
Pública	153	82,7
Privada	32	17,3
Total	185	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

No que se refere à instância administrativa das instituições de ensino, foi possível identificar a prevalência de pesquisas realizadas em instituições de ensino públicas – 153

(82,7%) dos 185 trabalhos analisados. Apenas 32 trabalhos (17,3%) foram produzidos em instituições de ensino superior privadas.

Esta pouca incidência das produções efetivadas em IES privadas é ainda mais evidente do que a encontrada por Bueno (2014, p. 220), em balanço sobre as dissertações e teses sobre a educação especial em geral, em que se constatou que 23,7% foram defendidas em IES privadas, ou seja, as pesquisas sobre a relação educação infantil e educação especial foi desenvolvida predominantemente em instituições públicas.

A tabela 9 apresenta os dados sobre o nível dessas produções.

Tabela 9 - Distribuição da produção por titulação (2013-2021)

Titulação	Nº	%
Mestrado	154	83,2
Doutorado	31	16,8
Total	185	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Quanto à titulação, foram produzidas 154 pesquisas de mestrado (83,2%) e 31 de doutorado (16,8%).

A esse respeito, buscamos analisar o contexto dos programas de pós-graduação. Segundo dados divulgados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), tendo por base um levantamento realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) há, no Brasil, 122.295 estudantes de pós-graduação stricto sensu, sendo 76.323 alunos de mestrado acadêmico (62,4%), 4.008 de mestrado profissional (3,2%) e 41.964 alunos de doutorado (34,3%) (MEC, 2023).

Essa distribuição é distinta da encontrada por Bueno (2014), que verificou que 81,9% referiam-se a dissertações de mestrado, contra 17,2% a teses de doutorado, em virtude da ampliação dos programas de doutorado nos últimos 15 anos.

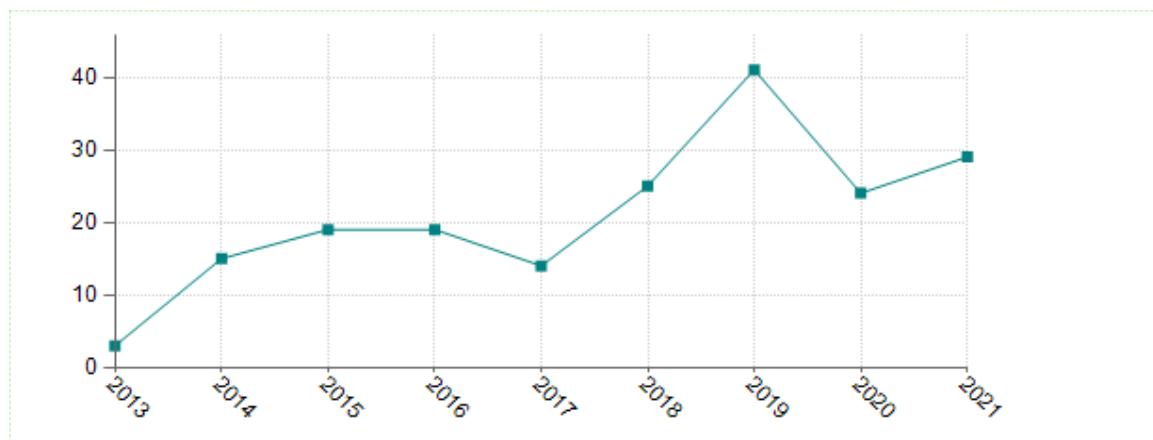
Além disso, deve-se considerar que essa diferenças na incidência de dissertações e teses também é consequência dos prazos estabelecidos pela CAPES para as defesas, de 2 (dois) anos para o mestrado e 4 (quatro), para o doutorado.

Dos 154 trabalhos de mestrado selecionados para essa dissertação, produzidos na área da Educação, 31 (20,1%) foram produzidos em programas de mestrado profissional, que são ainda mais discrepantes com os achados de Bueno (2014), em que apenas 0,9% da produção foi realizada em programas de mestrado profissional.

Essa diferença entre os dados do período entre 1987/2009 - recorte utilizado por Bueno (2014) - com os da presente pesquisa expressa, por um lado, a recenticidade dos mestrados profissionais, bem como a resistência inicial da pós-graduação da área, que pode ser expressa pela latência de 14 anos entre a publicação da Portaria CAPES n. 47, de 17 de outubro de 1995, que regulamentou a matéria (Revista Administração Contemporânea, 1997), e a criação do primeiro Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2009 (Campos; Guérios, 2017).

Por fim, completando a investigação sobre quem produziu e quando foram produzidas as pesquisas exploradas, o gráfico 1 estabelece um panorama geral da quantidade de trabalhos produzidos por ano.

Gráfico 1 - Distribuição da produção da área da educação pelo período (2013-2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

É possível notar uma baixa incidência de pesquisas a respeito do tema em 2013, primeiro ano considerado em nosso levantamento, em que foram produzidos apenas 03 (três) trabalhos.

Em seguida, há um crescimento para o patamar de 15 produções anuais entre 2014 e 2017, que pode expressar a possível influência do início da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir de 2014, que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024, cuja meta 4 dispõe sobre educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.11).

Além disso, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, que aborda o Direito à Educação em seu Capítulo IV.

A partir de 2018, podemos notar uma nova onda de crescimento, com cerca de 25 produções acadêmicas por ano – com exceção de 2019, que teve 39 teses e dissertações produzidas.

Esse aumento nas produções acadêmicas pode estar relacionado ao contexto político do período, como mencionamos anteriormente, incluindo a ascensão de Jair Messias Bolsonaro ao cargo de Presidente da República e suas controversas medidas para a educação brasileira, especialmente no que tange à educação especial.

Além disso, devemos levar em consideração os dados do Censo Escolar de 2019 (MEC, 2019), que mostram um aumento de 12,6% nas matrículas na educação infantil de 2015 a 2020, sendo que em 2019 foram registradas 167,8 mil matrículas a mais nas creches em comparação com o ano anterior.

Em 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, o que também pode explicar o considerável aumento no número de produções acadêmicas de 2017 a 2019, uma vez que a BNCC estabeleceu as diretrizes e abordagens educacionais em todas as etapas, incluindo a educação infantil.

Após esse período, verificamos uma nova queda no número de produções em 2020 – cerca de 20 produções. Nesse ano teve início a pandemia da Covid-19 no Brasil, fato que dificultou e inviabilizou a continuidade das pesquisas acadêmicas.

Em sua pesquisa sobre a distribuição das produções da Educação Especial e Educação Inclusiva nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, Silva (2018) estabelece relação entre os programas de pós-graduação com o contexto educacional no período de 1999 a 2006:

Em um período em que a própria Pós-Graduação stricto-sensu em Educação no Brasil cresce de forma acelerada, expandindo-se em termos geográficos (regionais e mesorregionais) e com uma nova modalidade de formação (mestrado profissional), bem como a política de avaliação da CAPES [...] o que vimos foi uma “explosão” no número de mestres e doutores titulados a cada ano. No caso específico da Educação Especial, além desses fatores relativos aos PPGE, tivemos as mudanças nas políticas educacionais, as quais, desde o início dos anos 2000 sob orientação dos pressupostos da perspectiva inclusiva,

apresenta novas demandas para os educadores e os pesquisadores em Educação Especial no Brasil (Silva, 2018, p. 609-610).

Isso porque, em seus achados, o número de pesquisas sobre o tema passa de 51 dissertações e 22 teses no ano 2000, para 283 dissertações e 96 teses em 2016. Na presente pesquisa, apesar de o ano de 2016 representar um período de aumento no número de produções em comparação ao ano de 2013, o crescimento exponencial começa a ocorrer a partir de 2018.

A partir deste momento, restringiremos a apresentação e análise dos dados às pesquisas desenvolvidas pela área de educação, por meio de tabelas cruzadas que permitem o refinamento dos dados e de suas respectivas análises, distribuídas em três tópicos:

A – Distribuição da produção no tempo (2013 a 2021);

B – O que foi investigado; e

C – Como foi investigado.

A – Distribuição no tempo

Neste primeiro tópico serão apresentados e analisados os dados mais expressivos para a análise das tendências de investigação das relações entre a educação infantil e a educação especial no que se refere à distribuição no tempo, no período coberto por esta investigação.

A tabela 10 apresenta as informações da etapa da educação infantil investigada, distribuída pelo período de 2013 a 2021.

Tabela 10 - Distribuição da produção por etapa de ensino da educação infantil e por ano (2013-2021)

Etapa Ano	Creche		Geral		Pré-escola		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2013	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100,0
2014	1	6,7	13	86,7	1	6,7	15	100,0
2015	1	5,3	16	84,2	2	10,5	19	100,0
2016	3	15,8	15	78,9	1	5,3	19	100,0
2017	0	0,0	12	85,7	2	14,3	14	100,0
2018	2	8,0	20	80,0	3	12,0	25	100,0
2019	6	15,4	23	59,0	10	25,6	39	100,0
2020	2	8,7	16	69,6	5	21,7	23	100,0
2021	1	3,6	25	89,3	2	7,1	28	100,0
Total	17	9,2	141	76,2	27	14,6	185	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

No cômputo geral, com exceção do ano de 2013 em que foram defendidas apenas três produções, pode-se determinar dois subperíodos: o primeiro, de 2014 a 2017, com produção anual constante entre uma e duas dezenas, enquanto no período posterior essa produção anual se eleva para uma média entre duas e três dezenas.

Essa curva adquire esse formato fundamentalmente pelas produções que analisaram a relação aqui investigada de forma geral (76,2%), em parte porque esse dado não foi informado no resumo, mas também por estudos que analisaram globalmente a relação, sem se fixar na creche ou pré-escola.

No que fiz respeito a esses últimos estudos, verifica-se que, com exceção do ano de 2013, a produção anual varia de 12 (2017) a 25 (2021), com curva bastante irregular, mas que parece evidenciar um crescimento (acima de duas dezenas) a partir de 2018.

Antes de apresentar e analisar a distribuição anual dos temas pesquisados, sentiu-se a necessidade de esclarecimentos mais detalhados sobre os procedimentos utilizados para a sua delimitação.

