



UNICAMP



1150100512



FE

T/UNICAMP Si38t

REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

Prof. Dr. Darlo Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matricula: 21562-0

**TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DAS TESES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO (1985-2009)**

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

**CAMPINAS
2013**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Faculdade de Educação - Unicamp

Instituição: 21082-6

REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

**TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DAS TESES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO (1985-2009)**

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sánchez Gamboa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA
E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÍLVIO ANCIZAR SÁNCHEZ GAMBOA

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

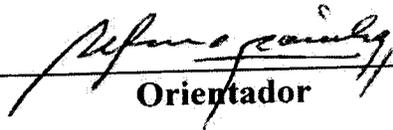
TESE DE DOUTORADO

TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DAS TESES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO
DE SÃO PAULO (1985-2009)

Autor: Régis Henrique dos Reis Silva
Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Régis Henrique dos Reis Silva e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 25/02/2013.

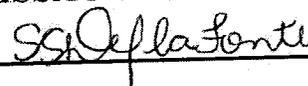
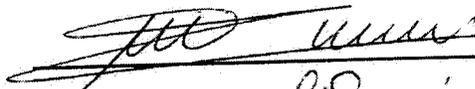
Assinatura:


Orientador



Prof. Dr. Dario Fiorentin
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Campinas
(Inscrição: 71082-6)

COMISSÃO JULGADORA:



2013

2013/6-02

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si38t Silva, Régis Henrique dos Reis, 1978-
Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009) / Régis Henrique dos Reis Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Epistemologia. 3. Ontologia. 4. Produção do conhecimento. 4. Pós-Graduação. I. Sánchez Gamboa, Sílvio Ancizár, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-064/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The Specialized Educational Attendance (SEA) and its repercussion on change of the educational practices, from the perspective of the inclusive education: a study of the common schools at Florianopolis's Municipal Educational System / SC

Palavras-chave em inglês:

Special education

Epistemology

Ontology

Knowledge-making

Post-graduation

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa (Orientador)

Sandra Soares Della Fonte

Marcelo Donizete da Silva

Kátia Oliver de Sá

Dermeval Saviani

Data da defesa: 25-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: regishsilva@bol.com.br

Dedico este trabalho a minha esposa **Sarah Maria**
pelo amor, apoio e incentivo
a mim dedicados.

Aos nossos filhos, **Pedro Henrique e Luís Eduardo,**
pelo convívio e alegria
que me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo contou com a colaboração de várias pessoas e instituições. A todas dirijo minha gratidão e meu reconhecimento.

Especialmente agradeço:

Ao Prof. Dr. Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa, pela oportunidade concedida, confiança depositada, orientação segura e amizade construída durante esse processo. Serei eternamente grato pela forma compreensiva, paciente e respeitosa com que sempre tratou minhas limitações e concepções.

À Profa. Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva, pelo encaminhamento dos primeiros passos dados em direção à investigação científica.

Aos professores, Dra. Gilberta de Martino Jannuzzi e Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelas críticas e sugestões apresentadas ao estudo na ocasião do exame de qualificação.

Aos professores, Dr. Dermeval Saviani, Dra. Kátia Oliver de Sá, Dr. Marcelo Donizete da Silva e Dra. Sandra Soares Della Fonte, pelo aceite ao convite de participarem da banca de defesa e pelas críticas e sugestões apresentadas nesta oportunidade.

À Coordenação e secretariado do PPGE/Unicamp, por sempre atenderem minhas solicitações e especialmente a Nadir, pela forma prestativa e competente com que conduz suas atividades profissionais.

Ao PPGE/Unicamp, especialmente aos professores do Departamento de Filosofia e História da Educação, pela competência e militância em prol da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, a qual se realiza, entre outras formas, no modo sério e comprometido com que conduzem a formação de seus alunos.

Aos demais professores do PPGE/Unicamp, especialmente aos professores Dr. Dario Fiorentini, Dra. Anna Regina Lanner de Moura, Dr. Antônio Miguel, Dra. Elizabeth Barolli, pela oportunidade de estágio e de conhecimento da dinâmica interna de formação de professores na Unicamp.

Aos colegas do doutorado, especialmente, aqueles do Paideia e HISTEDBR, com os quais tive a oportunidade de compartilhar conhecimento e caminhar junto durante esses quatro anos.

Aos colegas do Epistef/Nordeste e Episteduc/Paideia, pela gratificante experiência da pesquisa dentro de um coletivo, em especial a Sandra Eli Queirós da Costa, pelo auxílio na coleta de informações e dados dos programas de pós-graduação.

Aos amigos que conquistei em Campinas/SP, principalmente ao Manoel Francisco do Amaral, Reina Del Pilar Sánchez Torres, Jefferson Vasques Rodrigues e Márcia Chaves-Gamboa, os quais, não importa a cidade onde estejam residindo, sempre estarão em minhas lembranças.

Aos meus amigos, Lusirene Bezerra Costa Duckur, Alcir Horácio da Silva, Wilson Luiz Lino de Sousa, Hugo Leonardo Fonseca da Silva, pela colaboração em diversos momentos nesta trajetória.

À amiga Michele Silva Sacardo, pelos dados da sua pesquisa de mestrado socializados comigo, mas principalmente pela amizade e interlocução estabelecida há tantos anos.

À minha família. Ao meu pai Lázaro (*in memoriam*), pelo exemplo de determinação, a minha mãe Gelma, pelo amor incondicional, educação familiar e a confiança de que a educação escolar poderia transformar a vida de seus filhos. À minha irmã, Sheila, pelo apoio, amizade e admiração mútua.

À minha grande família: vó, tios, primos, sogros, cunhados, sobrinhos, afilhados e todos os agregados, pela alegre e importante presença em minha vida.

À minha esposa, Sarah Maria, pelo amor e companheirismo sempre presentes nesta caminhada.

Aos meus filhos, por tornarem a atividade profissional mais rica em sentido humano.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás pela licença concedida.

RESUMO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter histórico-filosófico, sobre as teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009. Mais precisamente, objetivamos analisar, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses que são objeto do nosso estudo, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos. Pois ainda são escassos os estudos que têm como objeto a própria pesquisa em Educação Especial, sob uma perspectiva histórico-filosófica e que, ao se vincularem ao campo da Epistemologia, adquirem importância no âmbito da produção científica educacional, no momento em que ocorre um aumento significativo dessa produção em termos quantitativos, mas com sua qualidade tornando-se questionável. Nesse sentido, estudos sobre as tendências teórico-filosóficas acerca da pesquisa produzida, bem como suas implicações epistemológicas e ontológicas, e seus pressupostos gnosiológicos e filosóficos ajudariam a entender alguns elementos importantes que determinam a qualidade da pesquisa. Isso porque os pesquisadores, para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos, precisam compreender a articulação lógica de ambos com os pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como ter clareza das implicações filosóficas das diversas opções científicas que realizam. Assim, entendemos que a garantia de pesquisas com melhor qualidade pode estar no conhecimento que o pesquisador tem dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que orientam o desenvolvimento da sua investigação científica. Diante disso, a estrutura lógico-gnosiológica deste estudo compreendeu a análise do texto, reflexão e crítica a respeito dos elementos que compõem a produção científica, abrangendo não somente aspectos lógicos, históricos, conforme indicados na “Matriz Epistemológica”, mas buscando entender, entre outros pontos, como o conhecimento na área de Educação Especial se constituiu. Para tanto, consubstanciamos-nos em categorias da dialética materialista, principalmente a da totalidade, do lógico e o histórico, do abstrato e o concreto e da contradição. Assim, os resultados obtidos neste estudo e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstraram que é necessário se olhar com preocupação e cautela para as teses analisadas, mas sendo possível vê-las com otimismo. A cautela e a preocupação estão relacionadas ao predomínio de estudos pautados no realismo empírico, que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria. Já o otimismo pode advir da análise que está emergindo desde a segunda metade dos anos 1980 com estudos consubstanciados no realismo científico e crítico. Estes estão empenhados no desenvolvimento de suas análises, na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), contribuindo para a compreensão da problemática educacional das pessoas com necessidades especiais e, principalmente, para a análise objetiva e crítica das políticas de equidade social. Além disso, a produção de teses em Educação Especial já se consolidou e vem se expandindo na pós-graduação em Educação e Educação Física, respectivamente. Também a identificação de aspectos técnico-metodológicos e teóricos indicou que a pesquisa em Educação Especial vem se aproximando dos problemas da educação escolar brasileira e dos movimentos sociais de luta pela escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Epistemologia. Ontologia. Produção do conhecimento. Pós-Graduação.

ABSTRACT

This study is a bibliographic-documental research, of historic-philosophical character, on special education theses theoretical-philosophical trends developed in doctorate programs in Education and Physical Education at the São Paulo State from 1985 until 2009. Uppermost in our objective is to analyze, through theoretical-philosophical tendencies of deficiency and/or difference, the epistemological and ontological implications of the theses that are the sole subject matter, considering their interrelations towards social, political and economic determiners. For although there are few studies that focus on their own research in Special Education, under a historical-philosophical perspective, and to be bound to the field of epistemology acquire importance in the context of scientific education, at a time when there is a significant increase this production in terms of quantity, but quality becomes questionable. Accordingly, studies on trends theoretical and philosophical about the research produced, and their epistemological and ontological implications, and its philosophical assumptions gnosiological and help you understand some important elements that determine the quality of research. This is because the researchers to get a trusted domain of techniques and methods need to understand the logical articulation of both the theoretical and epistemological as well as having clarity of philosophical implications of the various options that perform scientific. Thus, we believe that ensuring research with better knowledge may be that the researcher has the epistemological and ontological that guide the development of their scientific research. Given this, the logical-gnosiological structure of this study has perceived in the texts analysis readings, reflections and critique regarding the elements that make up the scientific production, scoping not only logical and historical aspects, as considered in the Epistemological Mode, but also the understanding of, among other things, how knowledge in the area of Special Education has been brought about. In order to do so, we have consubstantiated in categories of the materialistic dialectics, especially, the logical, the historical, the abstract, the concrete and the contradictory totality. So, the reached results from this study and the systematized data along the way demonstrated, if it is necessary to look at the theses with worry and caution, that it is possible to foresee them with optimism. The worry and caution are related to the predominance of studies edified on the empirical realism, which focuses on empirical fitness and theory instrumental utility. On the other hand, the optimism can come forth from analysis, which is emergent, since the mid 1980's, studies based on critical and scientific realism, focused on their analyses development as well as in the apprehension of education as a social organization part (Education as Mediation), contributing for the educational issue comprehension of those who own special needs, especially by providing the objective and critical analyses of political of social equity. Given that, the Special Education theses production has already been set and is gaining territory in education and Physical education post-graduation programs, respectively. The technical- methodological and theoretical aspects identification indicates that research on Special Education endeavors to come closer to the Brazilian education trouble and its social organized movements for the sake of the public school.

Keywords: Special education. Epistemology. Ontology. Knowledge-making. Post-graduation.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por períodos, entre os anos de 1971 a 2009.....	160
GRÁFICO 02: Demonstrativo do número de dissertações em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano de defesa, no período de 1971 a 1984.....	161
GRÁFICO 03: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano de defesa, no período de 1985 a 1998.....	162
GRÁFICO 04: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano, no período de 1999 a 2009.....	165
GRÁFICO 05: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por períodos, entre os anos de 1983 a 2009.....	171
GRÁFICO 06: Demonstrativo do número de dissertações em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por ano, no período de 1983 a 1994.....	172
GRÁFICO 07: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por ano, no período de 1995 a 2009.....	176
GRÁFICO 08: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, por área.....	183
GRÁFICO 09: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, por área e períodos.....	186
GRÁFICO 10: Demonstrativo das teses em EEs defendidas na área de Educação, por instituição.....	189
GRÁFICO 11: Demonstrativo da evolução das teses em EEs defendidas na área de Educação, por instituição e períodos.....	190
GRÁFICO 12: Demonstrativo das teses em EEs defendidas na área de Educação Física, por instituição.....	192
GRÁFICO 13: Demonstrativo da evolução das teses em EEs defendidas na área de Educação Física, por instituição e períodos.....	193
GRÁFICO 14: Demonstrativo da distribuição das teses em EEs analisadas, conforme a instância administrativa, por área.....	194

GRÁFICO 15: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme a instância administrativa na área de Educação, por períodos.....	195
GRÁFICO 16: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) orientadores (as), por área.....	200
GRÁFICO 17: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, conforme o sexo do (a) autor (a), por área.....	201
GRÁFICO 18: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) autores (as) nas áreas de Educação, por períodos.....	202
GRÁFICO 19: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) autores (as) na área de Educação Física, por períodos.....	202
GRÁFICO 20: Demonstrativo das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por área.....	203
GRÁFICO 21: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por áreas e períodos.....	204
GRÁFICO 22: Demonstrativo das agências de fomento das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por área.....	205
GRÁFICO 23: Demonstrativo das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.....	207
GRÁFICO 24: Demonstrativo das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.....	209
GRÁFICO 25: Demonstrativo da evolução das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	210
GRÁFICO 26: Demonstrativo da evolução das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	211
GRÁFICO 27: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.....	213
GRÁFICO 28: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.....	214

GRÁFICO 29: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	215
GRÁFICO 30: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	216
GRÁFICO 31: Demonstrativo dos tipos de metodologia identificados nas teses em EEs analisadas, por área.....	217
GRÁFICO 32: Demonstrativo da evolução das metodologias de pesquisa identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	219
GRÁFICO 33: Demonstrativo da evolução das metodologias de pesquisa identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	220
GRÁFICO 34: Demonstrativo da designação da base teórica das teses em EEs analisadas, por área.....	221
GRÁFICO 35: Demonstrativo da evolução da designação da base teórica das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	222
GRÁFICO 36: Demonstrativo da evolução da designação da base teórica das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	223
GRÁFICO 37: Demonstrativo das bases teóricas designadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.....	226
GRÁFICO 38: Demonstrativo das bases teóricas designadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.....	227
GRÁFICO 39: Demonstrativo da evolução das bases teóricas designadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	228
GRÁFICO 40: Demonstrativo da evolução das bases teóricas designadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	228
GRÁFICO 41: Demonstrativo da designação das referências teóricas das teses em EEs analisadas, por área.....	229
GRÁFICO 42: Demonstrativo das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.....	232

GRÁFICO 43: Demonstrativo da evolução das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	233
GRÁFICO 44: Demonstrativo da evolução das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	233
GRÁFICO 45: Demonstrativo dos campos empíricos de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.....	235
GRÁFICO 46: Demonstrativo da evolução dos campos empíricos, nos quais as teses em EEs analisadas foram desenvolvidas na área de Educação, por períodos.....	236
GRÁFICO 47: Demonstrativo da evolução dos campos empíricos, nos quais as teses em EEs analisadas foram desenvolvidas na área de Educação Física, por períodos.....	237
GRÁFICO 48: Demonstrativo do local de realização das teses em EEs analisadas, por área.....	239
GRÁFICO 49: Demonstrativo dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.....	240
GRÁFICO 50: Demonstrativo da evolução dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	241
GRÁFICO 51: Demonstrativo da evolução dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	242
GRÁFICO 52: Demonstrativo das técnicas de tratamento dos dados coletados pelas teses em EEs analisadas, por área.....	243
GRÁFICO 53: Demonstrativo da evolução das técnicas de tratamento e análise dos dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.....	244
GRÁFICO 54: Demonstrativo da evolução das técnicas de tratamento e análise dos dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.....	245
GRÁFICO 55: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas, por área.....	247
GRÁFICO 56: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos (104 teses).....	249