Inicialmente, foi transscrito o que cada uma das produções indicou, literalmente, como “Tema Específico” investigado e que resultou numa variedade de 40 temas (Ver Anexo 2).

Esse temas específicos foram agrupados por afinidades temáticas, resultando em uma primeira classificação composta por sete categorias, denominadas “Temas”: Prática Pedagógica, Prática Docente⁵, Relações Sociais, Política Educacional, Formação Docente, Organização Escolar e Desenvolvimento Infantil, cujos resultados estão expressos na tabela 11.

Um terceiro grupo foi elaborado para a apresentação e exploração das tabelas seguintes, com a criação dos seguintes agrupamentos, denominados “Campo Temático”: Prática Educativa (Prática Pedagógica, Prática Docente e Formação Docente); Política e Gestão (Política Educacional e Organização Escolar) e Relações Psicossociais (Relações Sociais e Desenvolvimento Infantil).

⁵ A categoria “Prática Pedagógica” inclui as investigações que tiveram como foco os procedimentos de ensino, enquanto a de “Prática docente” para aquelas que focalizaram o trabalho do professor.

Tabela 11 - Distribuição da produção por tema (2013-2021)

Tema	Nº	%	Consolidado	
Prática pedagógica	77	32,6		
Prática docente	53	22,5	155	65,7
Formação docente	25	10,6		
Política educacional	29	12,3	46	19,5
Organização escolar	17	7,2		
Relações sociais	29	12,3	35	14,8
Desenvolvimento infantil	6	2,5		
Total	236*	100,0	236	100,0

(*) O total é superior à quantidade de produções (185) porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Verifica-se, acerca da distribuição da produção pelos temas pesquisados, que praticamente um terço das produções se voltam para temas que envolvem a relação ensino-aprendizagem, com maior incidência de estudos sobre procedimentos de ensino (32,6%), seguido por estudos que investigaram a ação docente (22,5%) e, por fim, a formação docente (10,6%).

No segundo bloco, as investigações sobre as políticas educacionais, com 12,3%, foram as mais incidentes se cotejadas com as produções que investigaram a organização escolar (7,2%), assim como, no terceiro bloco, as produções sobre as relações sociais (envolvendo todos os agentes) com 12,3% do total, foram mais incidentes que as que investigaram o desenvolvimento infantil (2,5%).

Apesar das categorias criadas por Bueno (2014) serem distintas, a distribuição aqui verificada possui semelhanças com seus achados: 65,4% das pesquisas sobre educação especial em geral foram classificadas por ele compondo o tema “Escola”, contra 8,5% de investigações sobre a política educacional.

Para a distribuição dos temas pelos anos do período investigado (Tabela 12), foi utilizada a terceira categorização com os três campos temáticos descritos anteriormente.

Tabela 12 - Distribuição anual dos campos temáticos (2013-2021)

Campo	Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
	Ano	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2013	3	50,0	1	16,7	2	33,3	6	100,0
2014	9	52,9	4	23,5	4	23,5	17	100,0
2015	17	65,4	5	19,2	4	15,4	26	100,0
2016	16	66,7	6	25,0	2	8,3	24	100,0
2017	12	70,6	3	17,6	2	11,8	17	100,0
2018	18	60,0	9	30,0	3	10,0	30	100,0
2019	31	67,4	8	17,4	7	15,2	46	100,0
2020	21	61,8	4	11,8	9	26,5	34	100,0
2021	28	77,8	6	16,7	2	5,6	36	100,0
Total	155	65,7	46	19,5	35	14,8	236	100,0

(*) O total é superior à quantidade de produções (185) porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Para a análise dos temas investigados anualmente, foram estabelecidos três subperíodos: no primeiro, abarcando os anos de 2013 e 2014, verifica-se uma baixa incidência, de 23 produções (abaixo de 20 anuais), que representam 9,7% do total; de 2015 a 2017, com uma média incidência, 67 produções (entre 17 e 26 pesquisas anuais), que representam 28,4% do total; por fim, de 2018 a 2021, observa-se alta incidência, de 146 produções (entre 30 e 46 pesquisas anuais), que representam 61,9% do total.

No cotejamento entre os campos, pode-se inferir que a distribuição percentual total acompanha a incidência anual das investigações sobre a Prática Educativa, ou seja, quanto maior a incidência anual, maior também é a influência dessa categoria. Tanto assim que a Prática Educativa representa 52,9% do total das produções em 2014, e passa para 77,8% do total das produções em 2021.

Analizando a distribuição das produções por campo temático, no balanço realizado de 1987 a 2009, Bueno (2014) constata que

A grande maioria das produções se volta para os processos educacionais desenvolvidos nas escolas, o que, de um lado, parece superar o estágio em que as atividades clínicas e diagnóstico e de reabilitação constituíam o foco de interesse das pesquisas, por outro, pode estar evidenciando uma restrição ao campo pedagógico estrito, sem que se estabeleça relação entre ele e as determinações políticas e sociais mais amplas, na medida em que as investigações desenvolvidas no campo das ciências sociais foi em número bastante reduzido (Bueno, 2014, p. 232-233).

É possível verificar, pelos dados elaborados na presente pesquisa, que esse cenário se mantém: a somatória do número de pesquisas produzidas nos campos Política e Gestão e Relações Psicossociais atinge pouco mais que a metade dos trabalhos cujo campo temático foi categorizado como Prática Educativa.

A distribuição anual da produção em quanto ao tipo de deficiência investigado está disposta na Tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição anual da produção por tipo de deficiência (2013-2021)

Deficiência	TEA		Deficiência intelectual		Deficiência auditiva		Deficiência visual		Deficiência física		Geral		Total	
	Ano	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2013	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	3,4	3	1,6
2014	4	9,5	3	11,1	2	15,4	0	0,0	0	0,0	6	6,7	15	8,1
2015	2	4,8	2	7,4	0	0,0	2	22,2	1	16,7	12	13,5	19	10,2
2016	3	7,1	4	14,8	1	7,7	1	11,1	0	0,0	10	11,2	19	10,2
2017	4	9,5	2	7,4	0	0,0	1	11,1	0	0,0	7	7,9	14	7,5
2018	4	9,5	5	18,5	1	7,7	2	22,2	1	16,7	12	13,5	25	13,4
2019	10	23,8	6	22,2	2	15,4	2	22,2	1	16,7	18	20,2	39	21,0
2020	8	19,0	3	11,1	3	23,1	0	0,0	1	16,7	8	9,0	23	12,4
2021	7	16,7	2	7,4	4	30,8	1	11,1	2	33,3	13	14,6	29	15,6
Total	42	100,0	27	100,0	13	100,0	9	100,0	6	100,0	89	100,0	186*	100,0

(*) O total é superior à quantidade de produções (185) porque uma pesquisa investigou mais de um tipo de deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Pode-se constatar, inicialmente, que quase a metade das indicações se voltaram para a deficiência em geral, reunindo dois tipos distintos: aquelas que focalizaram somente a deficiência de modo geral, sem se voltar para uma determinada deficiência específica, e aquelas que abordaram inicialmente as deficiências em geral para, em seguida, focalizarem uma ou mais deficiências específicas.

Ainda que essa categoria não tenha sido excludente, ou seja, que permitisse mais de uma resposta, em apenas uma produção foi possível identificar que os participantes tinham deficiências distintas – uma das crianças com deficiência intelectual e a outra com deficiência física. Por esse motivo, foram feitas 186 classificações ao todo.

Novamente, com exceção de 2013 – ano em que foram defendidas apenas 03 pesquisas –, foi possível estabelecer dois subperíodos:

O primeiro, de 2014 a 2017, com uma incidência entre 14 e 19 produções anuais, enquanto no segundo, de 2018 a 2021, o número de produções apresenta um aumento, com incidência entre 23 e 39 produções anuais.

Analizando os números no que se refere ao tipo de deficiência, é possível observar um expressivo crescimento no número de investigações sobre o Transtorno do Espectro Autista: se no primeiro subperíodo 13 pesquisas tinham o TEA como deficiência pesquisada, no último esse número sobe para 29 produções, ou 7 do número total de pesquisas.

Todas as demais deficiências apresentam distribuição equilibrada em ambos os subperíodos. As investigações sobre a deficiência intelectual e as deficiências em geral aparecem em maior número: no primeiro subperíodo, com 11 e 25 produções, respectivamente e, no segundo período, com 16 e 51.

As demais deficiências aparecem com pouca incidência e com distribuições anuais irregulares, sem mostrar nenhuma tendência – seja para mais ou para menos – entre os dois subperíodos. O número total de pesquisas envolvendo o Transtorno do Espectro Autista quase se equipara à somatória de trabalhos que tiveram como foco a deficiência intelectual, a deficiência auditiva e a deficiência visual.

Esses dados são muito discrepantes com aqueles encontrados por Bueno (2014, p. 229).

Em primeiro lugar, no período entre 1987 e 2009, a deficiência intelectual foi a mais investigada, com 42,7% de toda a produção seguida pela deficiência auditiva (19,3%), visual com 13, e Física, com 9,5%.

Ademais, Bueno (2014) destacou o número reduzido de produções cuja deficiência não foi especificada nos resumos.

O dado mais impressionante, no entanto, refere-se à antiga categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, transmutada nos últimos anos para Transtornos do Neurodesenvolvimento, que naquele período foram investigados por apenas 6,5% das produções, enquanto que, no período coberto pela presente pesquisa, assumiu a primeira colocação entre os trabalhos que investigaram deficiências específicas, alcançando 21,5%, seguida pela deficiência intelectual, que ficou com 7,2% abaixo das investigações sobre TEA.

Esses dados se coadunam com o crescimento vertiginoso, e sujeito a severas críticas, da caracterização pela medicina de crianças e jovens com TEA, que de 11.522 alunos matriculados em toda a educação básica em 2000, alcançou, vinte anos depois, a incrível marca de 273.924 alunos matriculados, ou seja, um total de vinte e três vezes a mais do que as matrículas do ano base. (BRASIL. MEC. INEP, 2000; 2020)

Esse crescimento é tão assustador que o psiquiatra americano Allen Frances, coordenador da 5^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-4, em vista do crescimento inaceitável de transtornos infantis, publicou extensa obra sobre os abusos que o Manual favoreceu, especialmente pela pressão dos laboratórios farmacêuticos para o incremento das vendas de fármacos que, segundo ele, mais prejudicam do que colaboram com os pretensos problemas mentais de um enorme contingente de crianças, em que afirma:

Embora tivéssemos sido enfadonhamente modestos nos objetivos, obsessivamente meticulosos nos métodos e rigidamente conservadores no produto, não previmos nem evitamos três novas falsas epidemias de distúrbios mentais em crianças – o autismo, o déficit de atenção e o transtorno bipolar. (Frances, 2017, p.4)

A tabela 14 apresenta a distribuição anual dos âmbitos sociais nos quais se desenvolveram as pesquisas ao longo do período investigado.

Tabela 14 - Distribuição anual do âmbito social em que foram desenvolvidas as investigações (2013-2021)

Âmbito	AEE		Ambiente domiciliar		Escola Regular		Não Especificado		Total	
	Ano	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2013	0	0,0	0	0,0	2	1,8	1	2,1	3	1,6
2014	2	7,4	0	0,0	12	10,9	1	2,1	15	8,1
2015	6	22,2	0	0,0	10	9,1	3	6,4	19	10,3
2016	6	22,2	0	0,0	10	9,1	3	6,4	19	10,3
2017	3	11,1	1	100,0	8	7,3	2	4,3	14	7,6
2018	2	7,4	0	0,0	15	13,6	8	17,0	25	13,5
2019	2	7,4	0	0,0	23	20,9	14	29,8	39	21,1
2020	4	14,8	0	0,0	12	10,9	7	14,9	23	12,4
2021	2	7,4	0	0,0	18	16,4	8	17,0	28	15,1
Total	27	100,0	1	100,0	110	100,0	47	100,0	185	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

No cotejamento entre os âmbitos, 110 pesquisas, que representam 59,5% do total das produções, foram desenvolvidas tendo como foco o âmbito da sala de aula regular. Em 47 pesquisas – quase 26% dos resumos –, o âmbito não esteve especificado entre classe regular e atendimento educacional especializado. Aproximadamente 15% dos trabalhos – 27 produções – indicavam o âmbito de pesquisa como sendo especificamente o ambiente educacional especializado.

Somadas as investigações sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE – e a escola regular, há um total de 137 trabalhos que representam 74% de toda a produção. Além disso, em nenhuma pesquisa foi possível identificar a investigação como sendo realizada em classes exclusivas, o que mostra que as políticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular têm exercido uma significativa influência sobre as pesquisas desenvolvidas sobre a Educação Especial.

Apenas uma das pesquisas especificava o âmbito como sendo o ambiente domiciliar: uma pesquisa de campo tendo como fonte um estudante e seus familiares.

O crescimento anual expressivo das investigações com foco no ensino regular, bem como daquelas que não especificaram o âmbito investigado, foi um fator que levou à criação dos dois subperíodos.

De 2013 a 2014, chama atenção o expressivo aumento no número de produções no âmbito regular, que atinge seu maior número de produções no ano de 2019. Já pesquisas com foco no atendimento educacional especializado têm seu pico de produções em 2015 e 2016, sendo que, no restante do período analisado, o número oscila entre 2 e 3 produções,

basicamente, sem que se possa considerar incremento nas produções que investigaram esse contexto educacional.

O foco no âmbito da escola regular, de praticamente 60%, de toda a produção, mostra o crescimento das pesquisas em relação aos achados de Bueno (2014, p. 230), referentes ao período de 1987 a 2009, em que apenas 33,8% das produções tinham como foco o ensino regular.

Além disso, Bueno (2014) identifica que 13% dos trabalhos analisados não designavam o tipo de escolarização investigado, número consideravelmente inferior ao dos trabalhos analisados na presente pesquisa que, da mesma forma, não designam o âmbito considerado, ou, tratam da educação especial num aspecto geral.

Certamente esse crescimento é reflexo das políticas de inclusão escolar levadas a efeito desde o final dos anos de 1990, como mostram os dados dos Censos Escolares: em 2000, o percentual de alunos incluídos nas classes regulares era de 18, crescendo para 88, em 2021.

Os dados sobre a distribuição anual das finalidades das pesquisas estão dispostos na tabela 15.

Tabela 15 - Distribuição anual da produção pela finalidade das investigações (2013-2021)

Finalidade Ano	Explicativa		Propositiva		Ambas		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2013	0	0,0	0	0,0	3	100,0	3	100,0
2014	1	6,7	0	0,0	14	93,3	15	100,0
2015	8	42,1	1	5,3	10	52,6	19	100,0
2016	6	31,6	2	10,5	11	57,9	19	100,0
2017	4	28,6	0	0,0	10	71,4	14	100,0
2018	3	12,0	2	8,0	20	80,0	25	100,0
2019	10	25,6	3	7,7	26	66,7	39	100,0
2020	7	30,4	1	4,3	15	65,2	23	100,0
2021	6	21,4	0	0,0	22	78,6	28	100,0
Total	45	24,3	9	4,9	131	70,8	185	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Os indicadores para a categorização da finalidade das investigações foram os seguintes: na categoria “Explicativa” as produções que procuraram investigar questões ou problemas da relação Educação Infantil/Educação Especial, e que concluíram com constatações, não apresentando proposições. Se o trabalho investigou alguma questão e, ao final, fez proposições,

foi classificado como “Ambas”. Por último, se a pesquisa partiu de uma questão já conhecida e propôs solução ou encaminhamento, foi classificada como “Propositiva”.

Na totalidade das produções, com exceção do ano de 2013, que se resumiu a 3 pesquisas, verifica-se dois subperíodos em termos de incidência anual das finalidades: de 2014 a 2017, com incidências entre 14 e 19 produções, e de 2018 a 2021, entre 23 e 39.

Além disso, pode-se constatar que 131 entre as 185 produções da área de educação tiveram dupla finalidade, restando apenas 54 produções com uma das duas finalidades, sendo 9 delas propositivas e 45, explicativas.

A distribuição pelos períodos mostra que foi o incremento da incidência em pesquisas com ambas as finalidades que influenciou decisivamente o crescimento global das pesquisas do primeiro para o segundo período.

B – O que foi investigado

Neste segundo tópico, serão apresentados e explorados os dados sobre os campos temáticos no cruzamento com as deficiências e as etapas da educação infantil.

A tabela 16 apresenta os dados referentes ao campo temático, no cruzamento com as deficiências selecionadas pelas investigações.

Tabela 16 - Distribuição da produção pelo campo temático e deficiência (2013-2021)

Campo	Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
	Deficiência	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Geral	71	61,2	29	25,0	16	13,8	116	100,0
TEA	37	72,5	5	9,8	9	17,6	51	100,0
Deficiência intelectual	23	67,6	7	23,5	3	8,8	30	100,0
Deficiência auditiva	11	61,1	2	11,1	5	27,8	18	100,0
Deficiência visual	8	80,0	1	10,0	1	10,0	10	100,0
Deficiência física	6	75,0	1	12,5	1	12,5	8	100,0
Total	156	65,8	46	19,4	35	14,8	237	100,0

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

É possível identificar três subgrupos, com base na incidência, para a análise dos dados.

No primeiro grupo, de alta incidência, verifica-se que, na totalidade das produções, praticamente a metade dos trabalhos (48,9%) teve como foco a deficiência de maneira geral,

sem se debruçar sobre um tipo de deficiência específico. Em segundo lugar aparecem as investigações sobre TEA (21,5%).

Esses números, no entanto, são diferentes da distribuição entre os três campos temáticos: nas investigações sobre a Prática Educativa, tanto as pesquisas que se debruçaram sobre a deficiência intelectual quanto sobre a TEA foram as que apresentaram maior incidência. Entretanto, no que se refere aos outros dois campos temáticos, as posições se invertem: as pesquisas sobre Política e Gestão e aquelas abrangendo as deficiências em geral (25%) apresentam maior incidência do que as com foco no TEA (9,8%), enquanto naquelas caracterizadas com foco nas Relações Psicossociais há maior incidência com foco no TEA (16,7%), se cotejada com as que investigaram a deficiência intelectual (13,8%).

Situação semelhante ocorre com as pesquisas que investigaram as deficiências intelectual e auditiva. Há maior incidência sobre Práticas educativas em ambas, mas que se inverte nas investigações sobre Política e Gestão e Relações Psicossociais.

Já no terceiro grupo, verifica-se a mesma tendência de maior incidência na Prática Educativa, mas o número de pesquisas nos demais campos temáticos é tão reduzido que não há condições de se verificar qualquer tendência sobre as deficiências investigadas.

Em seus achados sobre a constituição do campo da educação especial investigado na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), no período de 1992 a 2017, Bueno e Souza (2018, p. 44), concluem que “a temática geral que move o interesse dos pesquisadores refere-se à educação escolar da população abrangida pela Educação Especial”.

O cruzamento dos dados entre o campo temático e a sub-etapa da educação infantil selecionada estão representados na tabela 17.

Tabela 17 - Distribuição da produção pelo campo temático e subetapa da educação infantil (2013-2021)

Campo	Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
Etapa	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Geral	118	76,1	41	89,1	22	62,9	181	76,7
Pré-escola	23	14,8	1	2,2	9	25,7	33	14,0
Creche	14	9	4	8,7	4	11,4	22	9,3
Total	155	100	46	100	35	100	236	100

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Cotejando os números totais das pesquisas produzidas, por etapa da educação infantil, é possível verificar que a maior parte (quase 80% das pesquisas) focalizou a educação infantil de maneira abrangente, seguida pelas investigações voltadas para a pré-escola (14%), com a creche ficando em último lugar, com apenas 9,3% de toda a produção.

Chama atenção que das 155 pesquisas cujo campo temático foi classificado como Prática Educativa, apenas 23,8% – percentual representado por 37 trabalhos – tiveram a etapa descrita nos resumos analisados, ou seja, parece estranho que pesquisas voltadas às práticas educativas não discriminem distinções entre práticas desenvolvidas nas escolas com crianças de até 3 anos de idade, com aquelas com idade superior (3 e 4 anos).

C – Como foi investigado

Neste último tópico, serão apresentados e explorados os dados sobre os campos temáticos no cruzamento com as finalidades das investigações, a abordagem das pesquisas, seus procedimentos, instrumentos e fontes de dados utilizados.