GRÁFICO 57: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos (21 teses).....	250
GRÁFICO 58: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a área do programa de pós-graduação.....	260
GRÁFICO 59: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a IES-Programa da área de Educação.....	261
GRÁFICO 60: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a IES-Programa da área de Educação Física.....	262
GRÁFICO 61: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise nos PPGE, conforme o período.....	263
GRÁFICO 62: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise nos PPGEF, conforme o período.....	263
GRÁFICO 63: Demonstrativo da distribuição das 33 teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.....	271
GRÁFICO 64: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e as áreas de conhecimento dos PPG.....	272
GRÁFICO 65: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas da área de Educação, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.....	272
GRÁFICO 66: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas da área de Educação Física, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.....	273
GRÁFICO 67: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e a origem institucional.....	274
GRÁFICO 68: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e o período de produção.....	276
GRÁFICO 69: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas e financiadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.....	277

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Local e tipo de produção defendida nos PPGE.....	159
TABELA 02: Local e tipo de produção defendida nos PPGEF.....	169
TABELA 03: Fases da pesquisa em EEs, nos PPGE e PPGEF, por períodos e fases da política brasileira.....	182
TABELA 04: Distribuição anual das teses, conforme a área de conhecimento.....	184
TABELA 05: Programa, ano de início do doutorado e a quantidade de teses defendidas em EEs, por instituição.....	188
TABELA 06: Programa, ano de início do doutorado e a quantidade de teses defendidas em EEs, por instituição.....	191
TABELA 07: Distribuição das teses, conforme a instância administrativa das IES-Programa.....	194
TABELA 08: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador.....	196
TABELA 09: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador na Educação.....	197
TABELA 10: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador na Educação Física.....	198
TABELA 11: Sexo dos (as) orientadores (as), por área.....	200
TABELA 12: Sexo do (a) autor (a), por área.....	201
TABELA 13: Teses financiadas (bolsa), por área.....	203
TABELA 14: Agências de Fomento das teses, por área.....	205
TABELA 15: Temática das teses, por área.....	207
TABELA 16: Público-alvo das teses em EEs analisadas, por área.....	212
TABELA 17: Metodologia da Pesquisa identificada por área.....	216
TABELA 18: Designação da base teórica das teses, por área.....	221

TABELA 19: Bases teóricas designadas, por área.....	224
TABELA 20: Referências teóricas ou autores designados nas áreas de Educação e Educação Física.....	230
TABELA 21: Fontes de coleta de dados das teses, por área.....	231
TABELA 22: Campo empírico de coleta de dados das teses em EEs, por área.....	234
TABELA 23: Local onde as teses foram realizadas, por área.....	238
TABELA 24: Tipos de técnicas de coleta de dados, por área.....	240
TABELA 25: Técnicas de tratamento dos dados coletados, por área.....	243
TABELA 26: Abordagem epistemológica identificada por área.....	246
TABELA 27: Tipos de abordagens epistemológicas identificadas por área.....	247
TABELA 28: Demonstrativo das teses da tendência sociocultural, por programas e períodos.....	279
TABELA 29: Demonstrativo das teses da tendência médico-clínica, por programas e períodos.....	301
TABELA 30: Demonstrativo das teses da tendência sócio-histórico-crítica, por programas e períodos.....	318
TABELA 31: Demonstrativo das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e o percentual de participação no número de teses analisadas, conforme o período.....	351

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Linhas de Pesquisas em Educação Especial identificadas, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa de Pós-graduação em Educação.....	166
QUADRO 02: Linhas de Pesquisas sobre outros temas educacionais que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa de Pós-graduação em Educação.....	167
QUADRO 03: Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisas dos PPGEF que tratam de outras temáticas da Educação Física, mas que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa.....	178
QUADRO 04: Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisas dos PPGEF, que não fazem alusão à possibilidade de realização de pesquisas em EEs em interface com a EF, mas que foi constatada a realização de pesquisas dessa natureza, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa.....	179
QUADRO 05: Demonstrativo das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e as respectivas informações (código da tese, título, vinculação institucional, ano de defesa e fomento) de cada tese analisada.....	269
QUADRO 06: Demonstrativo da síntese das inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das 33 teses analisadas.....	335

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
- ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- AC - Áreas de Concentração
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AI - Ato Institucional
- AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- AMA - Atividade Motora Adaptada
- ANDE - Associação Nacional de Desporto para Excepcionais
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPEPP - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia
- ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos
- APAE - Associação de Pais e Amigos de Crianças Excepcionais
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- CADEME - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
- CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- CNP - Conselho Nacional de Pesquisas
- CNPG - Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSS - Conselho Nacional de Serviço Social
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte
COPPE - Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRPE - Centros Regionais de Pesquisa Educacional
CRPG - Centros Regionais de Pós-Graduação
CTC - Conselho Técnico Científico
CUMML - Centro Universitário Moura Lacerda
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial
DED - Departamento de Educação Física e Desporto
DED - Diretoria de Educação a Distância
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
EEs - Educação Especial
EI - Educação Inclusiva
EPT - Esportes Para Todos
ESG - Escola Superior de Guerra
EUA - Estados Unidos da América
FAEFI - Faculdade de Educação Física
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAPs - Fundações de Amparo à Pesquisa
FENAPAES - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FORPRED - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí

FUFSE - Fundação Universidade Federal de Sergipe
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GCE - Grupo de Consultoria Externa
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GRTU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
GT - Grupo de Trabalho
GTC - Grupo Técnico Consultivo
GTPE - Grupo de Trabalho, Política e Educação
GTT - Grupo de Trabalho Temático
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituições de Ensino Superior
IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISI - Institute for Scientific Information
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP - Linhas de Pesquisas
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
NARCH - National Association for Retarded Citizens
NRD - Núcleo de Referência Docente
NUTESES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos

ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PADCT - Programa de Apoio para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAM - Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes
PAPD - Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência
PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCTI - Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação
PGE - Pós-Graduação em Educação
PGEF - Pós-Graduação em Educação Física
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PME - Programa de Mestrado em Educação
PMEEs - Programa de Mestrado em Educação Especial
PNCT&I - Política Nacional de Ciência, Tecnologia & Inovação
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEs - Pessoa (s) com Necessidades Educacionais Especiais
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PP - Projeto Prioritário
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PRODISC - Análise Crítica da Produção Discente
PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial
PROIFES - Fórum dos Professores de Instituições Federais do Ensino Superior
PRONAP - Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas
PROPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCOPUS - Open to Accelerate Science
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESU - Secretaria de Educação Superior
SNDCT - Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
SOBAMA - Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TCH - Teoria do Capital Humano
TMT - Tempo Médio de Titulação
UCB - Universidade Católica de Brasília
UCB/Rio de Janeiro - Universidade Castelo Branco da Cidade do Rio de Janeiro
UCP - Universidade Católica de Petrópolis
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPA - Universidade Estadual do Pará
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPel - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UGF - Universidade Gama Filho
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp - Universidade Estadual Paulista
Unesp/Ara - Universidade Estadual Paulista/Campus de Araraquara
Unesp/Mar - Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília
Unesp/PP - Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente
Unesp/RC - Universidade Estadual Paulista/Campus de Rio Claro
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
Unicsul - Universidade Cruzeiro do Sul
Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali - Universidade do Vale do Itajaí
Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina
USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
USF - Universidade São Francisco
USJT - Universidade São Judas Tadeu
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – UMA PESQUISA SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS	15
1.1. A emergência de um novo tipo de investigação: “pesquisa da pesquisa”	16
1.2. Investigações epistemológicas: algumas experiências	19
1.3. Estratégias de pesquisa	41
1.4. “Matriz Epistemológica”: um instrumental de análise da pesquisa em Educação Especial	43
1.5. Principais informações e procedimentos da pesquisa	48
CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	53
2.1. Primeiras iniciativas da pós-graduação brasileira e da pesquisa nos campos acadêmicos da Educação e Educação Física (1931-1965)	55
2.2. A pesquisa e a pós-graduação institucionalizadas: a constituição do binômio pesquisa & pós-graduação no Brasil (1965-1974)	59
2.3. Expansão planejada da pesquisa e da pós-graduação no Brasil: o primeiro ciclo dos PNPG (1975-1989)	70
2.4. A pesquisa e a pós-graduação redesenhada (1990-2004)	83
2.5. A pesquisa e a pós-graduação induzida: o segundo ciclo dos PNPG (2005-20..)	107
CAPÍTULO III – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE E DA CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	121
3.1. Primeiras iniciativas da educação do deficiente no Brasil: tentativas de institucionalização (Séc. XVI a 1930)	122
3.2. Maior participação da sociedade civil e política na educação do deficiente: tentativas de escolarização (1930-1973)	130
3.3. As políticas sociais de equidade: os princípios integracionistas e inclusivistas nas políticas educacionais do Estado Gestor (1973-20..)	139
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO TEMA DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	157
4.1. A Educação Especial como tema de pesquisa dos PPGE no Brasil	158
4.2. A Educação Especial como tema de pesquisa dos PPGEF no Brasil	169
CAPÍTULO V – CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	181
5.1. Distribuição das teses por área de conhecimento	183
5.2. Distribuição das teses, conforme a origem institucional	187

5.3. Distribuição das teses conforme as instâncias administrativas das IES-Programa em que foram defendidas	193
5.4. Distribuição das teses, conforme o número de orientações e o sexo dos orientadores e autores	196
5.5. Financiamento (fomento) das teses em Educação Especial	203
5.6. As temáticas privilegiadas nas teses em Educação Especial	206
5.7. O público-alvo das teses em Educação Especial	211
5.8. A metodologia da pesquisa das teses em Educação Especial	216
5.9. As bases teóricas das teses em Educação Especial	221
5.10. As fontes e o campo empírico de coleta de dados das teses em Educação Especial	231
5.11. Local de realização das teses em Educação Especial	238
5.12. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados das teses em Educação Especial	240
5.13. As abordagens epistemológicas das teses em Educação Especial	246
5.14. Síntese das características e tendências das teses em Educação Especial	251
CAPÍTULO VI – TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	259
6.1. Seleção e caracterização da amostra	260
6.2. Análise da amostra	264
6.3. Tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença	265
6.3.1. Identificação e caracterização geral das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença	268
6.4. Tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença: características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas	278
6.4.1. Tendência Sociocultural	278
6.4.2. Tendência Médico-Clínica	300
6.4.3. Tendência Sócio-Histórico-Crítica	316
CAPÍTULO VII – AS ARTICULAÇÕES ENTRE O LÓGICO E O HISTÓRICO: CARACTERÍSTICAS, TENDÊNCIAS E DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	333
7.1. Síntese das inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença	334
7.2. Determinações históricas das características e tendências teórico-filosóficas das teses analisadas	344
CONSIDERAÇÕES FINAIS	356
REFERÊNCIAS	363

<p>APÊNDICES:</p> <p>Apêndice A_Pro-Identi_Educação_Março de 2012</p> <p>Apêndice B_Pro-Identi_EF_Março de 2012</p> <p>Apêndice C_Ofícios_Coordenadores</p> <p>Apêndice D_Resumos das teses em EEs_ED</p> <p>Apêndice E_Resumos das teses em EEs_EF</p> <p>Apêndice F_Ficha de coleta_Resumos</p> <p>Apêndice G_Caracter_Março de 2012</p> <p>Apêndice H_Gráficos_Caracter</p> <p>Apêndice I_Relação de teses analisadas_ED e EF</p> <p>Apêndice J_Ficha de coleta_Trab comp</p> <p>Apêndice K_Episteme_Março de 2012</p> <p>Apêndice L_Evolução dos PPGE_Março de 2012</p>	<p>CD/Room</p>
--	----------------

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise as teses sobre Educação Especial e Educação Inclusiva¹ (EEs e EI) desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009².

De acordo com a literatura acadêmica da área educacional ou das ciências da ação³, a EEs pesquisa e atua com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular como, por exemplo, a escolarização de pessoas com deficiência⁴. Porém, tem entrado na pauta dos congressos e periódicos científicos da área educacional, e no cenário político, nas últimas duas décadas, devido ao movimento da Educação Inclusiva que vem se apresentando como um “novo paradigma”. Ela visa “incluir” não só as pessoas com deficiência, mas os demais grupos sociais minoritários, como os negros, as mulheres, os homossexuais, as minorias linguísticas,

¹ O termo Educação Especial é genericamente empregado, embora reconheçamos o processo de redefinição da área de Educação Especial brasileira, a partir dos anos 1990, em virtude do movimento da Educação Inclusiva, conforme discutiremos na sequência desta tese.

² A definição desse período está relacionada ao fato de que a defesa da primeira tese em EEs nos programas investigados foi realizada em 18/03/1985, e trata-se da tese da professora Gilberta Jannuzzi, cujo título do trabalho é “História da educação do "Deficiente Mental" no Brasil: 1876 a 1935”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp), bem como os dados mais recentes disponibilizados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até o dia 24 de janeiro de 2013, referentes às defesas dos referidos programas, são do ano de 2009.

³ Neste estudo, para efeito de conceituação, compreendemos a área educacional, ou ciências da ação, como sendo constituída pelas áreas de Educação, Educação Física e Educação Especial (nesta incluímos a Educação Física Especial, Educação Física Adaptada e Atividade Motora Adaptada), pois, como afirma Sánchez Gamboa (2007b), a Pedagogia e a Educação Física têm como elemento comum o fato de terem a ação e a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos e seus estatutos científicos serem melhor definidos e entendidos como ciências da prática ou da ação. Portanto, sempre que nos referirmos às áreas de Educação, Educação Física e Educação Especial em conjunto utilizaremos os termos “área educacional” ou “ciências da ação”.

⁴ Na área educacional, vem-se utilizando diferentes denominações como pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiências e pessoas portadoras de necessidades especiais, mas já se utilizaram outros termos como retardados, ineducáveis, deficientes, excepcionais, entre outros. Assim, procuraremos manter, sempre que possível, os termos originais utilizados pelos autores citados nesta tese. No entanto, utilizaremos os termos: deficientes, pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades especiais como sinônimos, pois estamos de acordo com Jannuzzi (1985, p. 15) quando ela afirma que a substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Então, conforme será exposto no próximo parágrafo, o nosso rigor quanto à conceituação da área e ao seu público-alvo decorre-se em virtude da necessidade de precisá-los bem no momento de identificar e selecionar as teses que foram analisadas neste estudo.

étnicas ou culturais e outros, que, historicamente, foram excluídos dos serviços sociais básicos e, nesse caso, os da educação (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006).

Entretanto, para efeito de identificação, seleção e análise das teses que foram objeto da nossa investigação, trabalhamos com uma conceituação de EEs que se aproxima daquela apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), no qual a EEs, na perspectiva da EI, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Esta, integrada à proposta pedagógica da escola regular, realiza o atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos), além de orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (apoio pedagógico especializado, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar e estimulação precoce). Outras populações não tiveram suas teses selecionadas (idosos, crianças e adolescentes em conflito com a lei ou abusados sexualmente, negros, índios e discussão sobre gênero).

Assim sendo, neste trabalho, a EEs foi compreendida como área de conhecimento das ciências da ação e campo de atuação profissional multidisciplinar voltado para pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Incluem-se nesta definição não apenas os próprios indivíduos com necessidades especiais participantes como sujeitos ou respondentes das referidas pesquisas, mas ainda os grupos a eles diretamente relacionados, como familiares, professores e demais profissionais.

O nosso interesse por esta temática está relacionado à nossa experiência de vida e percurso acadêmico. Nesse sentido, temos trabalhado e desenvolvido alguns estudos relacionados às pessoas com necessidades especiais desde 2000.

Essas atividades têm nos possibilitado o acesso à produção científica das áreas citadas anteriormente em todo o país e também às discussões e trabalhos desenvolvidos em relação às pessoas com necessidades especiais.

Nessas oportunidades, lemos vários resumos de dissertações e teses em Educação, Educação Física e Educação Especial, assim como vários artigos publicados, e constatamos a existência de alguns estudos que tinham como foco central de pesquisa a análise da produção científica, na forma de dissertações e teses, dessas áreas enunciadas. Dentre esses, nenhum tinha como objeto de estudo as teses sobre EEs desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, sob uma perspectiva histórica e filosófica dessa produção.