Iniciaremos a análise pela tabela 18, que contempla o cruzamento dos dados entre a distribuição da produção por campo temático e finalidade das pesquisas exploradas.

Tabela 18 - Distribuição da produção pelo campo temático e finalidade das pesquisas (2013-2021)

Campo	Finalidade		Ambas		Explicativa		Propositiva		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prática Educativa	110	71,0	36	23,2	9	5,8	155	100,0		
Política e Gestão	36	78,3	9	19,6	1	2,2	46	100,0		
Relações Psicossociais	24	68,6	10	28,6	1	2,9	35	100,0		
Total	170	72,0	55	23,3	11	4,7	236	100,0		

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Em primeiro lugar, as pesquisas que procuraram investigar problemas específicos e, com base em seus achados, apresentar proposições para superá-los, foram as mais prevalentes nos três campos temáticos identificados.

Em segundo lugar, aparecem pesquisas que se concentraram na investigação de problemas com o intuito de aprimorar o conhecimento sobre eles e, por isso, foram classificadas

como explicativas, buscando entender as complexidades dos desafios educacionais em vez de propor soluções imediatas. Essa abordagem contribuiu para uma base teórica sólida na pesquisa educacional brasileira.

Por fim, um número relativamente pequeno de produções se enquadrou na categoria de pesquisas propositivas. Essas pesquisas partiram de situações já conhecidas e propuseram direcionamentos para sua superação. No entanto, é importante observar que a maioria delas tinha como foco a superação de problemas amplamente reconhecidos pelos pesquisadores.

Embora seja importante reconhecer que, em muitos aspectos, a pesquisa educacional tem apresentado avanços, por outro lado, também enfrenta desafios persistentes. Pesquisas que abrangem ambas as finalidades, como as de fim exclusivamente propositivas, parecem continuar a reproduzir a perspectiva da pesquisa educacional indicada, no final do século passado, por Warde (1993), em estudo que, com dados estatísticos precisos, apontava a baixa densidade e o caráter utilitarista das investigações sobre a educação escolar brasileira.

A relação entre a distribuição da produção pelos campos temáticos e a abordagem das pesquisas está expressa na tabela 19.

Tabela 19 - Distribuição da produção pelos campos temáticos e abordagem das pesquisas (2013-2021)

Campo	Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Abordagem								
Qualitativa	144	66,4	41	18,9	32	14,7	217	100
Qualiquantitativa	11	57,9	5	26,3	3	15,8	19	100
Total	155	65,7	46	19,5	35	14,8	236	100,0

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Na análise dos dados, é importante destacar, em primeiro lugar, que não foi encontrada uma única pesquisa exclusivamente quantitativa, mesmo com quase 20% das pesquisas concentrando-se em Políticas e Gestão Escolar. Esse cenário reflete uma notável ausência de investigações que tenham abordado resultados quantitativos, sugerindo, assim, uma certa desconsideração por esse tipo de dado.

Além disso, apesar da presença de alguns trabalhos que adotaram ambas as abordagens (ainda que em número reduzido), a análise geral da produção revela que a totalidade dos estudos pode ser classificada como tendo uma abordagem predominantemente qualitativa.

Das pesquisas cuja abordagem foi classificada como qualquantitativa, apenas uma delas foi desenvolvida como pesquisa bibliográfica, tendo como instrumento a revisão de literatura.

Esse dados mostram que a concentração em pesquisas qualitativas encontradas por Bueno (2014) permanece, desconsiderando, de certa forma, o alerta de Lahire (1997, p. 42), quando da realização de sua pesquisa qualitativa:

[...] nossa única ambição é mostrar que é possível, de maneira totalmente experimental, e com um pequeno número de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica. Não visamos, portanto, ao território, e não refaremos o mesmo procedimento em relação a 300, 3.000 ou 30.000 casos: neste caso, seria bem melhor trabalhar com ajuda de ferramentas estatísticas.

A tabela 20 apresenta os dados obtidos pela relação entre os campos temáticos e procedimentos de pesquisa.

Tabela 20 - Distribuição da produção pelos campos temáticos e procedimentos de pesquisa (2013-2021)

Campo	Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total		
	Procedimento	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pesquisa de campo	145	68,1		34	16	34	16	213	100
Pesquisa documental	18	41,9		23	53,5	2	4,7	43	100
Pesquisa bibliográfica	7	77,8		1	11,1	1	11,1	9	100
Total	170	64,2		58	21,9	37	14	265	100,0

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

A pesquisa de campo foi procedimento adotado em grande parte dos trabalhos. Tendo como premissa o fato de que a classificação dos procedimentos de pesquisa não foi eliminatória, a pesquisa de campo foi apontada 213 vezes como sendo, ao menos, um dos procedimentos, que apresenta forte relação com pesquisas cujo tema é o âmbito pedagógico.

Já a pesquisa documental é o procedimento que se relaciona mais fortemente com o tema Gestão/Política Educacional. Na maior parte dessas pesquisas, por meio dos resumos, foi possível verificar o foco como sendo a análise de leis e documentos oficiais, por vezes identificando as lacunas para seu efetivo cumprimento.

Por fim, observamos a existência de nove pesquisas bibliográficas, que produziram revisões bibliográficas da produção acadêmico-científica de temas que envolvem a educação especial e a educação infantil.

Na tabela 21 são apresentados os dados da relação entre os campos temáticos e os instrumentos de pesquisa.

Tabela 21 - Distribuição da produção pelo campo temático e instrumentos das pesquisas (2013-2021)

Instrumento	Campo		Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entrevista	103	34,7	24	32,0	18	28,1	145	33,3		
Observação	58	19,5	8	10,7	13	20,3	79	18,1		
Análise documental	21	7,1	25	33,3	3	4,7	49	11,2		
Intervenção	42	14,1	1	1,3	5	7,8	48	11,0		
Questionário	22	7,4	7	9,3	8	12,5	37	8,5		
Filmagem	18	6,1	3	4,0	7	10,9	28	6,4		
Fotografia	12	4,0	1	1,3	2	3,1	15	3,4		
Avaliação	8	2,7	1	1,3	2	3,1	11	2,5		
Revisão de literatura	7	2,4	1	1,3	1	1,6	9	2,1		
Produção do aluno	0	0,0	2	2,7	3	4,7	5	1,1		
Áudios	3	1,0	0	0,0	0	0,0	3	0,7		
Cartografia	0	0,0	1	1,3	0	0,0	1	0,2		
Não informado	3	1,0	1	1,3	2	3,1	6	1,4		
Total	297	100,0	75	100,0	64	100,0	436	100,0		

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Pode-se agrupar, em termos de incidência, as produções no que tange aos instrumentos das pesquisas utilizados em quatro blocos.

Entre os instrumentos mais utilizados, a entrevista foi a mais incidente nos trabalhos de todos os campos temáticos, aparecendo em maior número nas pesquisas da Prática Educativa. Essa foi a tendência do segundo instrumento utilizado, a observação, embora com praticamente a metade de produções do anterior,

No segundo bloco, destacam-se a análise documental e a intervenção com, praticamente, a mesma quantidade de pesquisas que as utilizaram, com a diferença que, enquanto as pesquisas

que se utilizaram de distintas intervenções se voltaram à Prática Educativa, as que se valeram de análises documentais se distribuíram entre esse campo e o da Política e Gestão.

Quanto às pesquisas do terceiro bloco, as que investigaram os diferentes aspectos da Prática Educativa foram as mais incidentes.

No último bloco, observamos um pequeno número de pesquisas de cada um dos instrumentos utilizados. Vale destacar que nenhuma pesquisa que investigou a Prática Educativa fez uso de produções de alunos, ausência que é, no mínimo, estranha.

Cabe acrescentar, ainda, que os instrumentos de registro como a filmagem e a fotografia foram utilizados, em maior número, em pesquisas sobre a Prática Educativa, em especial sobre a Prática Pedagógica. Recorrendo-se aos resumos dessas produções, pode-se constatar que essa concentração faz sentido na medida em que os pesquisadores, inseridos no ambiente da sala de aula ou do atendimento educacional especializado, buscaram registrar a pesquisa de campo, captando aspectos da dinâmica de ambos os espaços.

A tabela 22 foi construída tendo por base o cruzamento dos dados entre os campos temáticos e as fontes utilizadas nas pesquisas investigadas.

Tabela 22 - Distribuição da produção pelo campo temático e fontes utilizadas nas pesquisas (2013-2021)

Fonte	Campo		Prática Educativa		Política e Gestão		Relações Psicossociais		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor	95	74,2	16	12,5	17	13,3	128	100		
Aluno	49	64,5	9	11,8	18	23,7	76	100		
Educador	40	65,6	14	23	7	11,5	61	100		
Documentos	20	41,7	25	52,1	3	6,3	48	100		
Legislação	14	36,8	22	57,9	2	5,3	38	100		
Familiar	15	46,9	4	12,5	13	40,6	32	100		
Bibliografia	7	77,8	1	11,1	1	11,1	9	100		
Dados estatísticos	1	16,7	5	83,3	0	0	6	100		
Outros profissionais	1	50	0	0	1	50	2	100		
Não informado	4	66,7	2	33,3	0	0	6	100		
Total	246	60,6	98	24,1	62	15,3	406	100,0		

(*) Este total é maior do que o número de produções porque esta questão permitia mais de uma resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em BRASIL. MEC. CAPES, 2022.

Pode-se verificar que, entre todas as fontes consultadas, o professor e o aluno totalizam quase que exatamente a metade delas: 204 para um total de 406.

As segundas fontes, englobando outros educadores, documentos, legislação e membros das famílias, totalizam 44%, restando apenas 6% para as demais fontes.

No primeiro subgrupo – abrangendo fontes de pesquisa que aparecem em mais de 50% dos trabalhos –, nota-se, em primeiro lugar, que a mais acessada nos trabalhos investigados foi o professor em investigações sobre a Prática Educativa, totalizando três quartos de toda a produção que se utilizou do docente como fonte das informações. As pesquisas sobre Política e Gestão e Relações Psicossociais apresentaram incidência semelhantes, mas bem mais baixa que as anteriores.