Diante disso, um dos primeiros procedimentos que adotamos foi realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de análise da produção científica, mais precisamente aquela desenvolvida nos mestrados e doutorados em Educação, Educação Física e Educação Especial⁵.

Verificamos assim que, na área de Educação, a partir de 1970, vários estudos começaram a problematizar a produção científica desenvolvida nos mestrados e doutorados. Como exemplos, citamos Gouveia (1971), Cunha (1979), Sánchez Gamboa (1982; 1987), Warde (1990), Costa (1994), Alves-Mazzotti (2001), André (2001), Paraíso (2004), Gatti (2005), dentre outros.

Desses estudos, destacamos o trabalho de Sánchez Gamboa (1987), que caracterizou três grandes paradigmas científicos ou abordagens da pesquisa educacional denominadas de empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, que se diferenciam pela maneira de construir o conhecimento e de articular os diversos elementos da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, epistemologias, teorias do conhecimento e concepções filosóficas do real).

Já na área de Educação Física, foi a partir dos anos 1980 que verificamos a realização dos primeiros estudos que se preocuparam em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Alguns pesquisadores chamaram a atenção para esta necessidade, entre eles podemos citar os estudos de Faria Júnior (1980; 1991), Silva (1990; 1997), Bracht (1999), Fensterseifer (2001; 2010), Betti (2005), Molina Neto *et al* (2006), Sánchez Gamboa (2007b), Ávila (2008) e Chaves-Gamboa; Sánchez Gamboa

⁵ A revisão da literatura sobre a análise da produção do conhecimento em Educação, Educação Física e Educação Especial, bem como o instrumental de pesquisa desenvolvido para este estudo será melhor trabalhado no primeiro capítulo desta tese.

(2009), entre outros autores que também trouxeram importantes referências aos estudos das tendências epistemológicas e ontológicas, das abordagens teórico-metodológicas e dos paradigmas científicos da Educação Física no Brasil.

Enfim, os indicadores assinalados anteriormente, assim como o interesse crescente pela compreensão do campo de estudos sobre as tendências teórico-filosóficas e sobre o objeto e o estatuto científico da Educação e Educação Física, sinalizam a importância dos estudos epistemológicos e ontológicos sobre a produção da pesquisa, a respeito das suas tendências e seus resultados.

Ao situarmos a questão da análise da produção científica no âmbito da Educação Especial no Brasil, verificamos que o aumento da produção científica na área e, por conseguinte, a sua consolidação nos programas de pós-graduação, principalmente a partir da criação dos cursos de doutorado e constituição de linhas de pesquisas em EEs no âmbito dos programas em Educação e Educação Física⁶, permitiu que alguns pesquisadores, influenciados pelo processo de mudanças ocorrido na área a partir dos anos 1990, passassem a se interessar não somente por uma análise de diagnóstico mais geral do conhecimento produzido pela área, como também por questões de caráter teórico-filosófico da produção científica em Educação Especial no Brasil.

Nesse sentido, destacamos os estudos realizados por Silva (1998b); Oliveira (2003); Silva, Sousa, Vidal (2004); Silva (2006); Marques *et al* (2008); Zardo (2009); e Almeida (2010).

Assim sendo, verificamos que, embora a discussão sobre a análise da produção científica nas áreas de Educação, EEs e Educação Física já venha sendo objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil, há, ainda, **a inexistência de trabalhos que se propusessem a analisar as tendências teórico-filosóficas das teses sobre EEs desenvolvidas pelos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, na perspectiva histórico-filosófica e relacioná-las com contextos mais abrangentes (políticas educacionais e de pós-graduação; e determinantes sócio-político-econômicos etc).**

⁶ Ver Silva (2010) e Silva (2009).

Entendemos que ainda são poucos os estudos que têm por objeto a própria pesquisa em Educação Especial sob uma perspectiva histórico-filosófica. A "pesquisa sobre a pesquisa", situada como uma nova área de estudos e vinculada ao campo da epistemologia, adquire importância no âmbito da produção científica educacional no momento em que ocorre um aumento significativo dessa produção em termos quantitativos, embora sua qualidade se torne questionável (DEVECHI, TREVISAN, 2010; MACEDO, SOUSA, 2010; MARQUES *et al.* 2008; MENDES, 2008b; SKRTIC, 1996; entre outros). Nesse sentido, estudos sobre as tendências teórico-filosóficas acerca da pesquisa produzida, bem como suas implicações epistemológicas e ontológicas, e seus pressupostos gnosiológicos e filosóficos, ajudariam a entender alguns elementos importantes que determinam a qualidade da pesquisa.

Isso porque a formação do pesquisador não pode estar restrita ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, pois elas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico.

Assim, as técnicas só têm validade como parte essencial do método, pois este é o “caminho do conhecimento”, logo é mais abrangente e complexo.

Como bem observa Sánchez Gamboa (1996), o método é uma teoria de ciência em ação, que pressupõe critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, modos de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que consubstanciam as diversas abordagens empregadas nas construções científicas e na produção do conhecimento.

Os pesquisadores, para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos, precisam compreender a articulação lógica de ambos com os pressupostos teóricos e epistemológicos, bem como ter clareza das implicações filosóficas das diversas opções científicas que realizam, pois, como diria Moraes (2009) ao citar uma frase de Thompson (1979), “a teoria tem consequências”.

Desse modo, entendemos que a garantia de pesquisas com melhor qualidade pode estar no conhecimento do pesquisador sobre os fundamentos epistemológicos e ontológicos que orientam o desenvolvimento da sua investigação científica.

No entanto, o estudo dessas questões não pode ser compreendido apenas analisando a lógica interna de cada pesquisa, ou grupo de pesquisas, classificada numa

determinada tendência teórico-filosófica. A compreensão de uma obra científica, assim como a presença de tendências epistemológicas e ontológicas, tem forte relação com as instituições e a área de conhecimento nas quais se produz a obra e se desenvolvem as tendências. Por isso, recuperamos informações sobre a área de EEs, as políticas de ciência e tecnologia, as diretrizes educacionais do setor e a história da pós-graduação, as quais permitiram recuperar esse contexto mais amplo. E no momento da redação da versão final da tese, essas informações nos auxiliaram na compreensão das condições da produção da pesquisa sobre EEs, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PPGE e PPGEF).

Nos estudos anteriores (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2004 e 2005 e SILVA, 2006), coletamos alguns dados em relação aos contextos. Entretanto, para recuperar as condições da produção da pesquisa, precisávamos de dados atualizados, principalmente quando, no contexto da pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil, a produção de pesquisas adquire uma nova dimensão qualitativa com a consolidação dos doutorados e das linhas de pesquisas via programas e grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Supondo a experiência anterior em pesquisa dos doutorandos e o aprimoramento exigido nesse nível acadêmico, é possível ter outro patamar da produção que precisava ser identificado e analisado. Portanto, novas informações precisavam ser recuperadas.

Considerando a necessidade de uma maior compreensão da produção de pesquisas em Educação e Educação Física, num patamar de maior qualificação e tendo como ponto de referência o estudo já realizado por nós, que abrangeu apenas a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar) e dos PPGEF's da região Sudeste, até 2002, continuamos o estudo dessa produção, incluindo, no universo de estudo, as teses produzidas nos outros programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo.

Assim, as necessidades colocadas anteriormente nos levaram à formulação das seguintes questões:

- a) Qual o volume de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física brasileiros, que versaram sobre a problemática das

pessoas com necessidades especiais? Deste universo, qual a participação dos programas do estado de São Paulo sobre essa problemática nas referidas áreas?

- b) Dos PPGE e PPGEF, quais criaram, em seu interior, Áreas de Concentração (AC) e/ou Linhas de Pesquisas (LP) para tratarem desta problemática? Estes programas no cenário nacional são responsáveis pela produção de quantas dissertações e teses acerca da temática “pessoas com necessidades especiais”?
- c) Dos estudos identificados sobre a problemática das pessoas com necessidades especiais nos PPGE e PPGEF situados no estado de São Paulo, quais as características desses, no tocante às principais temáticas estudadas, objetivos, referência teórica declarada e/ou autores citados, metodologia adotada, local de realização, e fontes principais?
- d) Dos referidos estudos identificados, quais as concepções de deficiência e/ou diferença⁷ formuladas por eles?
- e) A partir das referidas concepções identificadas, quais as variações, especificações, determinações e tendências teórico-filosóficas dessas pesquisas e quais as implicações epistemológicas e ontológicas que estão contidas nestas (tendências)?
- f) Dentre as implicações epistemológicas e ontológicas dos estudos identificados, quais são os critérios de cientificidade e de explicação científica nos quais se fundamentam ou se justificam as formas de tratamento ou de construção do objeto, as concepções de sujeito e objeto que fundamentam as pesquisas (questões gnosiológicas), assim como a relação dessas concepções com outras categorias de caráter ontológico como os entendimentos de homem, educação, história e realidade implícitas nas pesquisas?
- g) Quais as características do desenvolvimento histórico da pesquisa em EEs, bem como as possíveis influências das políticas educacionais e de pós-graduação na determinação das diferentes tendências e perspectivas da referida pesquisa?

⁷ Referimo-nos à deficiência e/ou diferença, pois, como já anunciamos na nota de rodapé 1, da página 1, a partir dos anos 1990, a área de EEs redefiniu (ampliou) a população historicamente atendida por ela. Assim sendo, vários autores da área, atentos a este processo, passaram a fazer uso do termo diferença em substituição e/ou complementação ao de deficiência ao se referirem à “nova” população da EEs.

Para conseguir acompanhar a produção de pesquisas em Educação e Educação Física, no novo patamar dos doutorados e das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa voltadas para a problemática das pessoas com necessidades especiais, assim como assegurar conhecimentos científicos novos, decidimos, a partir das questões anteriores, desenvolver este estudo com o interesse de responder à seguinte questão central: **Quais as implicações epistemológicas e ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos?**

A tarefa de responder às questões anteriores colocou-nos, como exigência metodológica da investigação, o alcance dos seguintes objetivos:

Geral:

Analisar, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses em EEs desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos.

Específicos:

- a) Recuperar informações sobre os programas de pós-graduação brasileiros, particularmente os da área de Educação e Educação Física, atualizando dados e sistematizando informações sobre os cursos e as políticas de pesquisa e pós-graduação.
- b) Recuperar informações sobre a educação do deficiente no Brasil, particularmente a sua institucionalização e as políticas educacionais para o setor, que culminaram na constituição da área de Educação Especial brasileira.
- c) Obter informações sobre a pesquisa em EEs no Brasil, particularmente as dissertações e teses, atualizando dados e sistematizando informações sobre os cursos

em que foram desenvolvidas e a sua emergência como área de estudo e conhecimento, no âmbito dos PPGE e PPGEF.

- d) Identificar e caracterizar as teses sobre a problemática das pessoas com necessidades especiais desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.
- e) Identificar as concepções de deficiência e/ou diferença formuladas pelas teses voltadas para as pessoas com necessidades especiais defendidas nos programas de pós-graduação selecionados para análise.
- f) Identificar e analisar, a partir das referidas concepções identificadas, as variações, especificações e tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das teses selecionadas para análise.
- g) Identificar e analisar os principais pressupostos epistemológicos e ontológicos (implicações epistemológicas e ontológicas) nos quais se fundamentam as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença adotadas pelos autores, especificamente no que se refere: aos critérios de validação científica; às formas de tratamento do objeto; às concepções de ciência, homem/sociedade, história/realidade e educação/educação especial.
- h) Situar essa produção no contexto da trajetória histórica de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física selecionados para análise, assim como a sua articulação com as políticas educacionais de educação especial e de pesquisa e pós-graduação brasileiras.

O estudo continuado dos assuntos relacionados à produção científica desenvolvida por profissionais da área educacional voltados para as pessoas com necessidades especiais, em programas de pós-graduação, *stricto-sensu*, em Educação e Educação Física, permite uma maior aproximação e compreensão de qual tem sido a contribuição da pesquisa científica para o processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados por estas áreas e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes. Em outras palavras, possibilita explicitar qual o papel, o alcance e o

significado da pesquisa desenvolvida sobre EEs na área educacional brasileira.

Como os cursos de pós-graduação, *stricto-sensu*, concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica, por isso mesmo eles são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de reflexão crítica sobre este mesmo conhecimento (SILVA, 1997).

Do mesmo modo, a “pesquisa sobre a epistemologia da pesquisa” poderá trazer subsídios para a formação de pesquisadores, preencher o vazio que a literatura especializada apresenta, além de contribuir para a compreensão da produção dos programas de pós-graduação, revelando suas condições, sua trajetória, suas tendências e seus pontos de conflito (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

Além disso, o nosso interesse pela análise das pesquisas voltadas para as pessoas com necessidades especiais desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, sob a forma de teses, durante o período de 1985 a 2009, justifica-se porque:

- a) Estima-se que a grande maioria das crianças brasileiras com necessidades especiais (cerca de 5 milhões e 300 mil) continua excluída da escola e, dessa forma, é impedida de ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste. Isso sem contar as enormes dificuldades que os 700.624 crianças e jovens com necessidades especiais matriculados nas escolas do país vêm enfrentando na garantia de seus direitos de permanência e sucesso na vida escolar (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008).
- b) A área de EEs vem crescendo no Brasil, nos últimos 30 anos, haja vista a inserção dela nas tabelas das áreas de conhecimento da CAPES; CNPq; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e outras agências de fomento de estudos e pesquisas; a existência, há mais de 20 anos, de um Grupo de Trabalho (GT) intitulado “Educação Especial” na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a existência, há mais de 10 anos, de um Grupo de Trabalho Temático (GTT) intitulado atualmente “Inclusão e

Diferença⁸” no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE⁹); a existência de uma Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que hoje aglutina mais de 300 pesquisadores de todas as regiões do Brasil; a criação de áreas de concentração e/ou linhas de pesquisas em programas de pós-graduação em Educação e Educação Física voltadas para as pessoas com necessidades especiais; o aumento significativo de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Educação e Educação Física voltados para esta população. Por exemplo, dos mais de 100 PPGE reconhecidos pela CAPES, há registro de defesas de trabalhos voltados para as pessoas com necessidades especiais em 78 programas. Já na área de Educação Física, dos mais de 25 programas reconhecidos pela CAPES, há registro de defesas de trabalhos voltados para esta população em 20 programas.

- c) Dos 78 PPGE, no Brasil, em que há registros de trabalhos defendidos voltados para as pessoas com necessidades especiais, os programas situados no estado de São Paulo destacam-se tendo em vista os seguintes fatores: a) por unidade da federação compõe o maior número deles e detêm o maior número de cursos de doutorado; b) são responsáveis por mais da metade da produção de dissertações e teses voltadas para as pessoas com necessidades especiais no Brasil; e c) dentre eles, há o PPGEs/UFSCar que, até 2012, constituía-se como o primeiro e único programa de pós-graduação *stricto-sensu* brasileiro, específico na área de Educação Especial. Assim, o PPGEs/UFSCar tem tido uma atuação de destaque para com a formação de recursos humanos na referida área, no Brasil.
- d) Dos 20 programas de PGEF, no Brasil, em que há registros de trabalhos defendidos voltados para as pessoas com necessidades especiais, os programas situados no estado de São Paulo destacam-se tendo em vista os seguintes fatores: a) por unidade da federação compõem o maior número deles e detêm o maior número de cursos de doutorado; b) são responsáveis por mais da metade da

⁸ Até 2007, este GTT era intitulado “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”.