Vale destacar, ainda, que o número de pesquisas em que o aluno aparece ao menos como uma das fontes é praticamente a metade do número de pesquisas em que o professor aparece ao menos uma vez.

No segundo subgrupo, a curva descendente do total (de educador para membros das famílias (Familiar) é expressão da concentração das pesquisas na Prática Educativa, já que nas pesquisas sobre Política e Gestão, as fontes documentais (documentos e legislação) foram as prevalentes, utilizadas 47 vezes contra apenas 19 das outras duas.

Por último, no terceiro subgrupo, estão as fontes de pesquisa utilizadas em um número muito pequeno de trabalhos, principalmente no campo de Relações Psicossociais.

Os dados aqui apresentados e analisados procuraram investigar as relações entre educação especial e educação infantil expressas nas pesquisas na área de Educação realizadas nas Instituições de Ensino Superior e publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cuja síntese será expressa nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por finalidade compreender o cenário da pesquisa educacional brasileira no que se refere às relações entre educação especial e educação infantil, tendo em vista os entraves que as instituições escolares ainda encontram em desempenhar práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

No capítulo I, foram abordadas as relações entre a infância e a educação infantil – revisando autores que pesquisam sobre o histórico da construção dos conceitos de infância e criança –, passando pelas políticas educacionais para a educação infantil, de maneira geral, para focar, então, as políticas educacionais voltadas para a educação especial.

Tendo como pano de fundo a dificuldade que as instituições escolares enfrentam na efetivação de ações que garantam o direito das crianças com deficiência ao acesso e permanência na educação infantil, buscou-se construir uma análise mais detalhada das relações entre educação especial e educação infantil, expressas nas pesquisas advindas dos programas de pós-graduação brasileiros. Esse detalhamento foi construído no capítulo 2, fazendo uso de balanço tendencial como abordagem metodológica.

A perspectiva conceitual fornecida pelo materialismo cultural de Raymond Williams serviu como base teórica para examinar as criações acadêmicas, abordagem que possibilitou a compreensão profunda do conteúdo dessas obras, analisadas por meio de seus resumos, e viabilizou a identificação das contradições, obstáculos e cenários políticos, econômicos e educacionais do período selecionado para o estudo.

À luz do conceito de tradição seletiva de Williams (2011), também foi possível identificar as tendências de pesquisa e o que tais tendências representam no que se refere aos aspectos que são colocados em evidência, os significados e práticas enfatizados ou excluídos.

Combinações envolvendo os descritores “educação especial”, “educação infantil”, creche, pré-escola e inclusão resultaram em um primeiro acervo composto por 428 teses e dissertações, das quais 210 – que tinham compatibilidade com o tema da escolarização de alunos com deficiência na educação infantil – constituíram o acervo final para a análise das relações entre educação especial e educação infantil.

A investigação buscou responder aos questionamentos sobre: quem e quando, em termos institucionais, foram desenvolvidas essas investigações; quais temas em foco foram produzidas as investigações; e que perspectivas e com que procedimentos e instrumentos foram desenvolvidas.

Em um primeiro momento, foram exploradas as tendências de pesquisa ao longo do período determinado, além da origem das pesquisas no que se refere à região geográfica e às instituições de ensino superior. Foi possível verificar que o maior número de trabalhos publicados está concentrado em quatro universidades públicas – sendo três delas federais e uma estadual -, localizadas na região sudeste, em programas de mestrado acadêmico. No período de 2014 a 2017 há um crescimento relevante no número total de pesquisas; em 2018 podemos observar uma nova onda de crescimento que atinge seu pico em 2019.

Em segundo lugar, foram explorados os dados sobre os campos temáticos no cruzamento com as deficiências e as etapas da educação infantil e, por último, os dados sobre os campos temáticos no cruzamento com as finalidades das investigações, a abordagem das pesquisas, seus procedimentos, instrumentos e fontes de dados utilizados.

A análise revelou que a maior parte das pesquisas abrange a educação infantil de maneira geral, sem foco em uma etapa específica, mas concentra-se na Prática Educativa. Nota-se, também, que a maioria dos trabalhos trata das deficiências de forma abrangente, mas um grande número tem seu foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Mais da metade das pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da sala de aula regular, com total ausência de investigações em classes exclusivas, como resultado da influência das políticas públicas de inclusão.

De finalidade majoritariamente explicativa e de abordagem qualitativa, principalmente as pesquisas cujo campo temático envolvia a Prática Educativa tiveram a pesquisa de campo como procedimento adotado e os alunos e professores como fonte de pesquisa mais expressiva, fazendo uso de entrevistas e observações.

Os dados apresentados nas tabelas mostram, em resumo, os avanços e as lacunas da pesquisa educacional brasileira com relação à educação especial e à educação infantil; além disso, expõem a influência do contexto político e econômico sobre as produções acadêmicas ao longo do período investigado, tanto no que se refere ao número de pesquisas defendidas quanto aos focos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990,** que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei n.10.845, de 05 de março de 2004,** que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 14.133, de 25 de dezembro de 2020,** que institui o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020,** que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília: MEC/SEB, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009**, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DE COMBATE À FOME; MINISTÉRIO DA SAÚDE; SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007**, que institui Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – PROGRAMA BPC NA ESCOLA. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar 2000**. Divulgação dos Resultados. Brasília, MEC/INEP 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resumo Técnico: Censo Escolar 2010**. Brasília, MEC/INEP 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar 2021**. Divulgação dos Resultados. Brasília, MEC/INEP 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar 2020**: divulgação dos Resultados. Brasília, MEC/INEP 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2017-2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica Nº 242013/MEC/SECADI/ DPEE, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Novo Fundeb garante mais recursos da União para a educação básica brasileira**. Assessoria de Comunicação Social do FNDE. Brasília: 2020. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14012-novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uni%C3%A7%C3%A3o-%A3o-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-brasileira>. Acesso em 11 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 15 abr. 2021.

BOTARELLI, G. **O ensino-aprendizagem do Português escrito para surdos em pesquisas: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Dissertação de Mestrado em Educação, 2014.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Ambiente Educação**, v. 1, n. 2, 2008.

BUENO, J. G. S. 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. (Org.) **A escola como objeto de estudo:** escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, Junqueira & Marin, 2014.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais** (Online), v. 22, p. 68-87, 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770872004>, acesso em 23 jun. 2022.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.33-50, 2018.

BUENO; MELETTI, S. M. F. Educação especial e educação infantil, uma análise dos indicadores educacionais brasileiros, **Contrapontos**, vol. 11, n. 3, 2011.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: Reflexões Acerca de uma Experiência de Formação à Luz da Autonomia e da Profissionalidade Docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017.

CORREA, B.C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.9, p.20-29, jan./jun. 2011.

DAMIANI, A. M. N. **A Inclusão/Integração de Alunos Deficientes no Ensino Regular:** balanço tendencial da produção acadêmica sobre o tema. São Paulo, Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. **Em aberto**, v.18, n.73, p.11-27. Brasília, 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>, acesso em fev. 2023.

ENGUITA, F.M. **A Face Oculta da Escola:** Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCES, A. **Voltando ao normal:** como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017.

FULLGRAF, J.B.G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 39-61, jan./jun. 2013.

FULLGRAF, J.B.G. Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma Luta contínua, uma política descontínua. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e Infância na Obra de Philippe Ariès e nos Clássicos da História Social da Classe Operária: em Busca de Crianças Invisíveis – As Crianças Proletárias. **Revista Polyphonía**. Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>, acesso em 30 jan. 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt#:~:text=Moys%C3%A9s%20Kuhlman%20Jr.&text=O%20artigo%20analisa%20aspectos%20da,o%20jardim%2Dde%2Dinf%C3%A2ncia>, acesso em 25 mar 2023.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática,1997.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2009.

MARX, K. **O Capital – Edição Resumida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 789-809, 2014.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva**: fundamentos e perspectivas. Curitiba: Appris, 2019.

NEVES, M. DE F. R. DAS. Violência contra a criança escrava no século XIX. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, vol. 11, n. 1, 1992, pp.63-73.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Políticas Públicas Universalistas: Os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, E.A.C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010)**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, 2012.

OLIVEIRA, J. S. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da educação inclusiva.** Belém, Universidade do Estado do Pará - UEPA, Dissertação de Mestrado em Educação, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5255690, acesso em 30 mai. 2023.

PADILHA, C.A.T. A Política De Educação Especial Na Era Lula (2003-2011): Uma Opção Pela Inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez./2015.

QEDU. **Evolução do IDEB.** Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 11 fev 2023.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L.L. Muda o Governo, Mudam as Políticas? O Caso da Política Nacional de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydqDPJVQDMM5Tk/>, acesso em 23 abr. 2023

SALDAÑA, P.; PALHARES, I.; CARDOSO, W. Pandemia reduz aprendizado em toda a educação básica, aponta avaliação federal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/pandemia-reduz-aprendizado-em-toda-a-educacao-basica-aponta-avaliacao-federal.shtml>. Acesso em 12 jun. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 2000.

SIDONE, O. J. G; HADDAD, E. A. MENACHALCO, J. P. **A Ciência Nas Regiões Brasileiras:** Evolução Da Produção E Das Redes De Colaboração Científica. TransInformação, Campinas, 28(1):15-31, jan./abr., 2016.

SILVA, A. L. R. da. **A Produção Acadêmica Brasileira sobre o Ensino Médio Privado: Balanço Tendencial das Dissertações E Teses' 27/09/2017 1 F.** Mestrado Em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. 2017.

SILVA, R. H. R. Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.4, p.601-618, Out.-Dez., 2018.