⁹ Principal associação científica da área de Educação Física e Esportes no Brasil, filiada a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC).

produção de dissertações e teses voltadas para as pessoas com necessidades especiais no Brasil; e c) dentre eles, o PPGEF/Unicamp foi o primeiro programa da área a desenvolver uma linha de pesquisa voltada exclusivamente para a problemática dessa população e juntamente com o PPGEF/UFRGS, até 2012, constituíam-se como os dois únicos programas com essa condição. Além disso, na área de Educação Física Adaptada, tem exercido uma posição de destaque para com a formação de recursos humanos nesta área, no Brasil¹⁰.

- e) Os últimos 30 anos têm sido marcantes para a afirmação do movimento da Educação Inclusiva em muitos países, inclusive no Brasil, bem como para a pós-graduação brasileira.

Além desses motivos, acreditamos que a realização deste estudo seja relevante, pois entendemos que a pesquisa desenvolvida nos cursos de doutorado, na forma de teses, reveste-se de singular importância para a formação de pesquisadores e produção científica da área e, conseqüentemente, para o fomento das práticas pedagógicas no âmbito das instituições escolares.

Como afirma Saviani (2007), o doutorado é o *locus* de formação de pesquisadores, assim como a criação dos programas de doutorado representa um processo de consolidação dessa formação, indicando o nível de maturidade científica atingido pela área, o que conseqüentemente habilita a produção sistemática, constante e contínua de pesquisas, que envolvam os aspectos mais significativos da situação educacional.

Nesse sentido, ainda é oportuno observar que, além das propostas dos textos oficiais, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* no país devem ser vistas com atenção especial. Primeiro, pela contribuição que podem trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos na realidade, especialmente no campo da Educação e Educação Física, e mais precisamente para aqueles voltados para as pessoas

¹⁰ É oportuno observar que as justificativas apresentadas, nos itens: d) e e), tratam-se de uma exigência do método dialético, pois, conforme Marx (1978), nas relações entre o lógico e o histórico, a análise lógica e crítica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno, o que fora sintetizada na famosa metáfora “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 1978, p. 120).

Assim, pelas justificativas arroladas não há dúvidas de que o estágio mais desenvolvido do objeto em análise (teses em EEs) está nos referidos programas do estado de São Paulo.

com necessidades especiais. Segundo, e no mesmo sentido, se a pesquisa for importante para auxiliar o homem a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investiguem os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar (SILVA, 2001).

Foi com esta perspectiva que procuramos, no **primeiro capítulo** deste estudo, caracterizar um novo tipo de pesquisa educacional (ciências da ação), intitulado “pesquisa da pesquisa”, com destaque para uma variação desta, chamada de “investigações epistemológicas”, que culminou na construção de um instrumental de análise da pesquisa em educação especial sob uma perspectiva histórico-filosófica, a qual intitulamos de “Matriz Epistemológica”.

No **segundo capítulo**, procuramos resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com destaque para a pós-graduação em Educação e Educação Física na universidade brasileira. Para tanto, recorreremos às políticas de pesquisa e pós-graduação com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes, que foram fundamentais para a constituição do referido sistema e, conseqüentemente, dos programas de pós-graduação das áreas mencionadas.

No **terceiro capítulo**, fizemos um breve retrospecto dos principais fatos históricos da educação do deficiente no Brasil, particularmente das políticas educacionais direcionadas a essa população, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes e influíram para a constituição da área de EEs brasileira.

Advertimos, ainda, que, nos capítulos 2 e 3, não foi nossa intenção realizar uma análise aprofundada da história da Pós-Graduação em Educação e Educação Física, bem como sobre a história da EEs brasileira. Isto porque buscamos, sobretudo, recuperar esses assuntos ressaltando alguns pontos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo.

No **quarto capítulo**, situamos a pesquisa em EEs no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física brasileiros, por meio da identificação das dissertações e teses defendidas nesses programas. Essa estratégia visou apontar o lugar desses estudos no interior dos referidos programas, buscando desvelar a sua emergência e consolidação como objeto de investigação, o que será observado também pela identificação das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa sobre a temática estudada (no triênio 2007-2009). Esse levantamento permite-nos saber quem, quando e onde foi realizada a pesquisa em EEs no Brasil, particularmente as dissertações e teses.

No **quinto capítulo**, objetivamos explicitar algumas características e tendências gerais das teses em Educação Especial analisadas, a partir dos seguintes aspectos: identificação dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física que pesquisam sobre o tema; número de pesquisas financiadas; principais agências financiadoras; temáticas, populações-alvo e bases teóricas privilegiadas; fontes de pesquisas e metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados) mais utilizadas. Enfim, buscamos explicitar alguns aspectos que nos auxiliam na caracterização das referidas teses, objeto de análise deste estudo.

No **sexto capítulo**, analisamos, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses em EEs desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

No **sétimo capítulo**, em um processo de síntese, recuperamos a totalidade concreta, histórica, que explica e determina a constituição das principais características e tendências teórico-filosóficas das teses, objeto do nosso estudo, dentro de uma visão de conjunto que toma as pesquisas investigadas como um todo dinâmico e histórico.

Por último, nas **considerações finais**, após os esforços de análise e de síntese empreendidos neste trabalho de investigação, destacamos alguns resultados, indicamos algumas propostas e apontamos os limites desta pesquisa, que, com toda dificuldade encontrada, não desacreditou na inteligibilidade do real e na sua superação em termos estruturais.

CAPÍTULO I – UMA PESQUISA SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS

O objetivo deste capítulo é caracterizar um novo tipo de pesquisa educacional (ciências da ação), intitulado “pesquisa da pesquisa”, com destaque para uma variação desta, chamada de “investigações epistemológicas”, resultando na construção de um instrumental de análise da pesquisa em educação especial sob uma perspectiva histórico-filosófica que denominamos de “Matriz Epistemológica”¹.

Para tanto, primeiramente caracterizamos a “pesquisa da pesquisa” e sua variação intitulada de “investigações epistemológicas”. Na sequência, apresentamos algumas experiências deste tipo de estudo nas áreas das ciências da ação, destacando os seus resultados e a necessidade de aprofundamento das análises epistemológicas e ontológicas das pesquisas em educação especial.

Por fim, apresentamos as estratégias de pesquisa desenvolvidas neste estudo, que culminaram no desenvolvimento da “Matriz Epistemológica”, como também descrevemos sucintamente os principais procedimentos de seu uso no desenvolvimento desta tese.

¹ É oportuno esclarecer que, entre as correntes epistemológicas modernas, a epistemologia pode ser compreendida e praticada por várias perspectivas como, por exemplo, a epistemologia genética de Jean Piaget, a epistemologia racionalista-crítica de Popper, a epistemologia arqueológica de Michel Foucault, entre outras. Assim sendo, neste estudo privilegiamos a epistemologia dialética que, pela mediação das categorias da dialética materialista, viabiliza a apreensão da essência do real, constituindo-se em um arcabouço teórico-metodológico fundamental no estudo crítico do conhecimento e dos procedimentos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano.

Sobre a dialética materialista, é pertinente observar que, para ela, não faz sentido as dissociações entre ontologia (doutrina do ser), gnosiologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento), como seres independentes um do outro. Por isso, a partir dela, procuramos desenvolver um trabalho de pesquisa que integrasse elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, os quais estão presentes em todo processo de conhecimento humano e, particularmente, nos procedimentos de produção do conhecimento científico.

Não obstante, a compreensão das referidas áreas da filosofia como seres relativamente independentes, mas ao mesmo tempo integrantes de uma totalidade. Em algumas partes desta tese, utilizamos a palavra ontologia ou suas variantes como recurso linguístico para afirmá-la, destacá-la, haja vista, inclusive, a importância que esta assume no atual contexto de relativismo ontológico (MORAES, 2009). Neste, segundo Duayer (2003), é possível observar um processo de substituição da ontologia pela gnosiologia e, nesse sentido, a produção de uma nova forma de exílio da ontologia (o autor está se referindo ao fato de a tradição positivista ter proscrito nominalmente a ontologia, ao reduzir a Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência, e posteriormente formular esta como mera metodologia da pesquisa científica, conforme sugeria Popper).

Sobre a ontologia, gostaríamos de destacar que compartilhamos da mesma perspectiva ontológica anunciada por Lukács (1979), Bhaskar (1993), Mészáros (2008), Moraes (2009), Duarte (2006a) e Netto (2002), os quais reafirmam a existência da realidade (*ontos*) independente da consciência e da linguagem.

1.1. A emergência de um novo tipo de investigação: “pesquisa da pesquisa”

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir dos anos 1970, e a exigência da realização de uma pesquisa para obtenção dos títulos de mestre e de doutor fizeram com que ocorresse um rápido aumento da pesquisa em todas as áreas do conhecimento, particularmente nas áreas das ciências da ação. Assim sendo, alguns pesquisadores da área de educação, observando o aumento da produção científica e vivenciando o processo de mudanças pelo qual passava a área a partir dos anos 1980², começaram a se preocupar com o caminho tomado por essa produção.

Inicialmente, as questões apontadas na produção da área voltavam-se para as suas características, suas tendências, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões. Como afirmou Sánchez Gamboa (1998), emergia um novo desafio aos cientistas e educadores: como pesquisar a própria pesquisa? Como abordar esse novo objeto de investigação?

Nesse contexto, surgiu um novo tipo de pesquisa, a “pesquisa sobre a pesquisa”. Segundo Vielle (1981), a “pesquisa da pesquisa” é uma atitude deliberada e sistemática de investigação que leva à identificação de conceitos, concepções e produção de novas formas de pesquisa. Isso para se conhecer o tipo de pesquisa que está sendo efetivada, sua qualidade, sua utilização, onde é realizado, sob quais condições, os conteúdos que são desenvolvidos, temas escolhidos, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas, como são utilizados seus resultados etc.

Atualmente, as questões que têm motivado os pesquisadores a se envolverem com a problemática da produção do conhecimento são questões como: o tipo de pesquisa realizada; sua qualidade; núcleos temáticos desenvolvidos; métodos e técnicas predominantes; tendências teórico-metodológicas; produtividade dos cursos; prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos.

² Período da abertura política no Brasil, após vários anos de Ditadura Civil-Militar, o que viabilizou o surgimento do pensamento pedagógico de esquerda, bem como a tradução e edição de obras censuradas. Ainda sobre esse tema, podem ser consultados: Gadotti (1987), Fazenda (1988) e Saviani (2008a; 2011).

Assim, os estudos que vêm se propondo a analisar a produção científica das áreas das ciências da ação estão fazendo uma incursão pela Epistemologia, na medida em que esta, como área de estudo voltada para a reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, possibilita-nos discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a dos que permanecem atuais. Colocando em marcha o processo científico, ela tem fornecido os instrumentos necessários para a realização desse novo tipo de pesquisa, de modo que esses estudos vêm sendo denominados de “investigações epistemológicas” ou “pesquisa epistemológica da pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Desse modo, para compreendermos melhor os estudos de caráter epistemológico, consideramos necessário definir Epistemologia. Segundo Lapati (1981), a Epistemologia, como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, empregados na pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências. Também fornece subsídios para o aprimoramento da pesquisa básica. Este tipo de pesquisa, além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação.

Nesse sentido, os estudos epistemológicos são definidos como análise de segunda ordem ou análise conceitual, que desenvolve questões sobre as ciências, sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica³. A tarefa de segunda ordem procura revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na investigação fatural ou de primeira ordem (RYAN, 1977).

Em outras palavras, os estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto, tendo como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas ainda servem como ponto de encontro entre elas (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Sendo assim, esse encontro só é possível em uma prática concreta. Portanto, quando nos referirmos à epistemologia da pesquisa em

³ As questões de primeira ordem ou faturais são próprias de cada ciência específica.

educação especial, faremos a partir da prática da pesquisa das ciências da ação, procurando elementos crítico-reflexivos na filosofia.

Dessa forma, o estudo epistemológico da pesquisa em educação especial preocupa-se com as principais tendências teórico-filosóficas, opções paradigmáticas ou modos diversos de se interpretar a realidade. Ele se interessa pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento, assim como os critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc.

Então, as pesquisas qualificadas como “investigações epistemológicas” apreendem da Epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidos numa determinada área do saber; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos epistemológicos e ontológicos; e) concepções de ciência; assim como os condicionantes socioeconômicos que determinam, à produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação (SILVA, 1997). Isso é essencial para o desenvolvimento das ciências, pois, além de desenvolver críticas como umas de suas atividades fundamentais, conduz o processo de conhecimento para novas conceituações teóricas, revisões epistemológicas, destruição de mitos, como também para a elaboração de novas metodologias (LAPATI, 1981).

Por tudo isso, entendemos que se tornam cada vez mais necessárias análises, tanto de aspectos internos (lógico-gnosiológicos, metodológicos e ontológicos) quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no âmbito da Educação e Educação Física brasileira, que sejam voltadas para a área de educação especial⁴. Isso significa voltarmos nossa atenção para como se tem processado a própria concepção de ciência e deficiência e/ou diferença nas áreas das Humanidades e da Saúde e, em particular, da Educação e Educação Física, o que implica questionar sobre os pressupostos e os fundamentos teórico-filosóficos que têm orientado a produção do conhecimento sobre EEs reconhecido como científico nas referidas áreas no Brasil.

⁴ Em algumas partes desta tese, fazemos uso dos termos aspectos internos e externos da pesquisa como recurso didático para caracterizar e/ou delimitar o foco de análise, pois entendemos que os referidos aspectos constituem um todo de elementos de mútua penetração.

Nesse sentido, identificamos algumas experiências deste tipo de estudo nas áreas das ciências da ação, as quais apresentamos na sequência⁵.

1.2. Investigações epistemológicas: algumas experiências

Educação

Na área de Educação, a partir de 1970, vários estudos começaram a analisar a produção científica desenvolvida nos mestrados e doutorados. Como exemplos, podem ser citados Gouveia (1971), Almeida (1972), Castro (1975; 1977), Di Dio (1976), Closs (1978) e Cunha (1979), que buscaram descobrir as tendências da pesquisa desenvolvida nesse setor.

Com interesses semelhantes, nos anos de 1980, pesquisadores como Etges (1981), Goergen (1981), Sánchez Gamboa (1982; 1987), Gatti (1983) e Feldens (1983) também tentaram desvendar as tendências assumidas pela pesquisa em Educação. Nesse período, autores como Demo (1985) e Franco (1988) destacaram a importância do debate entre as tendências metodológicas e a preocupação com a qualidade e a representatividade da pesquisa relacionando-a com a busca consistente dos fundamentos epistemológicos.

Desses estudos, já destacamos, na introdução, o trabalho de Sánchez Gamboa (1987), visto que este trabalho nos serviu de referência e ponto de partida para fazermos as análises das teses em EEs, sob a perspectiva que propomos neste estudo.

Com interesses semelhantes, mas já nos anos de 1990, Warde (1990; 1993), Weber (1992) e Costa (1994) investigaram o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, as concepções de ciência e os paradigmas teóricos que orientaram a produção científica nessa área, bem como suas tendências e desafios.

Na primeira metade dos anos 2000, Lima (2003) investigou quais as tendências paradigmáticas na pesquisa educacional, mais especificamente aquelas defendidas no PPGE da Unicamp. Nessa década, outros estudos foram realizados, a saber: Alves-Mazzotti (2001); André (2001); Gatti (2001); Moares (2001); Paraíso (2004); Devechi, Trevisan

⁵ Com intuito didático, primeiro apresentamos os estudos da área de Educação, na sequência os da área de Educação Física e, por fim, os estudos da área de Educação Especial.

(2010); Nosella (2010); Macedo, Sousa (2010); dentre outros⁶.

A partir dos anos 2000, chamam-nos a atenção os estudos que questionam a qualidade da produção científica em educação. André (2001), por exemplo, demonstra que as mudanças na pesquisa educacional, nas referências, nos contextos e nas metodologias nos últimos anos suscitam questionamentos sobre a natureza dos conhecimentos produzidos; os critérios de rigor científico; e os pressupostos dos métodos e das técnicas de pesquisa. A autora afirma que a variedade de temas, enfoques, abordagens e contextos fez emergir, no final dos anos 1980, um debate salutar sobre o conflito de tendências metodológicas e das diferenças nos pressupostos epistemológicos das abordagens. Já no decorrer da década de 1990, o interesse pelas oposições diminui em favor de problemas emergentes relacionados ao uso de novas abordagens de pesquisa.

Nesse sentido, Gatti (2001) também ressalta o surgimento, na década de 1980, de vigorosos debates sobre o papel da pesquisa educacional, a partir dos quais vêm à tona problemas intrínsecos aos procedimentos de pesquisa, como sua validade e consistência metodológica. Considerando salutar o debate nos anos 1990 sobre os conflitos entre as diversas posturas epistemológicas, métodos e formas específicas de utilização de técnicas, a autora questiona o domínio consistente de métodos e técnicas de investigação, qualquer que seja a abordagem em que o pesquisador se situa. Assim sendo, a autora constata algumas fragilidades, tanto nas pesquisas de abordagem quantitativa como qualitativa, concluindo que:

É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Sob esse ponto, há também alguns problemas nos trabalhos de pesquisa na área educacional, tanto nos que usaram quantificação quanto nos que usaram metodologias alternativas (GATTI, 2001, p. 75).

Balanços mais recentes também indicam que a ampliação do leque de perspectivas de tratamento do objeto educacional não vem acompanhada de um

⁶ Na sequência, citamos outros estudos mais recentes de uma extensa bibliografia sobre a pesquisa em educação no Brasil: Moraes (1996; 2004a; 2004b; 2006; 2009); Lombardi (2001); Duarte (2002; 2006a; 2006b); Fischer (2003); Gatti (2004; 2005; 2007a; 2007b; 2010); Abramowicz, Jardim (2005); Freitas (2005); Gohn (2005); Bergamo, Bernardes (2006); Gallo (2006); Goergen (2006); Miranda, Resende (2006); Pagni (2006); Sánchez Gamboa (2007c; 2007d; 2010); Ferrari (2008); Roach (2008); Bittar (2009); Bittar, Ferreira Júnior (2009); Campos (2009); e Della Fonte (2010).

aprofundamento teórico. Pelo contrário, existe, no ambiente acadêmico, suspeitas de que, por exemplo, a pesquisa qualitativa apresente falta de “rigor”, possivelmente devido ao *déficit* de compreensão de seus embasamentos teóricos e à impropriedade com que tais abordagens são utilizadas (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Nessa perspectiva, Nosella (2010), ao analisar as pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação (1985-2008), contrapôs-se ao aspecto positivo desse período, o qual é representado pela ampliação de linhas de pesquisa e a diversidade teórico-metodológica com o argumento de que a constatação da fragmentação epistemológica e a temática das pesquisas mais recentes têm inibido a compreensão da totalidade do fenômeno educativo. O autor sinaliza para a existência de desafios relacionados à necessidade de revigorar a teoria, melhorar as narrativas, rever a avaliação dos programas de pós-graduação e institucionalizar a pesquisa nas novas universidades. No tocante ao revigoramento da teoria, Nosella (2010) afirma que esse desafio significa a superação da sedução do pensamento débil e fragmentado do Pós-Modernismo.

Os diversos autores indicam a necessidade de confrontar o “surto quantitativista e produtivista” representado pelo aumento de programas de pós-graduação e da produção de pesquisas (MACEDO; SOUSA, 2010) com a urgência de critérios de qualidade da produção. Esses critérios referem-se à necessidade de “saber e diferenciar os modos de tratamento do objeto para as diversas abordagens” e “de ter precisão no conhecimento dos aspectos teóricos, técnicos e metodológicos de cada abordagem” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 158).

Em síntese, esses estudos denunciam a falta de qualidade da produção ao identificarem vários problemas como: a) o formalismo acadêmico, no qual a intenção não é produzir novos conhecimentos e sim cumprir uma exigência de titulação; b) o “ritualismo metodológico” e o modismo teórico que predominam particularmente nos programas de pós-graduação, responsáveis pela formação de pesquisadores; c) a presença, progressivamente mais intensa, de tentativas ecléticas que juntam aleatoriamente técnicas, métodos e referenciais teóricos sem uma clara compreensão dos fundamentos epistemológicos e ontológicos, bem como das implicações filosóficas dos diversos caminhos do conhecimento; d) a influência, ainda forte, dos manuais de pesquisa que “ensinam” técnicas de coleta, organização, análise de

dados e sugerem “receitas” e modelos que, na sua maioria, se enquadram nos delineamentos, procedimentos e sistematizações próprios de uma concepção positivista de ciência e assumem a defesa do "método científico", rigoroso e objetivo; e) a interdição do real ou irracionalismo (pesquisas de caráter pós-estruturalista) como contraponto às perspectivas objetivistas ou, como denomina Moraes (2001), “iluminismo às avessas”.

Enfim, os problemas levantados, assim como as questões apontadas pelos autores acima referidos, indicam que os estudos epistemológicos sobre a pesquisa em educação vêm sendo realizados há algum tempo, de modo que as “investigações epistemológicas” vêm contribuindo para a área, no tocante à vigilância epistemológica da pesquisa em educação. Mais precisamente contribuem para a ampliação do conceito de método para além da dimensão técnico-instrumental, assim como para o aumento paulatino do interesse dos cursos de formação de pesquisadores com a preocupação dos fundamentos epistemológicos e ontológicos da pesquisa, como vêm indicando a substituição da disciplina "métodos e técnicas de pesquisa" por outras como "fundamentos teóricos da pesquisa", "epistemologia da pesquisa em educação", "teorias do conhecimento", "epistemologias modernas na pesquisa educacional", dentre outras.

Educação Física

Já na área de Educação Física, foi a partir dos anos 1980 que verificamos a realização dos primeiros estudos que se preocuparam em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Alguns pesquisadores chamaram a atenção para essa necessidade, entre eles podemos citar os estudos de Faria Júnior (1980), Brasil (1983a), Brasil (1983b), Carmo (1984), Canfield (1985), Cantarino Filho (1986) e Gaya (1987).

Dentre esses estudos, destacamos o estudo de Carmo (1984), que questionou qual a contribuição social das pesquisas em Educação Física e fez crítica à ênfase dada à quantificação dos dados e ao discurso de neutralidade científica. No mesmo sentido, Gaya (1987) analisou a aplicabilidade, a metodologia e o compromisso social das pesquisas produzidas em Educação Física.

No entanto, foi a partir do início dos anos 1990 que ocorreu o crescimento da análise crítica da área, particularmente dos primeiros trabalhos de caráter epistemológico que buscaram identificar as matrizes teóricas que orientavam a produção científica em Educação Física.

Assim, a partir da síntese de alguns desses trabalhos, especialmente Silva (1990; 1997), Faria Júnior (1991), Gaya (1994), Carlan (1996) e Bracht (1999), sob uma perspectiva epistemológica, fizeram referência à análise da produção científica em Educação Física no Brasil. Podemos então afirmar que os resultados encontrados nesses estudos são semelhantes aos encontrados por Sánchez Gamboa (1987) na área da Educação. Portanto, assim como na área de Educação, a produção do conhecimento na área de Educação Física baseia-se na concepção empírico-analítica de ciência e, em menor grau, também se identifica com o crescimento das pesquisas fundamentadas na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético.

Conforme afirma Sánchez Gamboa (2007b), os contextos comuns levam-nos a constatar que o processo de elaboração da pesquisa em Educação Física no Brasil não é alheio ao próprio desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, nem se distancia de outras áreas afins como, por exemplo, da pesquisa em Educação. Pelo contrário, a pesquisa na Educação Física apresenta interrelações necessárias com outros campos do conhecimento e particularmente com a área da Educação.

Entretanto, o mais importante a destacar nesses estudos é que, no âmbito da Educação Física, observamos, desde a década de 1980, o interesse e, posteriormente nos 1990, a consolidação da discussão sobre a identidade epistemológica da área⁷.

Além disso, essa discussão também vem acontecendo no âmbito do CBCE, desde

⁷ Na sequência, citamos outros estudos de uma extensa bibliografia sobre as questões epistemológicas da área: Sérgio (1987; 1989; 1994; 2003; 2003b); Ghiraldelli Júnior (1990); Farinatti (1991); Gobbi (1991); Laborinha (1991); Bracht (1992; 1993; 1997; 1999; 2007); Gaya (1992); Moreira (1992); Santin (1992); Sobral (1992); Parlebás (1993); Betti (1994; 1996; 2005); Paiva (1994); Soares (1994); Tojal (1994); Lovisolo (1995; 1996; 1998); Tani (1996); Kunz (1998; 2007); Molina Neto (1998; 2006); Silva (1998a; 2005); Sousa (1999); Brandão (2000); Lima (2000); Pardo, Rigo (2000); Fensterseifer (2001; 2009a; 2009b; 2010); Nóbrega *et al* (2003); Chaves-Gamboa (2005); Castellani Filho (2006); Almeida (2007); Daolio (2007); Sánchez Gamboa, Chaves-Gamboa, Taffarel (2007); Ávila (2008); Chaves-Gamboa, Sánchez Gamboa (2009); Sá (2009); Almeida, Vaz (2010); Sánchez Gamboa (2010); Taffarel, Albuquerque (2010); Souza (2011); e Sacardo (2013).

o início dos anos 1980. De tal modo que, desde 1995, o CBCE constituiu, no seu interior, um GTT permanente intitulado Epistemologia⁸, ação que reafirmou a importância da reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e sua aceitação por parte da comunidade científica da área. O CBCE também vem oferecendo espaços para o debate sobre os problemas relativos aos pressupostos epistemológicos em seus meios de divulgação científica, como na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), nos Congressos Brasileiros e Internacionais de Ciências do Esporte (CONBRACEs e CONICEs) e nos Fóruns de Pós-Graduação da entidade⁹.

Por tudo isso, podemos afirmar que, a partir dos anos 2000, os estudos mais recentes sobre a epistemologia da Educação Física são desenvolvidos em melhores condições, pois, além do aumento na formação de massa crítica na área, a partir dos anos 1980 e 1990, também ocorreu, no mesmo período, melhorias no acesso a essa produção a partir das iniciativas de sistematização e divulgação da produção científica da área de Educação Física. Essas iniciativas se deram com o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESES), situado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que reúne, sistematiza e difunde a produção científica das referidas áreas, particularmente a elaborada nos programas de pós-graduação (SILVA, 1996); o Catálogo dos periódicos da área da Educação Física e Esportes (FERREIRA NETO, 2002), que organiza as publicações entre 1930 a 2000, além das iniciativas desenvolvidas pelo banco

⁸ A ementa do GTT Epistemologia define esse campo de estudos e pesquisas da seguinte forma: Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, como um possível campo acadêmico/científico. Estudos sobre os fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da Educação Física, na condição de área de conhecimento, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/epistemologia>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

⁹ Outros indicadores referem-se à importância que os estudos epistemológicos ganham nos CONBRACEs e CONICEs e nos números especiais de alguns periódicos especializados: a) O VII CONBRACE (1991), dedicado à “Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esportes e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”; b) VIII CONBRACE (1993) com a temática “Que ciência é essa? Memória e tendências”; c) O XIV CONBRACE e I CONICE (2005), sobre a temática “Educação Física e Ciências do Esporte: ciências para a vida”; d) O XV CONBRACE e II CONICE (2007), dedicado à “Política científica e produção do conhecimento em Educação Física”; e) XVII CONBRACE e IV CONICE (2011), com a temática “Ciência e Compromisso Social: implicações na/da Educação Física & Ciências do Esporte”; f) os números especiais de 1994 da Revista Motrivivência, dedicados à temática pesquisa em Educação Física; d) os Colóquios de Epistemologia de Educação Física, realizados em Natal/RN (2002), Pelotas/RS (2004), Campinas/SP (2006 e 2008), Maceió/AL (2010) e Vitória/ES (2012); e) os espaços para publicações na RBCE dedicadas à problemática epistemológica da Educação Física.

de teses da CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Estudos mais recentes sobre a epistemologia da Educação Física coincidem em afirmar que a discussão sobre a problemática epistemológica da área passou por vários movimentos. Como afirma Bracht (1999), a preocupação dos anos 1980 dos pesquisadores da área de Educação Física com o diagnóstico do predomínio de uma ou outra disciplina oriunda das ciências naturais (Fisiologia, Antropometria, Medicina Esportiva) ou das ciências humanas e sociais (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia) pelo interesse pelas matrizes teóricas, a partir dos anos 1990, significa o avanço na passagem das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas.

Portanto, no tocante aos paradigmas dominantes na Educação Física, podemos afirmar que, após o predomínio das abordagens fundamentadas numa concepção empírico-analítica de ciência nos anos 1980 e após o surgimento de alternativas científicas identificadas com os paradigmas compreensivos e históricos (fenomenologia e dialética) nos anos 1990, iniciamos os anos 2000 identificando outros paradigmas na pesquisa em Educação Física, os quais são denominados emergentes (SANTOS, 1996), da complexidade (MORIN, 1996) e da pós-modernidade (FENSTERSEIFER, 2001).

Na atualidade, conforme Almeida e Vaz (2010), há na área de Educação Física um “pluralismo teórico e político” na produção do conhecimento e um conflito entre os diferentes paradigmas a partir do debate epistemológico da área, particularmente uma polêmica sobre a modernidade e a pós-modernidade e as reações aos chamados “giros linguísticos”, os quais servem de apoio às correntes pós-modernistas¹⁰ que, segundo Sánchez Gamboa (s/d):

[...] tem destaque não apenas como uma nova filosofia da linguagem, mas como metodologia e como abordagem epistemológica. A virada linguística fundamenta grande parte das tendências denominadas de pós-modernas ou pós-estruturalistas que inclui correntes, bastante expressivas no meio educacional como as teorias críticas e o neo-pragmatismo e, no campo da Educação Física, tais como o pós-humanismo cibernético, a antropologia do ciborgue e o universo pós-orgânico (SÁNCHEZ GAMBOA, s/d).

Dentre os estudos que representam o atual debate epistemológico da área de Educação Física, destacamos Pardo, Rigo (2000); Lima (2000); Fensterseifer (2001);

¹⁰ A Revista Paideia/Unicamp publicou um Dossiê em novembro de 2010, com o tema dedicado às reações aos giros - <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/issue/view/84/showToc>.

Nóbrega *et al* (2003); Chaves-Gamboa (2005); Molina Neto (2006); Ávila (2008); Sá (2009); Almeida, Vaz (2010); Sánchez Gamboa (2010); Souza (2011); e Sacardo (2013).

A presença de novos conflitos teóricos que perpassa já algum tempo o meio educacional de um modo geral e, mais recentemente, a Educação Física também deve ser entendida pelo próprio movimento e desenvolvimento da área, das forças produtivas atuais, das relações sociais que tendem a influenciar de maneira significativa a produção científica. Isso porque esta se desenvolverá a partir das condições históricas concretas que correspondem a necessidades e problemas também históricos.

Nesse sentido, é pertinente situar o desenvolvimento da pesquisa em Educação Física no contexto das políticas nacionais de ciência e tecnologia e nas trajetórias comuns com a pesquisa educacional e as ciências humanas e sociais. Pois, como afirma Sánchez Gamboa (2007b), a pesquisa em Educação Física no Brasil está relacionada a fatores tais como: as políticas de ciência e tecnologia, implantadas pelas várias agências nacionais de fomento, como a CAPES; o CNPq; as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) etc, com os planos nacionais de pós-graduação; com a evolução dos paradigmas científicos dominantes; com as próprias condições dos centros e programas de pesquisa da própria área, dentre outros.