SILVA, S. P. Impactos do governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p.1-19, jan./dez. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: BRASIL. ANPEd. **Avaliação e perspectivas na área de educação.** Porto Alegre, 1993.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ANEXO 1 - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES INVESTIGADAS

1. ABREU, FABIANE DA COSTA. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI: DOCUMENTÁRIO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE'** 17/12/2020 132 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
2. ALCANTARA, JULIANA NASCIMENTO DE. **PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 07/02/2019 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.
3. ALMEIDA, CAROLINA DE. **RELATOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS PRÁTICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA** Carolina de Almeida São Carlos/SP 2015' 23/04/2015 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
4. ALMEIDA, ESTER FURQUIM DE. **Deficiência Intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado: concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial'** 04/11/2016 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
5. ALMEIDA, SABRINA ARAUJO DE. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS E DO PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EXCLUSÃO '** 30/09/2016 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ.
6. ALONSO, ROSEMEIRE GEROMINI. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR'** 24/02/2016 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
7. AMORIM, GABRIELY CABESTRE. **ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO'** 23/02/2015 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
8. AMORIM, GABRIELY CABESTRE. **PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 30/06/2020 190 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
9. AMORIM, THALITA CRISTINA PRUDENCIO DE. **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DOS CONTEXTOS SOCIAIS FÍSICOS DO PARQUE PARA A INCLUSÃO'** 19/02/2020 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO.
10. ANDRADE, BIANCA SALLES CONCEICAO DE. **PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM FAMILIARES'** 27/02/2019 159 f. Mestrado

- em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos.
11. ANDRADE, CAMILA NETO FERNANDES. **BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS'** 01/07/2020 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
 12. ANDRADE, JAQUELINE TADOROV DE. **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E PROMOTORIA DE DESENVOLVIMENTO: A DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O AGIR DO PROFESSOR'** 12/09/2019 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
 13. ANDRADE, JULIANA SILVA ANDRIETA. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS JUNTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 15/12/2021 92 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ.
 14. ANHAO, PATRICIA PAFARO GOMES. **Análise do desempenho de Crianças com Síndrome de Down no Ambiente de Educação Infantil'** 21/08/2017 116 f. Doutorado em ENFERMAGEM EM SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO).
 15. ANNA, MARIA MADALENA MORAES SANT. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR'** 23/02/2016 166 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA),
 16. ANUNCIACAO, LIVIA MARIA RIBEIRO LEME. **ENSINO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS DOCENTES'** 13/02/2017 166 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
 17. AQUINO, ADELYN BARBOSA DE. **CONTRIBUIÇÕES DO USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 31/08/2018 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.
 18. ARAUJO, CAMILA AZEVEDO DE. **O DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA'** 09/10/2014 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
 19. ARAUJO, MARIANE ANDREUZZI DE. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN'** 08/02/2019 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
 20. ARAUJO, PATRICIA CARDOSO MACEDO DO AMARAL. **A CHEGADA DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO EDUCACIONAL'** 13/08/2021 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.

21. AZEVEDO, ELIS MILENA VEIGA MOREIRA DE. **A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA QUE SE MATERIALIZA?**' 28/03/2017 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.
22. BARBOZA, ADRIANA MARIA RAMOS. **O BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**' 27/08/2019 3015 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
23. BARROS, ERICA DA COSTA. **ABC DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**' 21/12/2021 58 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
24. BATISTA, MIRIAN VIEIRA. **PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**' 30/05/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
25. BIZARRIA, GEISA APARECIDA MARTINS. **A arte de incluir as artes visuais na Educação Infantil e a inclusão escolar de crianças com síndrome de down na visão do professor e aluno**' 19/03/2018 148 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ.
26. BONSANTO, FLAVIA ALVES. **Acolhimento: sonoras reflexões com Paulo Freire como prática de inclusão de crianças com deficiência na creche Clélia Gervásio Scafuto - Juiz de Fora (MG)**' 12/08/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.
27. BONVECHIO, SANDRA APARECIDA. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR**' 06/04/2021 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ.
28. BORGES, GABRIELA SILVA BRAGA. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**' 10/03/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
29. BORGES, LAURA. **FAMÍLIA-ESCOLA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**' 14/08/2018 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
30. BORGES, LAURA. **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PROGRAMA PARA PROFISSIONAL PRÉ-ESCOLARES DE ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**' 09/03/2015 Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
31. BORGES, LETICIA DE LIMA. **MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**' 29/07/2019 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
32. BOSSI, TATIELE JACQUES. **INCLUSÃO DE BEBÊ COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CRECHE: PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO PARA EDUCADORAS COM BASE EM CONCEITOS WINNICOTTIANOS**' 24/03/2017 204 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

33. BRAGA, ANA PAULA DA SILVA. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN'** 28/07/2021 137 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.
34. BRAVO, DIRLAN DE OLIVEIRA MACHADO. **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO'** 01/12/2020 156 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
35. BRAZ, FABIANA SCHONDORFER. **CRIANÇA, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA'** 30/08/2019 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
36. CAETANO, UBIRAJARA DA SILVA. **INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL'** 27/02/2020 228 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS.
37. CALDAS, WAGNER KIRMSE. **TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMPUTACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES'** 06/08/2015 214 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
38. CAMARGO, BRANCA MONTEIRO. **A RELAÇÃO DA CRIANÇA CEGA COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL '** 01/02/2021 235 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
39. CAMIZAO, AMANDA COSTA. **A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL'** 30/09/2021 198 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
40. CAMIZAO, AMANDA COSTA. **CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?'** 29/07/2016 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
41. CAMPOS, CLAUDIA MARIA FERREIRA. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 12/04/2018 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
42. CANTANHEDE, GILVANA NASCIMENTO RODRIGUES. **FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: desafios à inclusão na educação infantil'** 07/03/2013 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.
43. CARVALHO, ALEXANDRE FREITAS DE. **PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL, PRÁTICAS CORPORais E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO TOCANTINS'** 25/02/2015 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA.

44. CASTRO, ELTON ANDRE SILVA DE. **INCLUSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM PARALISIA CEREBRAL NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA** Recife' 10/02/2017 212 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.
45. CHRISTO, PATRICIA SANTOS CONDE DE. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICOALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL'** 29/07/2015 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
46. CIGOGNINI, FABIANE LIMA. **A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA'** 23/08/2021 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO.
47. COLOME, FERNANDA BONILLA. **O NEUROPIEDIATRA NA ESCOLA: FORMAÇÃO PARA O FUTURO EDUCADOR SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA'** 20/09/2021 66 f. Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde Instituição de Ensino: FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE.
48. CONTI, LILIAN MARIA CARMINATO. **LEITURA COMPARTILHADA E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE PRÉ-ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL'** 21/05/2014 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos.
49. COSTA, FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORREA. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)'** 14/12/2015 121 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU).
50. COSTA, FRANCIELE DOS SANTOS. **AS POSSIBILIDADES DO USO DOS JOGOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 20/07/2021 135 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.
51. COSTA, JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA. **PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 27/04/2021 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
52. COTONHOTO, LARISSY ALVES. **Curriculum e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.'** 27/02/2014 275 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
53. DIAS, EDMILSON QUEIROZ. **ACESSIBILIDADE ESPACIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL'** 18/02/2016 2016 f. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU).

54. DIAS, FABIANA DE CARVALHO. **ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS INTERVENTIVAS PARA AS DISPRAXIAS EM CRIANÇAS DIAGNÓSTICADAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 26/10/2016 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS.
55. DIAS, ISRAEL ROCHA. **O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES'** 14/12/2015 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
56. DIAS, KATIA MARIA DOS SANTOS. **A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA SEMEC BELÉM'** 22/04/2019 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.
57. DIAS, ROSELI FRANCISCO DA ROCHA. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE FAMILIARES, PROFESSORES E GESTORES EDUCACIONAIS'** 16/11/2020 95 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ.
58. DINIZ, NATHALIA LUCENA. **UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EM CRECHES ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista.'** 05/04/2016 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
59. DOBROVOSKI, MARCELO. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL'** 06/05/2021 302 f. Mestrado Profissional em PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
60. DYONISIO, CRISTIANE MAKIDA. **INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEXTOS SOCIAIS E FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL'** 05/04/2017 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO.
61. FERREIRA, ALEXANDRA. **O PROFESSOR DE ARTE E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 22/03/2019 142 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.
62. FERREIRA, CINTIA TAVARES. **Um coda na educação infantil: processos de construção identitária'** 30/03/2020 211 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.
63. FERREIRA, GABRIELA SILVA. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE FRANCA'** 04/03/2016 142 f. Mestrado Profissional em PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (FRANCA).
64. FERREIRA, INGRID RAYSSA LUCENA. **CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA DECORRENTE**

- DO VÍRUS ZIKA.'** 26/03/2021 155 f. Mestrado em Psicologia Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
65. FERREIRA, JULIENE MADUREIRA. **Crianças com déficit intelectual e processos interacionais com pares na pré-escola: reflexões sobre desenvolvimento'** 03/05/2017 245 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO).
66. FERREIRA, MARIA CICERA. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 30/05/2018 147 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.
67. FERREIRA, ROBERTA FLAVIA ALVES. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O desafio da formação de professoras'** 24/02/2017 161 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
68. FIORINI, BIANCA SAMPAIO. **O ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caracterização da rotina escolar'** 07/03/2017 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
69. FIORIO, PAMELA SOUZA IMBROISI. **ARTE EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR'** 26/07/2017 126 f. Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE VITORIA.
70. FRANCA, SIMONE DENISE GONCALVES FERREIRA. **IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E/OU ATRASO NO DESENVOLVIMENTO: AVALIAÇÃO DE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL CEI-UFGD DOURADOS/MS.'** 15/05/2018 84 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS.
71. FRANCES, LYANNY ARAUJO. **EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos atribuídos à escola'** 20/02/2020 150 f. Mestrado em CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
72. FRANCO, CARINE RAMOS DE OLIVEIRA. **CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA'** 14/07/2017 113 f. Mestrado em PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU).
73. FREITAS, CLARIANE DO NASCIMENTO DE. **INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO'** 25/08/2015 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
74. FUSCO, JANAINA FERNANDA GASPAROTO. **APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRÁTICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL'** 24/03/2017 130 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU).