Em síntese, os indicadores assinalados das décadas de 1980 e 1990 revelaram as necessidades apontadas pela área, que eram de preocupações mais simples relativas às questões mais técnicas, instrumentais e metodológicas, saltando para questões mais amplas, as teóricas e epistemológicas. Portanto, é importante destacar as contribuições significativas dos estudos epistemológicos realizados na área da Educação Física. Estes, de maneira singular, colaboraram para a compreensão dos pressupostos teórico-filosóficos que definem e diferenciam as diversas abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas, caracterizando as diversas formas de produção do conhecimento científico na área, os interesses que os acompanham e seus critérios de validade.

Apesar dos desacordos teóricos e das limitações explicativas desses estudos, como comentou Taffarel (2010), não dá para negar a sua importância para a avaliação da produção científica, pois eles fornecem o panorama, a evolução, um mapeamento dessa produção e ainda revelam que tipo de conhecimento a área tem privilegiado produzir, qual

o alcance desses estudos, seu potencial para a produção crítica, sua intervenção prática, seus limites, principalmente na resolução das problemáticas levantadas pelas próprias pesquisas. Em outras palavras, as “investigações epistemológicas” também vêm contribuindo para a área de Educação Física, no tocante à vigilância epistemológica da pesquisa em Educação Física, e mais precisamente para o debate político-epistemológico da identidade da área.

Educação Especial¹¹

Ao situarmos a questão da análise da produção científica no âmbito da Educação Especial no Brasil, mais especificamente no que se refere aos seus aspectos teórico-filosóficos e epistemológicos, observamos que o interesse dos pesquisadores da área no estudo desta problemática ainda é recente, visto que os primeiros trabalhos sob essa perspectiva iniciam-se no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Contudo, não podemos deixar de considerar que, a partir dos anos 1980, foram dadas algumas contribuições em relação à situação da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Especial brasileira. Nesse sentido, citamos alguns estudos que se preocuparam com aspectos relacionados a quem faz a pesquisa nessa área do conhecimento, quais os índices referentes ao crescimento da pesquisa na área, entre outros elementos com as mesmas características. A título de exemplificação, mencionamos aqui algumas dessas iniciativas pioneiras como Dias *et al* (1987) e Ferreira (1991).

O grupo coordenado por Dias e Goyos (DIAS; GOYOS; FERRARI; DALL’ALBA; SANTO; OMOTE, 1987) analisou os resumos de 38 dissertações defendidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 1987. Esse grupo de pesquisadores constatou, nas fontes de pesquisa analisadas, a predominância de estudos com ênfase em questões de ensino-aprendizagem no âmbito familiar e escolar, sendo poucas pesquisas voltadas para interações ou contextos mais abrangentes.

Já Ferreira (1991) examinou os catálogos da ANPED, que continham quase 1900 resumos de dissertações e teses defendidas nos PPGE no Brasil, no período de 1981 a

¹¹ Aqui discutimos sobre a produção do conhecimento em Educação Especial, particularmente aquela desenvolvida no âmbito dos PPGE e PPGEF brasileiros.

1988, e identificou 99 estudos envolvendo “alunos especiais” (aproximadamente 0,5% do universo). Destas, a maioria foi produzida nas áreas de Educação Especial da UFSCar e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O referido autor também constatou que os trabalhos abordavam as diferentes áreas de excepcionalidade, com ênfase na deficiência mental¹², mais especificamente nos procedimentos de instrução e nas condições de funcionamento das classes especiais.

A necessidade de investigar a produção científica, na área de EEs, também pôde ser constatada em vários eventos científicos. Dentre eles, Nunes, Ferreira, Mendes (2003) citam: o IV e o V Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, realizados, respectivamente, nos anos de 1987 e 1988, na UFSCar; a Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (atual Sociedade Brasileira de Psicologia), em 1988; o II Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, em 1991, na UERJ; a reunião anual da ANPEd (no âmbito do GT - Educação Especial¹³), bem como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) em 1990, 1991, 1992, 1993 e 1994.

Assim, a observação atenta dos trabalhos até então desenvolvidos possibilitou-nos visualizar que já existe, há algum tempo, interesse por parte dos pesquisadores da área em sistematizar informações a respeito da pesquisa em Educação Especial. Entretanto, observamos, por outro lado, que esses interesses estiveram voltados para um diagnóstico mais geral do conhecimento produzido pela área.

A partir dos anos 2000, com a consolidação da pesquisa em educação especial no Brasil, ocorreu um processo de proliferação de eventos científicos na área, dos quais destacamos aqueles com interesse pela investigação da produção científica em EEs, a saber: I, II, III, IV e V Congresso Brasileiro de Educação Especial e I, II, IV, VI e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial realizados, respectivamente, em 2003, 2005, 2008, 2010 e 2012, na UFSCar; I e II Simpósio Internacional Brasil-Europa: Experiências de Educação Inclusiva realizados,

¹² Atualmente, nomeada de deficiência intelectual.

¹³ Em 2011, este GT completou 20 anos de existência. E como parte das comemorações deste feito, a Revista Brasileira de Educação Especial publicou uma Edição Especial (v.17/Maio-Ago de 2011), na qual foram publicados textos dos ex-coordenadores do GT e convidados.

respectivamente, em 2005 e 2006, na UFU; II Seminário de Educação Especial e I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar realizado, em 2006, na UFU e I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior realizado, em 2006, em Goiânia/GO; IV e V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e III e V Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial realizados, respectivamente, em 2007 e 2009, na Universidade Estadual de Londrina.

Assim, a partir da segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, a quantidade de estudos que passaram a ser realizados sobre a análise da produção científica em Educação Especial aumentou significativamente, dentre os quais podemos destacar os trabalhos desenvolvidos pelo projeto intitulado “*A Pós-graduação em Educação Especial: Caracterização e Perspectivas dos Programas e Análise Crítica da Produção Discente*” (PRODISC¹⁴), bem como os estudos de Skrtic (1996); Mendes (2000; 2008a; 2008b); Naujorks, Sobrinho (2001); Ferreira (2002); Omote (2003a; 2003b; 2004; 2009); Manzini *et al* (2006); Laplane, Lacerda, Kassar (2006); Hayashi (2010); Ferreira, Bueno (2011); dentre outros¹⁵.

Considerando a contribuição dos resultados do PRODISC para a compreensão da produção do conhecimento em EEs no Brasil, descrevemo-los brevemente.

¹⁴ Este projeto foi coordenado por Leila Regina D’Oliveira de Paula Nunes, Júlio Romero Ferreira, Enicéia Gonçalves Mendes e Rosana Glat e contou com financiamento do CNPq e da FAPESP. O projeto foi desenvolvido no período de 1995 a 2004 em quatro etapas, a saber: PRODISC 1 - CNPq proc. 523960/94; PRODISC 2 - CNPq proc. 524226/96; PRODISC 3 - CNPq 524226/96-2 e PRODISC 4 - CNPq proc. 524226/96-2 e FAPESP proc. 2000/07485-0. Os resultados desse projeto foram publicados na forma de livros, capítulos de livros e artigos, dos quais destacamos: Nunes *et al* (1998; 1999) e Nunes, Ferreira, Mendes (2004).

¹⁵ Na sequência, citamos outros estudos de uma extensa bibliografia sobre a pesquisa em educação especial no Brasil: Toresan, Reily, Caiado (1995); Costa (1997); Werner (1997); Kassar (2003); Manzini (2003; 2011); Marques, Oliveira (2003); Baptista (2004; 2008); Marques, Marques (2004); Freitas, Martins (2005); Moraes, F. C. de C. (2006); Froés (2007); Hayashi, Bello (2007); Lourenço (2007); Sacardo, Hayashi (2007); Bueno (2004; 2008a; 2008b; 2010); Freitas (2008); Naujorks (2008); Vasques (2008); Manzini, Corrêa, Silva (2009); Oliveira, Pereira, Soares (2009); Pérez, Freitas (2009); Pina (2009); Silva (2009); Vilela, Manzini (2009); Castro (2010); Cruz, Menenguci (2010); Fontes, Tomio, Stringari (2010); Munster (2010); Silva (2010); Cardoso-Bucley (2011); Cruz *et al* (2011); Garcia, Michels (2011); Jesus, Barreto, Gonçalves (2011); Nunes, Braun, Walter (2011); Oliveira, Santos, Rabello (2011); Bueno, Oliveira (2012).

No período de 1995 a 2004, um grupo de pesquisadores da UERJ, Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e UFSCar desenvolveu um projeto de análise da produção discente no âmbito dos programas de pós-graduação voltada para o indivíduo com necessidades educacionais especiais, PRODISC, que, em 2004, foi finalizado em sua quarta versão. Os objetivos desse projeto eram: identificar os temas estudados; as tendências teóricas e metodológicas dos trabalhos analisados; identificar as principais descobertas, as lacunas nesse conhecimento e as implicações teóricas e práticas dessa produção. Resumidamente, apresentamos, a seguir, as quatro versões do PRODISC.

O PRODISC I realizou a análise, na íntegra, de 138 dissertações defendidas no PPGEs/UFSCar e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd/UERJ). Nesse projeto também foi feita uma análise histórica dos dois programas considerados para o estudo e constatou-se que as pesquisas analisadas frequentemente não se referiam aos aspectos históricos da Educação Especial, assim como não relacionavam o problema investigado com o contexto no qual se insere a educação geral do país. E, por fim, verificou-se um decréscimo nos estudos quantitativos produzidos nos dois programas.

No PRODISC II, procedeu-se a análise de 98 dissertações e teses sobre a pessoa com necessidades especiais, defendidas até 1995, em 22 PPGE reconhecidos na época pelo MEC¹⁶ e constatou-se que, ao contrário dos estudos da UERJ e UFSCar, houve uma preponderância de estudos na perspectiva social sobre a psico-educacional¹⁷.

No PRODISC III, foram analisados 185 estudos, dos quais 156 da área de Educação defendidos entre 1996 e 1999; 27 da área de Psicologia produzidos desde a criação dos programas até o ano de 1998; um na área de Fonoaudiologia e um de Reabilitação.

Para Nunes, Ferreira e Mendes (2003), a evolução nos temas e métodos dos estudos analisados no PRODISC I, II e III indicava, ao longo do tempo, uma aproximação crescente dos referenciais e problemas presentes na educação regular.

¹⁶ Nessa segunda etapa do PRODISC, os estudos do PROPEd/UERJ e do PPGEs/UFSCar não foram analisados, pois já haviam sido objeto de estudo do projeto anterior.

¹⁷ No estudo de Nunes, Ferreira e Mendes (2003), as categorias clínico-social e psico-educacional foram utilizadas para identificar a concepção de excepcionalidade dos pesquisadores da área de Educação Especial, sendo esta classificação proposta por Enumo (1985).

Por fim, no PRODISC IV, procedeu-se a análise crítica dos estudos (dissertações e teses), defendidos nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia no Brasil, defendidos até 1999, cujo tema principal tenha sido a educação dos portadores de deficiência, de distúrbios de conduta e de talentos especiais.

Considerando a contribuição desses trabalhos para a compreensão da produção do conhecimento em Educação Especial no Brasil, e particularmente a produção científica na forma de dissertações e teses relacionadas à área, podemos afirmar, a partir da observação atenta dos trabalhos até então desenvolvidos, que, de modo geral, as discussões e os estudos sobre o conhecimento científico produzido nessa área têm avançado, visto que nos possibilitam conhecer, por exemplo: a) a quantidade de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, Educação Física e Psicologia; b) as universidades onde tais trabalhos foram defendidos; c) temáticas privilegiadas; d) a população-alvo e seus respectivos “estados da arte”; e) os locais desses estudos; f) os tipos de metodologias e técnicas de pesquisas utilizadas; g) as características da revisão da literatura; h) as concepções de deficiência dos autores; i) os trabalhos da área de Educação Física¹⁸ e Fonoaudiologia em interface com a Educação Especial etc.

Entretanto, também pudemos verificar ainda que são escassos os estudos que visam a uma análise mais abrangente sobre as pesquisas que têm sido produzidas pelos profissionais de Educação Especial no Brasil, principalmente do ponto de vista de uma reflexão epistemológica e ontológica sobre essa produção. Isso, no nosso entendimento, constitui-se como um dos entraves para o próprio desenvolvimento do conhecimento nessa área, uma vez que dificulta, entre outros fatores, a explicitação dos interesses que comandam tanto os processos de desenvolvimento da pesquisa quanto a utilização dos seus resultados.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que o debate epistemológico sobre a pesquisa em Educação Especial vem crescendo paulatinamente. Por exemplo, tivemos recentemente a publicação de um artigo de Alexandra Anache (2009), intitulado “A

¹⁸ Geralmente, na área de Educação Física, esses trabalhos são intitulados como “Educação Física Adaptada”, “Esportes Adaptados”, “Atividade Motora Adaptada”, que, embora haja variações conceituais entre elas, objetivamente se voltam para as pessoas com necessidades especiais.

epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial”, no qual a autora apresenta contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área da educação de alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, um grupo de pesquisadores, liderados principalmente por Cláudio Roberto Baptista (UFRGS) e Denise Meyrelles de Jesus (UFES), vem sendo convidado para participar, junto com seus orientandos, dos “Seminários de Pesquisa em Educação Especial”. Esses pesquisadores convidados vêm expondo as bases teórico-metodológicas e temas privilegiados nos estudos de seus respectivos grupos de pesquisa, bem como os desafios que vêm enfrentando na produção de conhecimento em Educação Especial diante das recentes políticas educacionais.

No nosso entendimento, os “Seminários de Pesquisa em Educação Especial” e sua publicização na forma de livros¹⁹ vêm contribuindo significativamente para a área de Educação Especial brasileira, não só por oportunizar o debate e a troca de experiências entre os grupos de pesquisas participantes, mas, principalmente, por possibilitar o aprofundamento do debate teórico-filosófico da área e trazer ao público as questões e os desafios enfrentados pela área.

Enfim, o aumento da produção científica na área de Educação Especial e, por conseguinte, a sua consolidação nos programas de pós-graduação, principalmente a partir da criação dos cursos de doutorado e constituição de linhas de pesquisas em Educação Especial no âmbito dos PPGE e PPGEF²⁰, permitiram que alguns pesquisadores, influenciados pelo processo de mudanças ocorrido na área a partir dos anos 1990, passassem a se interessar não somente por uma análise de diagnóstico mais geral do conhecimento produzido pela área, mas também por questões de caráter teórico-filosófico e epistemológico da produção científica em Educação Especial no Brasil.

Sendo assim, destacamos os estudos realizados por Silva (1998b); Silva (2002); Oliveira (2003); Silva, Sousa, Vidal (2004); Silva (2006); Marques *et al* (2008); Zardo

¹⁹ As discussões realizadas nos “Seminários de Pesquisa em Educação Especial” vêm sendo publicadas na forma de livros, a saber: Jesus, Baptista, Victor (2005); Jesus *et al* (2007); Baptista, Caiado, Jesus (2008); Baptista, Jesus (2009).

²⁰ Ver Silva (2010) e Silva (2009).

(2009) e Almeida (2010b), que tiveram, como objeto, a análise epistemológica da produção científica em Educação Especial.

Silva (1998b) analisou então, sob uma perspectiva epistemológica, 27 dissertações e quatro teses defendidas em dez PPGEF brasileiros, no período de 1979 a 1997, que versaram sobre as pessoas com deficiência. Segundo a autora, os primeiros estudos da área de Educação Física que versaram sobre as pessoas com deficiência surgiram em 1983 e permaneceram escassos até 1997. A autora chama a atenção para a visão de mundo dos autores (acrítica), bem como as interrelações com o contexto sócio-político-econômico do Brasil e da história da pós-graduação em Educação Física brasileira. Segundo ela, isso influenciou para que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos PGEF brasileiros contribuíssem muito pouco para a superação dos problemas sociais enfrentados pelas pessoas com deficiência (discriminação, segregação social, dificuldade de acesso e permanência no âmbito educacional, os entraves para participação real no mercado de trabalho), seja pelo número insuficiente, seja por sua perspectiva acrítica.

Já o estudo de Silva (2002) analisou a produção científica referente à pessoa com necessidades educativas especiais, do ponto de vista técnico-metodológico e teórico-epistemológico, veiculada no período de 1980 a 2001, em quatro periódicos da área da Educação e quatro da área de Educação Física, perfazendo um total de vinte e quatro artigos analisados, dos quais, quatorze e oito são, respectivamente, das áreas de Educação e Educação Física, sendo vinculados a UFRGS, UFSC, Unicamp e USP. Segundo a autora, os resultados das análises dos artigos da área de Educação e Educação Física evidenciaram o crescimento no número de publicações, a partir dos anos 1990, assim como uma sincronia entre as temáticas que têm balizado as discussões nacionais e internacionais sobre a pessoa com necessidades educativas especiais (inclusão escolar, as barreiras arquitetônicas, as políticas públicas para essa população) e os temas priorizados pelos autores que publicaram artigos, tanto nos anos 1980 como nos anos 1990, nos periódicos analisados.

No ano seguinte, Oliveira (2003) identificou as concepções e representações sobre criança, infância e deficiência que vêm sendo construídas nos estudos sobre educação da criança deficiente publicados nos Anais dos CONBRACEs e nos exemplares da RBCE, no período de 1978 a 1999.

Oliveira (2003) também buscou compreender as possíveis imbricações e interrelações da produção da área com as orientações internacionais e as políticas públicas inclusivas. Desse modo, a autora identificou, em suas análises, uma visão naturalizada e a-histórica de criança e de infância; a deficiência vista como *déficit* biológico, negação das diferenças; ecletismo conceitual e fragilidade teórica; pouca ênfase na transmissão de conhecimento que venha proporcionar a emancipação, autonomia e senso crítico da criança deficiente. O estudo também evidenciou que o interesse dos professores e pesquisadores da Educação Física pela deficiência, e em particular pela educação da criança deficiente, é resultado do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos, bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.

Em 2004, junto com Sônia B. Sousa e Maria Helena C. Vidal, desenvolvemos um estudo²¹ para analisar as tendências das pesquisas relacionadas à temática “Deficiência Mental” dos programas de pós-graduação, *stricto-sensu*, em Educação Física, situados na região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2002, na perspectiva histórico-filosófica e técnico-teórico-metodológico-epistemológica.

Os resultados desse estudo demonstraram que, num total de 952 dissertações defendidas nos cursos e período analisados, 14 foram relacionadas à temática “Deficiência Mental”, o que corresponde a 1,5% do total, enquanto do total de 113 teses defendidas, apenas uma foi relacionada à temática “Deficiência Mental”, o que corresponde a 0,9% do total.

Quanto aos programas analisados, verificamos que os cursos de mestrado da Unicamp, UCB/Rio de Janeiro, USP, UGF e Unesp/RC apresentavam, respectivamente, 2,9%, 2%, 1,3%, 0,9% e 0,8% do total de dissertações defendidas em seus cursos de mestrado versando sobre a temática “Deficiência Mental”. No tocante aos cursos de doutorado, a Unicamp tinha 1,2% das teses defendidas abordando a temática eleita, enquanto a USP e UGF não haviam produzido nenhuma tese que versasse sobre a temática analisada no período investigado e o curso de doutorado da Unesp/RC não havia defendido nenhuma tese no período analisado.

²¹ Ver: Silva, Sousa, Vidal (2004; 2005).

A respeito da característica predominante dos trabalhos analisados, verificamos que, independentemente da área e subárea abordada (pedagógica/ensino-aprendizagem e formação profissional, biológica/biomecânica e fisiológica, sócio-histórico-filosófica, psicológica e outras), as dissertações e teses foram elaboradas sob a abordagem empírico-analítica e apresentavam as seguintes peculiaridades: a) os autores desconsideravam a historicidade do objeto pesquisado; b) os pesquisadores advogavam pela neutralidade científica; e c) os estudos primavam pelo rigor científico.

Logo, concluímos que os resultados obtidos corroboravam os questionamentos de Carmo (1984) e Gaya (1987) quanto à contribuição social das pesquisas em Educação Física, cuja ênfase muitas vezes é dada à quantificação dos dados e ao discurso de neutralidade científica em detrimento do compromisso social com o que se produz nessa área do conhecimento.

Por isso, recomendamos não só a ampliação do número de dissertações e teses sobre a temática “Deficiência Mental”, mas também a diversificação das abordagens metodológicas utilizadas pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas analisados.

Praticamente no mesmo período de realização do estudo anterior, desenvolvemos, no âmbito do PPGEs/UFSCar, a nossa dissertação de mestrado²², sob orientação da Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Nesse estudo, objetivamos analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas no PPGEs/UFSCar, durante o período de 1981 a 2002, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-políticos e econômicos.

Nos documentos analisados, identificamos que 88,9% deles adotaram a abordagem empírico-analítica e 11,1% a fenomenológico-hermenêutica, sendo que a primeira fora predominante em todas as quatro fases de organização curricular do programa estudado. Na oportunidade, constatamos ainda que, apesar de algumas variações, os pressupostos epistemológicos comuns são apresentados nos critérios de cientificidade que fundamentam as pesquisas, nas formas como se relacionam sujeito e objeto no processo

²² Ver: Silva (2006).

cognitivo do conhecimento e nas concepções de causalidade, ciência, homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência, conforme a abordagem metodológica que as orientam. Considerando as articulações entre o lógico e o histórico, verificamos que o predomínio da abordagem empírico-analítica, nos documentos analisados, estava relacionado aos determinantes sociopolíticos e econômicos brasileiros que influenciaram o modelo de pós-graduação implantado no país. E também estava relacionado às características internas do PPGEs/UFSCar, sobretudo pela matriz epistêmica predominante no departamento de Psicologia, principal responsável pela orientação das atividades desenvolvidas pelo programa estudado.

Assim, a partir das possibilidades concretas de mudanças na estrutura e nas relações internas de organização do PPGEs/UFSCar, assim como a relevância e o compromisso social que o mesmo desempenhava em relação ao avanço qualitativo do conhecimento produzido na área de Educação Especial brasileira, sugerimos que fossem ampliadas e diversificadas as vias para a formação do pesquisador acerca dos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica, no âmbito do PPGEs/UFSCar. Isso com o objetivo de fornecer elementos para que o conhecimento produzido no programa pudesse ser desenvolvido também sob abordagens mais críticas, históricas e compreensivas.

Em estudo semelhante, Marques *et al* (2008) investigaram a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das produções na área de Educação Especial, focando os seus pressupostos epistemológicos. Para tanto, analisaram as dissertações/teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Especial do Brasil, produzidas nos anos de 2001, 2002 e 2003, disponíveis no banco de teses da CAPES. Os resultados obtidos apontaram equívocos quanto a não inserção da pesquisa entre as produções na área; a ausência de criticidade; não posicionamento numa determinada concepção de educação; construção teórica fundamentada em concepções diferentes; falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; não explicitação metodológica; não descrição dos procedimentos éticos; e má elaboração dos resumos. Diante disso, as autoras sugeriram que esses equívocos fossem superados para que assim avançasse a produção do conhecimento na área de Educação Especial.

Já o estudo de Zardo (2009) verificou os métodos científicos predominantes em 15 investigações publicadas no GT de Educação Especial, dos Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED de 2007, utilizando como base teórica os estudos de Sánchez Gamboa (2007a) e Esteban (2003). Os resultados obtidos, segundo a autora, indicaram a necessidade de os pesquisadores da área de educação especial atentarem para a questão metodológica das suas publicações científicas, no que tange à coerência entre teoria e método de pesquisa e a diferenciação entre estes e os procedimentos de coleta e análise de dados. De acordo com Zardo (2009), não se trata de definir limites metodológicos entre as perspectivas epistemológicas e teóricas, enrijecendo o método das pesquisas nessa área do conhecimento, mas, pelo contrário, de explicitar os pressupostos que serão fundamentais no delineamento metodológico da pesquisa, orientando o próprio pesquisador na trajetória de sua descoberta do objeto em estudo.

Por fim, Almeida (2010b) analisou os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos utilizados em dissertações e teses produzidas pelos PPGE em âmbito nacional, no período de 1999 a 2008, no campo da educação especial e inclusão escolar que tomaram a pesquisa-ação como forma de investigação²³.

Com tudo isso, verificamos que, embora a discussão sobre a análise da produção científica nas áreas de Educação, Educação Especial e Educação Física já venha sendo objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil, ainda são poucos os estudos que têm por objeto a própria pesquisa sobre Educação Especial, sob uma perspectiva histórica e filosófica.

Entendemos que as "investigações epistemológicas" situadas como uma nova área de estudos, vinculadas ao campo da epistemologia, adquirem importância no âmbito da produção científica educacional, no momento em que ocorre um aumento significativo dessa produção em termos quantitativos, mas sua qualidade torna-se questionável (DEVECHI, TREVISAN, 2010; MACEDO, SOUSA, 2010; MARQUES *et al*, 2008; MENDES, 2008b; SKRTIC, 1996; SOUSA, 1999).

²³ Tese de doutorado já defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, não sendo ainda publicada sua versão completa, mas apenas os resultados parciais em congressos da área, como na Reunião Anual da ANPED – ver Almeida (2010a).

Assim como ocorre com a pesquisa em educação, os estudos do tipo estado da arte da área de Educação Especial, além de identificarem outros desafios²⁴, vêm chamando a atenção para o fato de que as pesquisas da área, em sua grande maioria, são elaboradas sob a abordagem epistemológica empírico-analítica (SILVA, 2006), também se restringindo a relatos de depoimentos, de experiências, e em estudos de casos (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2004). Portanto, as pesquisas da área: são acríticas em relação a outras teorias; não explicitam sua concepção de educação; são fundamentadas em autores que apresentam concepções educacionais diferentes; não apresentam coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos; não explicitam a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados; não descrevem os procedimentos utilizados para se garantir a ética na realização da pesquisa; não elaboram conclusões que apresentem relações com a análise feita; apresentam resumos mal elaborados (MARQUES *et al*, 2008).

Enfim, conforme afirmação de Gatti (2001, p. 76), “nem tudo que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado [nesses princípios]”.

Sendo assim, os problemas de natureza teórico-filosófica, associados aos desafios impostos às pesquisas em EEs, particularmente para a pesquisa em EEs na perspectiva da Educação Inclusiva, implicam, obviamente, em problemas para a legitimação do conhecimento produzido e para a formação do pesquisador e do professor do ensino superior na pós-graduação, o que dirá na sua contribuição para a superação e/ou estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, concordamos com Mendes (2008b), quando ela afirma que, embora já exista um volume considerável de estudos na área, fazem-se necessárias novas

²⁴ A partir dos estudos do tipo estado da arte, identificamos outros desafios para a pesquisa em EEs, a saber: a localização geográfica dos PPGE com AC e/ou LP em EEs (assimetrias regionais e estaduais, principalmente em nível de doutorado); financiamento e sua possível indução temática (via políticas educacionais); a falta de rigor teórico-metodológico das dissertações e teses; predomínio das epistemologias analíticas; insuficiência de estudos epistemológicos sobre a produção realizada; estudos que não superam a descrição; certa resistência do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras e pouca importância atribuída à pesquisa por parte de alguns administradores (ver, por exemplo, a petição pública da comunidade acadêmica, intitulada “Manifesto da Comunidade Acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva”. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. Acesso em: 19 set. 2011).

opções metodológicas, pois, atualmente, pesquisar em grandes quantidades já não é suficiente, porque precisamos produzir conhecimento novo.

Assim sendo, acreditamos que estudos sobre as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das pesquisas produzidas, bem como suas implicações epistemológicas e ontológicas ajudariam a entender alguns elementos-chave que determinam a qualidade da pesquisa.

Isto porque, como dissemos na introdução desta tese, a formação do pesquisador não pode se restringir ao domínio técnico e instrumental de realização da pesquisa, mas, sim, possibilitar ao pesquisador a compreensão e o entendimento crítico dos nexos entre as técnicas, os métodos e os pressupostos teórico-filosóficos das diversas opções científicas.

Retomando os estudos que analisam a produção científica da área de EEs, alertamos que o estudo dessas questões não podem ser compreendidas apenas analisando a lógica interna de cada pesquisa ou grupo de pesquisas, classificadas numa determinada abordagem, como realizado pelos estudos de Silva, Sousa e Vidal (2004), Marques *et al* (2008) e Zardo (2009). Pois a compreensão de uma obra científica, assim como a presença de tendências teórico-filosóficas, possui forte relação com as condições sócio-político-econômicas de determinada sociedade e das instituições em que se produz a obra e se desenvolvem as tendências, como demonstrou os estudos de Silva (1998b), Oliveira (2003) e Silva (2006).

Por isso, há a importância de se recuperar outras informações relativas aos programas de pós-graduação e aos contextos sociais e políticos que inserem esses programas, havendo, portanto, a necessidade de outras informações relacionadas às políticas educacionais e de pesquisa e pós-graduação. Isso permitirá recuperar esse contexto mais amplo e assim poder compreender melhor as condições da produção da pesquisa sobre Educação Especial, no âmbito da Educação e da Educação Física.

Os contextos comuns levam-nos a constatar que o processo de elaboração da pesquisa educacional não é alheio ao próprio desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, nem se distancia de outras áreas afins. Pelo contrário, a pesquisa educacional deve ser compreendida no contexto das políticas nacionais de educação e de

pesquisa e pós-graduação, como também nas trajetórias comuns com as ciências humanas e sociais.

Nos estudos anteriores, Silva (1998b), Oliveira (2003) e Silva (2006) coletaram alguns dados em relação aos contextos. Entretanto, para recuperar as condições da produção da pesquisa, precisamos de dados atualizados, principalmente quando, no contexto da pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil, a produção de pesquisas adquire uma nova dimensão qualitativa com a consolidação dos doutorados e das linhas de pesquisas via programas e grupos de pesquisas do CNPq.

Considerando a necessidade de uma maior compreensão dos fundamentos teórico-filosóficos da pesquisa em Educação Especial, a partir da produção científica das áreas de Educação e Educação Física, num patamar de maior qualificação e tendo como ponto de referência os estudos já realizados, acreditamos que sejam necessários estudos que ampliem as fontes e aprofundem as análises. Isso porque a própria produção da área, com a expansão no número de programas, particularmente dos cursos de doutorado e mudança no modo de organização da pesquisa no âmbito da pós-graduação brasileira, indica a necessidade de gerarmos conhecimentos sobre as tendências teórico-filosóficas e as implicações epistemológicas e ontológicas das dissertações e teses sobre Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física brasileiros, considerando suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos.

Assim, como dissemos anteriormente, para conseguir acompanhar a produção de pesquisas em Educação e Educação Física, no novo patamar dos doutorados e das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa voltadas para a problemática das pessoas com necessidades especiais, assim como assegurar conhecimentos científicos novos, foi necessário desenvolver este estudo com o interesse de responder à seguinte questão central: Quais as implicações epistemológicas e ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, levando em consideração suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos?

Para conseguir responder a questão anterior, foi necessário fazermos algumas opções, determinarmos pontos de partida, procedimentos e estratégias de pesquisa, além de definir fontes, construir bases de dados e desenvolver instrumentos de coleta, análise e sistematização de informações.

É importante observarmos que esses procedimentos metodológicos são entendidos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico e ontológico, pois se referem aos diversos modos em que apreendemos a realidade, dito de outra forma, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto de conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

1.3. Estratégias de pesquisa²⁵

Com o objetivo de desenvolver um conhecimento sistematizado (metódico) sobre o objeto em análise, ao mesmo tempo em que procuramos aprimorar o método de análise das “investigações epistemológicas” na pesquisa educacional, assimilando as experiências anteriores e considerando a contribuição de outras pesquisas na área da epistemologia da pesquisa científica, foi necessário determinar um caminho que nos permitisse avançar no conhecimento da realidade escolhida para nosso estudo e, concomitantemente, poder contribuir para a discussão sobre a produção científica dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física. A contribuição seria, principalmente, para a problemática epistemológica e ontológica acerca da pesquisa científica voltada para as pessoas com necessidades especiais. Acreditamos que essa discussão adquira importância singular na atual fase de desenvolvimento científico, social e educacional do Brasil.