75. GALVAO, ERICA PATRICIA DA SILVA. **OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES DOCENTES'** 13/09/2019 182 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.
76. GARCIA, RAFAEL VILAS BOAS. **CRECHE: PROPOSTA DE CURSO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA PARA ATUAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA'** 05/08/2019 124 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
77. GOMES, ADRIENNE GALVAO SILVEIRA. **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA'** 30/04/2014 126 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
78. GOMES, MICHELLE RODRIGUES. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVIDO PELO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES, BELÉM - PARÁ'** 11/02/2020 136 f. Mestrado em CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
79. GONRING, VILMARA MENDES. **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO'** 25/02/2014 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
80. GUADAGNINO, KELI DOS SANTOS. **SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 28/01/2021 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
81. GUIMARAES, CRISTIANE DE AZEVEDO. **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DEFICIÊNCIA'** 26/02/2019 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos.
82. GUIMARAES, FABIANE FANTACHOLI. **A PRÁTICA DOCENTE E OS JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INCLUSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 20/02/2019 111 f. Mestrado em METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR.
83. JADJESKY, IZAIONARA COSMEA. **APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 20/02/2020 166 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
84. JESUS, LANA TUAN BORGES DE. **A criança com cegueira na educação infantil [recurso eletrônico]: interação entre os contextos de desenvolvimento'** 31/08/2015 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
85. JUNIOR, CLAUDIOVIL BARROSO DE ALMEIDA. **DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL'**

- 23/02/2018 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
86. KAUFMANN, JAQUELINE DAISE. **A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL** '05/02/2021 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
87. KOT, DANIELE DE FATIMA. **ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)** 30/06/2021 298 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
88. LEAL, ANDERSON RUBEM GUIMARAES. **MODELO DIR/FLOORTIME: BASES TEÓRICAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** '21/08/2018 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.
89. LIMA, ANA LUIZA FARIA. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** '12/03/2019 72 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
90. LIMA, MIRELLA RABELO ALMEIDA FARIAS DE. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA D VÍRUS ZIKA EM CRECHES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RECIFE/PE: UM NOVO CAPÍTULO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** '29/08/2019 252 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
91. LIRIO, LARISSA MENDONCA. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS** '31/03/2016 85 f. Mestrado em COGNIÇÃO E LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO.
92. LUCAS, FERNANDA DELAI. **DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS NA CRECHE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E AUXILIARES** '06/03/2020 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
93. LUIZ, FLAVIA MENDONCA ROSA. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down** '09/12/2013 154 f. Doutorado em ENFERMAGEM EM SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO).
94. MACHADO, GABRIELA. **CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS** '08/03/2017 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS.
95. MACHADO, MARIA APARECIDA DA SILVA. **Incluir com arte ou a arte de incluir: Parangolando na escola, uma experiência inclusiva** '22/06/2018 40 f. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

96. MACHADO, VALESCA FELIX. **EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL'** 10/09/2019 89 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
97. MANARIN, TAILIZE. **NISE DA SILVEIRA E A PSICOLOGIA ANALÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS'** 14/12/2020 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.
98. MANETTI, ILIS ANGELA WICKBOLDT. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil'** 27/09/2018 194 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE.
99. MARIANO, CLAYDE APARECIDA BELO DA SILVA. **FORMAÇÃO CONTINUADA NA/DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 30/08/2018 232 f. Mestrado em ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
100. MARTINS, CLARISSA DE ANDRADE FERNANDES. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: políticas públicas na visão dos professores'** 01/08/2018 152 f. Mestrado Profissional em PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (FRANCA).
101. MASSARO, MUNIQUE. **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA'** 07/10/2016 131 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA),
102. MATTOS, MICHELE MORGANE DE MELO. **CONSTRUINDO UM CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS SOBRE O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 05/06/2019 161 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
103. MEIRELLES, MELINA CHASSOT BENINCASA. **EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONFIGURAÇÕES DE SERVIÇOS EDUCATIVOS NO BRASIL E NA ITÁLIA'** 19/07/2016 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
104. MENDES, MELINA THAIS DA SILVA. **ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL'** 11/05/2016 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
105. MIRANDA, ZENAIDE DA ROCHA FRAGATA. **O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COM OS PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA'** 20/12/2021 119 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE.

106. MONTE, BARBARA TERRA DO. **POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE: NARRATIVAS VISUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO'** 08/07/2015 211 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
107. MONTEIRO, JOSE CARLOS. **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA'** 18/12/2015 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.
108. MORAIS, CRISTINA RICHTER COSTA. **INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE FALAM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 12/09/2014 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ.
109. MOREIRA, ELENIR SANTANA. **A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL QUE SE DENOMINA INCLUSIVO'** 11/03/2016 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO.
110. MORRO, LISIANE RZATKI. **FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE PENSAM SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 19/02/2014 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ.
111. MOSER, CARLA COUTINHO. **Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos'** 27/06/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE.
112. NASCIMENTO, SANDRA REGINA DO. **TRANSIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos - SP'** 21/09/2018 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
113. NASCIMENTO, SELMA SOARES DO. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental'** 15/04/2019 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
114. NUNES, MONICA ISABEL CANUTO. **CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 10/02/2015 1 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
115. OLIVEIRA, AMANDA CAVALCANTE DE. **ABORDAGEM BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ: PROPOSTAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 12/02/2019 117 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL.
116. OLIVEIRA, ANGELA DO NASCIMENTO PARANHA DE. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES'**

- 10/07/2015 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
117. OLIVEIRA, CINTHYA CAMPOS DE. **CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS'** 28/07/2014 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
118. OLIVEIRA, DEBORA NASCIMENTO DE. **DISCURSOS MEDICALIZANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL'** 16/09/2019 149 f. Mestrado Profissional em PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
119. OLIVEIRA, ELAINE RIBEIRO DE. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSOS E DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL LAGES'** 20/02/2017 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE.
120. OLIVEIRA, LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE. **MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CRIANÇAS COM ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO E SEUS FAMILIARES'** 30/10/2020 193 f. Doutorado em SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
121. OLIVEIRA, MARINES ANDREAZZA DE. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas'** 24/11/2020 142 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA.
122. OLIVEIRA, ROSEMEIRE RODRIGUES DE. **A PNEE-EI (BRASIL, 2008) NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO MORATO (SP): MODOS DE ORGANIZAÇÃO APÓS A MUNICIPALIZAÇÃO (2002)'** 20/12/2019 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
123. OLIVEIRA, SANDRA REGINA DE. **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE MATERNA'** 08/08/2019 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
124. OLIVEIRA, TATIANA DE CASTRO. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ'** 16/08/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
125. OLIVEIRA, THAIS NAIANI MENEZES GOMES DE. **A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 25/06/2020 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
126. OLIVEIRA, WENDEL DE. **O ENSINO DE LIBRAS NO JOGO EDUCACIONAL: Estratégia do ensino de LIBRAS na Educação infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental'** 05/02/2020 148 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

127. OLSZEWSKI, JULIANA TASCA. **DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 22/11/2018 83 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE.
128. PACHECO, THAIZA VIEIRA. **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA COMUM'** 27/08/2018 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
129. PAIVA, ANA CATARINA SENA DE. **EDUCAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL VOLTADA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO COM OLHAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR'** 04/03/2021 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA.
130. PAIVA, MARIA APARECIDA FERREIRA DE. **ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DO USO DO ALFABETO MÓVEL ORGANIZADO'** 08/11/2019 169 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU).
131. PEIXOTO, SARA MARIA PINHEIRO. **O CORPO COMO SENTIDO, CRIAÇÃO E SIGNIFICADO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 26/02/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
132. PENDEZA, DANIELE PINCOLINI. **AUTISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES '** 06/08/2018 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
133. PEREIRA, ADRIANA ALONSO. **ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN'** 25/03/2019 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
134. PEREIRA, ANGELINA GABRIELLE MOREIRA ORNELAS. **INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil'** 26/02/2019 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
135. PEREIRA, LIDIAND MENDES. **Representações sociais da inclusão escolar para professoras da educação infantil de escolas públicas de um município do Ceará'** 14/11/2016 185 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE FORTALEZA.
136. PEREIRA, ROSE MARY FRAGA. **CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL'** 29/01/2018 249 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
137. PEROVANO, MAYCON DE OLIVEIRA. **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE CORNÉLIA DE LANGE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO'** 28/04/2020 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
138. PESSOA, LEILANE DE NAZARE FAGUNDES. **DINÂMICA AVALIATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM**

ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA' 28/06/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

139. PEZZI, JAQUELINE GRASIELE VIEIRA. **Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente'** 24/10/2017 232 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
140. PILOTO, SUMIKA SOARES DE FREITAS HERNANDEZ. **INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS'** 30/01/2018 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
141. PINHEIRO, FERNANDA COSTA. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: dificuldades e possibilidades'** 29/09/2015 251 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.
142. PINTO, MILENA MARIA. **A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR'** 28/04/2021 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS,
143. PORTO, VIVIA CAMILA CORTES. **AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM DEFICIÊNCIA'** 30/07/2014 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
144. RABELO, DAYANE BOLLIS. **A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA'** 21/12/2018 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
145. RABELO, DAYANE BOLLIS. **O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS'** 07/05/2014 173 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
146. RAMOS, CIBELE SHIRLEY AGRIPINO. **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO LONGITUDINAL'** 19/09/2019 294 f. Doutorado em Psicologia Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
147. REIS, ROSYMERI BITTENCOURT DOS. **INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES - SC'** 28/02/2018 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE.
148. RIBEIRO, RAQUEL DA SILVA. **POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INFANTIL PARA CRIANÇAS PEQUENAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL'** 03/10/2016 226 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
149. ROCHA, MARIA DA PENHA MACHADO. **A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE'** 24/06/2021 105 f. Mestrado

- Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ.
150. RODRIGUES, SIMONE BEATRIZ LUIZ. **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS'** 09/12/2019 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE.
151. RONDON, MARCELO MESSIAS. **EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS INDICADORES DE MATRÍCULAS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2011-2013) Corumbá 2016'** 22/02/2016 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.
152. ROSADO, ADELIA CARNEIRO DA SILVA. **CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 14/05/2021 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE.
153. SA, MARIA RACHEL COMPATANGELO FERNANDES DE. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO'** 30/07/2018 83 f. Mestrado em DISTÚRBOS DO DESENVOLVIMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE.
154. SALES, SUELEN DA SILVA. **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA COM PROFESSORES QUE ATUAM EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PEDAGOGOS DO MUNICÍPIO DE GUARAPARI/ES'** 29/07/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
155. SANTOS, CRISTIANE SOUSA. **A GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo no município de Feira de Santana – BA'** 19/07/2021 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.
156. SANTOS, ERLANE CRISTHYNNE FELIPE DOS. **ENTRE LABIRINTOS DE CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL: MARCAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 26/06/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
157. SANTOS, FERNANDA VIANNAY SIQUEIRA DOS. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI'** 02/03/2018 134 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
158. SANTOS, JOAO PAULO DOS PASSOS. **JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL'** 27/04/2018 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.
159. SANTOS, JOSEANE FRASSONI DOS. **ANÁLISE DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO (RME) DE QUATRO MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: CAXIAS DO SUL, PORTO ALEGRE, SANTA MARIA E URUGUAIANA'**

- 14/07/2017 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
160. SANTOS, JUCARA MARIA LEMES GIFFONI AVILA. **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NA INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 20/09/2019 168 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ.
161. SANTOS, JULIANA GONCALVES MUNIZ DOS. **CONSTRUÇÃO DE UM SITE PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE RETT: Orientação de Práticas Pedagógicas Inclusivas na educação infantil'** 25/11/2019 84 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
162. SANTOS, KELLY CRISTINE ZANETI DOS. **CONTRIBUIÇÕES DO COENSINO NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 02/12/2019 165 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO.
163. SANTOS, LAIS CARLA SIMEAO DA SILVA. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA COM BAIXA VISÃO DE ZERO A TRÊS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 29/07/2016 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
164. SANTOS, LUCIMARA MESQUITA DOS. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas.'** 11/02/2014 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA.
165. SANTOS, MARCIA PIRES DOS. **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEIS DE BONITO - MS'** 05/03/2020 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.
166. SANTOS, MARIA VANIA QUIRINO DOS. **USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA '** 13/07/2020 130 f. Mestrado em CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
167. SANTOS, VALERIA RIBEIRO ROSA DOS. **ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 06/12/2019 94 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ.
168. SANTOS, VANESSA NICOLAU FREITAS DOS. **APEGO E AUTISMO: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO DE APEGO DE UMA CRIANÇA COM TEA, SEUS PARES E PROFESSORAS NO CONTEXTO INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 31/05/2017 160 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
169. SANTOS, VERONICA RODRIGUES DE SOUZA. **O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA PEDAGÓGICA'** 21/07/2021 117 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

170. SCHAEFER, JULIANA GOUVEA. **PERSPECTIVAS DE FAMÍLIAS PERANTE OS DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO E COM SELETIVIDADE ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 04/11/2020 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS.
171. SEHN, AMANDA SCHOFFEL. **GRUPOS DE DISCUSSÃO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E CUIDADO PARA EDUCADORAS'** 24/11/2020 134 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
172. SILVA, ANGELA MARIA CAULYT SANTOS DA. **Interfaces: educação especial & segurança social'** 10/03/2014 201 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
173. SILVA, APARECIDA SOUZA FRANCA. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL'** 31/03/2021 135 f. Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
174. SILVA, CAROLINA BIONDO DA. **O BRINCAR E HABILIDADES SOCIAIS DE UMA CRIANÇA CEGA E SEUS PARES VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA'** 19/03/2015 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
175. SILVA, CLEBER NELSON DE OLIVEIRA. **PRIMEIRA INFÂNCIA E SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIAS: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DO (NÃO) DIREITO À EDUCAÇÃO'** 05/03/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
176. SILVA, ELIZABETE MARIA DE SOUZA. **O uso das TIC e a Inclusão Escolar da criança com deficiência física, egressa da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.'** 29/11/2021 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
177. SILVA, MACIEL CRISTIANO DA. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão'** 15/02/2019 273 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
178. SILVA, MACIEL CRISTIANO DA. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro'** 27/08/2013 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
179. SILVA, MARCIA CRISTINA. **INTERFACES EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: Estudo bibliométrico de teses e dissertações brasileiras (1993 – 2016)'** 28/02/2020 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar.
180. SILVA, PRISCILA LOPES DA. **A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE'** 29/07/2014 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

181. SILVA, SHEYLA CRISTINA ARAUJO MATOSO. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A INTENCIONALIDADE E A REALIDADE REVELADA NA PESQUISA'** 27/08/2014 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.
182. SILVA, TATIANE SALLES DA. **ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA'** 15/02/2019 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS.
183. SILVEIRA, ROBERTA KAROLINE RODRIGUES DA. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM OS PAIS E PROFESSORES DA CLASSE COMUM'** 25/02/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
184. SOARES, DLAYNE GIORDANA PEREIRA. **A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO: brincadeiras utilizadas pelo professor na educação infantil'** 23/07/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.
185. SOARES, GABRIELLE DE OLIVEIRA CAMACHO. **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DE 0 A 3 ANOS: um guia para professores'** 30/01/2019 101 f. Mestrado Profissional em DIVERSIDADE E INCLUSÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
186. SOARES, NATALIA DE AMORIM. **EXPECTATIVAS DE APROVEITAMENTO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.'** 16/12/2021 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
187. SOLEDADE, JACY ALICE GRANDE DA. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS'** 13/03/2019 111 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
188. SORIANO, KAREN REGIANE. **EFEITOS DE HISTÓRIAS ADAPTADAS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR'** 07/03/2017 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA).
189. SOUSA, ALZENIR MARIA RIBEIRO DE. **Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce: Estudo Sobre a Política Paulistana de Educação Especial'** 19/02/2020 148 f. Mestrado em CIÊNCIAS HUMANAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO.
190. SOUSA, KATIA CILENE DE. **O TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 30/07/2021 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.
191. SOUSA, LUCIANA TELES DOS SANTOS MESQUITA DE. **ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS – MUNICÍPIO DE PIRES DO RIO'**

- 26/02/2021 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.
192. SOUTO, MARCIA JERONIMO DE. **CULTURA ESCOLAR E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em uma escola de aplicação'** 27/08/2021 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
193. SOUZA, CLAUDIA PATRICIA GUEDES DE. **O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS'** 31/01/2018 145 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.
194. SOUZA, FERNANDA CRISTINA DE. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990'** 24/09/2018. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
195. SOUZA, JAISE DO NASCIMENTO. **CORPO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 22/07/2021 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
196. SOUZA, MARIA DA GUIA. **AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES'** 22/08/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
197. SOUZA, MARIA IZANIA ALVES DE. **CARACTERIZAÇÃO DE DESEMPENHO MOTOR DE PRÉ-ESCOLARES: LUXO OU NECESSIDADE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO?'** 30/11/2018 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
198. SOUZA, MARTA ALVES DA CRUZ. **A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE REFLEXÃO COM O OUTRO'** 17/12/2015 283 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
199. SOUZA, NELLY NARCIZO DE. **INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PEQUENA COM NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEPÇÕES DE MÃES, DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO'** 28/03/2013 181 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
200. SOUZA, SANDRA MELLO DE MENEZES FELIX DE. **“SENSIBILIZAÇÃO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA COM ARTE” – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 21/10/2019 116 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
201. SOUZA, TANIA MARIA FILIU DE. **CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS'** 27/11/2020 198 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.

202. SOUZA, VERA LUCIA VIEIRA DE. **Ações colaborativas em comunicação alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil'** 31/03/2015 315 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
203. TEIXEIRA, KEILA CARDOSO. **A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO'** 29/02/2016 243 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
204. TRENTO, SABRINA DA SILVA MACHADO. **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE WEST NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS'** 07/07/2020 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
205. TRINDADE, ALEXSANDRA PAZ. **EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ - RS'** 30/09/2015 81 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA.
206. VARGAS, ROSANITA MOSCHINI. **ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE ALUNOS COM AUTISMO'** 06/01/2014 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
207. VIANA, ISAAC PEREIRA. **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 15/01/2020 133 f. Mestrado em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.
208. VIANA, MARCIA CAROLINA DA MOTA. **AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO SOCIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR '** 21/06/2017 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
209. VIEIRA, GISELE DE LIMA. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS'** 14/12/2016 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
210. VIEIRA, MARIA ANGELICA CARDOSO. **GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA DIREÇÃO NA REDE PRIVADA DE ENSINO'** 07/08/2019 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.

ANEXO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS TEMAS DAS PRODUÇÕES

TEMA ESPECÍFICO	PRIMEIRA CATEGORIZAÇÃO	SEGUNDA CATEGORIZAÇÃO
1. INTERVENÇÃO PRECOCE	PRÁTICA PEDAGÓGICA	PRÁTICA EDUCATIVA
2. O BRINCAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL		
3. PROCESSO AVALIATIVO		
4. LINGUAGEM		
5. PRÁTICAS INCLUSIVAS		
6. ENSINO COLABORATIVO		
7. EDUCAÇÃO MUSICAL		
8. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
9. ENSINO DE ARTES		
10. PRÁTICAS INCLUSIVAS		
11. CONCEPÇÃO SOBRE INFÂNCIA	PRÁTICA DOCENTE	
12. CONCEPÇÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO		
13. CONCEPÇÃO SOBRE PROCESSO INCLUSIVO		
14. PRÁTICAS INCLUSIVAS		
15. ATUAÇÃO PROFISSIONAL AEE	FORMAÇÃO DOCENTE	
16. FORMAÇÃO CONTINUADA		
17. FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
18. ACESSIBILIDADE CURRICULAR	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	POLÍTICA E GESTÃO
19. ACESSO E PERMANÊNCIA		
20. COTIDIANO ESCOLAR		
21. ENSINO ITINERANTE		
22. GESTÃO PARTICIPATIVA		
23. ACESSIBILIDADE ESPACIAL		
24. CULTURA ESCOLAR		
25. ROTINA E PLANEJAMENTO	POLÍTICA EDUCACIONAL	
26. DIREITO À EDUCAÇÃO		
27. DIREITOS E DEVERES		
28. MEDICALIZAÇÃO		
29. PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO		
30. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
31. POLÍTICA MUNICIPAL		

Continuação

32. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESENVOLVIMENTO INFANTIL	RELACIONES PSICOSSOCIAIS	
33. DESENVOLVIMENTO MOTOR			
34. CONCEPÇÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO			
35. LINGUAGEM			
36. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	RELACIONES SOCIAIS		
37. RELAÇÃO ALUNO-ALUNO			
38. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA			
39. RELAÇÃO FAMÍLIA-AEE			
40. RELAÇÃO FAMÍLIA-DEFICIÊNCIA			