Assim sendo, a necessidade de definir esse caminho levou-nos a procurar uma maneira que, caracterizando-se como estudo epistemológico, pudesse abordar uma produção variada e complexa como as teses de diferentes programas e áreas de conhecimento. Como questionara Sánchez Gamboa (1996, p. 41):

Como definir uma porta de entrada para esse complexo mundo de diversidade de técnicas, métodos, teorias, maneiras de fazer ciência, de organizar processos e

²⁵ Optamos por apresentar, neste capítulo, os principais procedimentos desenvolvidos na elaboração desta tese, com o objetivo de sistematizar determinados passos e realizarmos, ao mesmo tempo, uma "vigilância epistemológica" sobre os métodos, conforme proposto por Bachelard (1989).

construir conhecimentos; modos diversos de objetivar interesses, de desenvolver propostas, de expressar visões de mundo?

Ao mesmo tempo em que a definição desse caminho aumenta sua complexidade, quando partimos do pressuposto que

[...] no percurso de todo processo de pesquisa científica se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses problemas se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos e as soluções dos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos e assim sucessivamente (LADRÓN DE GUEVARA, 1979, p. 100).

Em síntese, em qualquer tipo de pesquisa, teremos uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998), as quais, não obstante possuam uma autonomia relativa no sistema científico, constituem uma totalidade, como observa Ladrón de Guevara (1979, p.103):

A estrutura formal de uma ciência, precisamente, compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade. [...] A aceitação da totalidade científica nos quatro níveis antes indicados conduz à aceitação da noção de processo de produção do conhecimento e, por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidade.

Assim, as primeiras propostas de “investigações epistemológicas” no Brasil, pelo menos das que temos conhecimento, foram apresentadas nas pesquisas de Sánchez Gamboa (1982; 1987) e Silva (1990; 1997), que, a partir delas, apropriamos e aperfeiçoamos, conforme os interesses da nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2006).

Desse modo, consubstanciado nas experiências anteriores dos pesquisadores supracitados, no mestrado reconstruímos a epistemologia implícita nas pesquisas em análise, a partir dos métodos utilizados. Naquela oportunidade, assim como Sánchez Gamboa (1987), constatamos que, apesar de os métodos muitas vezes apresentarem-se pouco definidos e misturados, eles eram uma boa “porta de entrada”. Isso porque eles se apresentavam fundamentalmente relacionados, por um lado, com determinadas técnicas que lhe são afins e, por outro lado, com construções teóricas e fundamentos epistemológicos que implicam pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos, formando uma unidade específica ou um todo determinado.

Não obstante, observamos que as concepções de deficiência e/ou diferença prevaleciam sobre as de ciência e na definição dos próprios procedimentos metodológicos. Muitos estudos, embora não fossem de caráter experimental, coletavam dados com o intuito de confirmar o entendimento que o pesquisador, antecipadamente, possuía sobre a problemática em investigação.

Assim, para este estudo, resolvemos optar pelo início da análise do nosso objeto pelas concepções de deficiência e/ou diferença, as quais, com o auxílio da literatura da área, possibilitou-nos desenvolver como hipótese de trabalho três tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, que guardam relação com as técnicas de pesquisa, seus contextos teóricos e seus fundamentos epistemológicos e ontológicos.

Além disso, para desenvolvimento da pesquisa, como a que propomos nesta tese, faz-se necessário ir mais longe, buscar quem sabe algo “novo”. Então, partimos das experiências de outros pesquisadores, bem como da nossa experiência anterior no mestrado e dos esforços realizados durante o doutorado para propormos, na sequência, um instrumental de análise da pesquisa em Educação Especial que articule elementos lógicos e histórico-sociais. Essa matriz de análise, que denominamos de “matriz epistemológica”, será apresentada, com maiores detalhes, na sequência.

1.4. “Matriz Epistemológica”: um instrumental de análise da pesquisa em Educação Especial

Um estudo que pretenda analisar a própria pesquisa, sob uma perspectiva histórico-filosófica, necessita partir e desenvolver um instrumento de pesquisa que nos forneça diretrizes norteadoras e abrangentes acerca dos diversos níveis (metodológico, técnico, teórico e epistemológico), pressupostos (lógico-gnosiológicos e ontológicos) e articule com aspectos histórico-sociais da pesquisa.

Como dissemos anteriormente, compreendemos a pesquisa científica como uma atividade socialmente condicionada que, no seu processo de desenvolvimento, apresentará problemas de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Isto porque, em qualquer tipo de pesquisa, teremos uma base epistemológica, uma

base teórica, uma base metodológica e uma base técnica, embora cada uma delas apresente uma autonomia relativa no sistema científico, constituindo níveis de uma mesma totalidade²⁶.

Assim, entendemos que esses elementos, expressos nas pesquisas, são resultantes de opções feitas pelo investigador, como sujeito histórico, vivendo numa sociedade e época concretas e condicionado na sua perspectiva intelectual por uma determinada concepção de mundo, compreendida como uma expressão da prática social do investigador, desenvolvida em condições históricas específicas, em um determinado contexto sócio-político-cultural.

Pois, como assinala Goldman (1979), o caráter individual expresso em um texto não pode ser explicado de modo isolado, porque qualquer obra literária, artística ou científica, é a expressão de uma concepção de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que atinge um grau determinado de clareza conceitual, sensível ou prática, na consciência do artista, filósofo ou cientista. Assim sendo, uma concepção de mundo manifesta um conjunto de aspirações, ideias e sentimentos de uma determinada classe social, o que possibilitará a identificação dos membros dessa classe ao mesmo tempo em que se diferenciará das outras. Esses sentimentos, aspirações e pensamentos se desenvolvem a partir de condições econômicas e sociais específicas que determinam, em última instância, formas de ações e maneiras de apreensões da realidade em que se manifestam, por exemplo, na pesquisa científica.

Assim, a estrutura lógico-gnosiológica deste estudo envolveu a leitura do texto, reflexão e crítica a respeito dos elementos que compõem a produção científica, abrangendo não somente aspectos lógicos, históricos, mas buscando entender, entre outros pontos, como o conhecimento voltado para as pessoas com necessidades especiais é constituído, como os critérios de validação científica, as concepções de ciência, homem/sociedade, história/realidade, educação/educação especial e deficiência/diferença são tratados.

Ressaltamos que outros estudos já foram realizados sobre a epistemologia da pesquisa científica na perspectiva que aqui propomos. Entretanto, a constituição do instrumento proposto por nós, neste estudo, e denominado de “Matriz Epistemológica”, surgiu

²⁶ A forma de identificação e articulação desses níveis foi denominada de “esquema paradigmático” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003b).

depois de conhecermos as sugestões indicadas por Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978), Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2003b) e Silva (1990; 1997).

Então, antes de apresentarmos a “Matriz Epistemológica”, precisamos fazer uma breve recuperação da sua constituição, a partir das contribuições do “Esquema Paradigmático” e da “Matriz Paradigmática”.

O “Esquema Paradigmático”, que pressupõe o conceito de paradigma, entendido na sua forma mais dinâmica e criadora como uma lógica reconstituída²⁷ que organiza os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos presentes no ato de produção do conhecimento, foi inicialmente elaborado por Bengoechea, Cortes e Zemelman (1978) e por Ladrón de Guevara (1979). Posteriormente, foi desenvolvido por Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2003b), quando este autor integrou elementos lógico-gnosiológicos nos níveis localizados no Esquema Paradigmático, como os pressupostos que envolvem a relação entre sujeito e objeto (gnosiológicos) e as concepções de mundo do pesquisador (ontológicos), nomeando este instrumento de “Matriz Paradigmática”.

Desse modo, na tentativa de articular não apenas os elementos lógicos (técnicas, metodologias, teorias e epistemologias), mas também os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (concepções de mundo), procuramos aperfeiçoar o instrumento já elaborado em estudo anterior (ver SILVA, 2006). Sendo assim, desenvolvemos algumas alterações na “Matriz Paradigmática”, buscando, também, articular a dimensão histórica (as condições sociais e históricas que determinam a produção do conhecimento), assim, em uma mesma matriz (Matriz Epistemológica), articulamos elementos lógicos e histórico-sociais.

Na sequência, apresentamos então uma visão geral da Matriz Epistemológica que nos serviu de referência para a análise epistemológica e ontológica das teses em Educação Especial.

²⁷ Não podemos perder de vista que as concepções de estruturação e de lógica reconstituídas supõem fundamentalmente um entendimento de totalidade, enquanto totalidade concreta que, segundo Kosik (1976), já está implícita, na mesma concepção de realidade, como algo que existe independente da nossa consciência, de forma dinâmica, em constante transformação ou como um todo estruturado que se desenvolve e se cria ao expressar diferentes tipos de contradições e que significa a síntese de múltiplas relações.

MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

ELEMENTOS LÓGICOS

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de educação/educação especial, pessoas com necessidades especiais/deficiência.

(COSMOVISÃO)

ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO-MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais e microsociais: tanto um nível quanto outro está devidamente articulado à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais ²⁸	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de educação especial, no Brasil e no mundo.

²⁸ Políticas públicas e de Governo - o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor, além da observação da evolução dos paradigmas científicos dominantes (TRIGUEIRO, 2003).

Mesoinstitucionais ²⁹	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.
Microsociais ³⁰	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.

Fonte: Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978); Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987); Silva (1990; 1997) e Silva (2006).

Com o auxílio da Matriz Epistemológica, identificamos as relações entre os níveis, pressupostos e elementos histórico-sociais das teses analisadas. Para tanto, iniciamos o processo de reconstrução da totalidade a partir da produção concreta do conhecimento, sintetizada e manifestada nas teses selecionadas para análise e ainda utilizamos, como mediação, categorias abstratas, no caso as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença³¹.

Portanto, pelo fato de possuírem uma função metodológica essencial na construção do concreto, tanto os níveis e pressupostos de análise quanto as classificações utilizadas para as pesquisas funcionaram como momentos de abstração.

No processo de reconstrução da totalidade, advertimos que a função da “Matriz Epistemológica” e as classificações utilizadas nesta não consistiram em esquemas para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas como elementos construtores de teorias. Desse modo, essas categorias abstratas foram utilizadas para auxiliar na passagem para a construção do conhecimento e, em seguida, foram superadas em prol da totalidade que se construiu e que se tornou o ponto de chegada de um processo de correlações em espiral.

²⁹ Instituições de pesquisas e formação de recursos humanos, sua implantação nas universidades e os rebatimentos institucionais (mesoinstitucional) (TRIGUEIRO, 2003).

³⁰ Grupos sociais e culturais no âmbito interno de cada organização e as intersubjetividades e percepções dos orientadores e pós-graduandos acerca do programa e de sua proposta de inclusão acadêmica e social (TRIGUEIRO, 2003).

³¹ Essas tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença são: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica, as quais serão melhor trabalhadas no sexto capítulo desta tese.

Assim sendo, todos os processos entraram em movimento de mútua compenetração e explicitação.

Apesar da forma dinâmica com que trabalhamos com a “Matriz Epistemológica”, descrevemos, a seguir, os principais passos de seu uso.

1.5. Principais informações e procedimentos da pesquisa

Depois de apresentar a proposta de uma matriz de análise para o estudo epistemológico e ontológico da pesquisa em Educação Especial, vejamos sucintamente as principais informações e procedimentos que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

Principais informações

O desenvolvimento deste estudo realizou-se por meio de procedimentos que nos permitiram coletar as informações necessárias para a construção e análise do objeto.

Assim, as informações obtidas podem ser organizadas em quatro grupos, a saber: 1) características gerais da pesquisa em EEs, particularmente as dissertações e teses desenvolvidas nos PPGE e PPGEF brasileiros; 2) características e tendências das teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo; 3) elementos histórico-sociais da gênese e desenvolvimento da pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil, bem como da EEs brasileira; 4) debate contemporâneo sobre as tendências e correntes epistemológicas e ontológicas.

Principais procedimentos da pesquisa

- 1) Atualização estatística e coleta de informações gerais sobre as dissertações e teses brasileiras em EEs

Com o intuito de situar a pesquisa em EEs, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física brasileiros, completamos o levantamento das pesquisas anteriores (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2004 e 2005 e SILVA, 2006) e atualizamos, junto aos registros da CAPES e dos próprios programas referidos, o número de dissertações e teses defendidas, no período de 1971 a 2009. Ainda levantamos o número e algumas características (autores, nível, ano de publicação, orientador e programas) das dissertações e

teses defendidas nos referidos programas supracitados relacionados às pessoas com necessidades especiais. Por fim, com base nos dados da avaliação da CAPES referentes ao triênio 2007-2009, identificamos, no âmbito dos PPGE e PPGEF, a existência de áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa em Educação Especial (Apresentamos esses dados no quarto capítulo desta tese e nos apêndices A e B, ver respectivamente as planilhas “Base Ed Completa” e “Base EF Completa”).

2) Atualização estatística e coleta dos resumos das teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo

Depois de realizados os levantamentos junto a CAPES e às coordenações dos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, identificamos e coletamos os resumos das teses em EEs defendidas até 2009 (Apêndices A e B, ver respectivamente as planilhas “Relação das TESES Ed e EEs” e “Relação das TESES EF e EEs”, bem como os apêndices D e E para visualização dos resumos dessas teses da área de Educação e Educação Física, respectivamente).

3) Síntese descritiva das teses em EEs defendidas entre 1985 e 2009

Com o intuito de identificar algumas características e tendências gerais das teses em Educação Especial, iniciamos um processo de leitura dos resumos coletados, seguido pelo preenchimento de uma ficha/roteiro (Apêndice-F “Ficha de Coleta_Resumos”), que foi elaborada a partir dos instrumentos de análise desenvolvidos por Warde (1993), Nunes *et al* (1998; 2004), e Ferreira; Bueno (2011).

Assim sendo, com as informações coletadas nessa ficha/roteiro, elaborou-se um banco de dados, que intitulamos de “Caracter” (Apêndice-G “Caracter _Março de 2012”). Esse banco de dados permitiu-nos a caracterização das teses em EEs por meio da geração de relatórios parciais com informações sobre quem forma os doutores em EEs nos PPGE e PPGEF no estado de SP (orientadores, programas, instituições etc), no período de 1985 a 2009, bem como a identificação das teses financiadas e respectivas agências de fomento, as temáticas privilegiadas (sobre o quê se produz), as populações-alvo desses estudos, as bases teóricas dessas teses, as fontes de pesquisas utilizadas (tipo e campo empírico), as metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados), as abordagens epistemológicas.

Enfim, esses são alguns aspectos que nos auxiliaram na caracterização das teses em EEs, objeto do nosso estudo, os quais apresentamos no quinto capítulo desta tese.

4) Seleção da amostra para o estudo epistemológico e ontológico da produção

A partir do levantamento estatístico e da identificação das teses em EEs defendidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, decidimos, diante da impossibilidade técnica de leitura analítica de todas as teses referidas, calcular e selecionar para análise aprofundada uma amostra de, no mínimo, 10%.

Assim sendo, a seleção foi realizada por meio de uma amostra estratificada e sistemática (na fila). As teses inicialmente foram organizadas de acordo com as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação (Educação ou Educação Física) e, na sequência, conforme os programas em que foram desenvolvidas para, em seguida, serem distribuídas segundo a data de defesa (da mais antiga para a mais recente), dando a cada uma um número. Desse modo, organizadas em estratos (áreas e programas) e em sequência numérica, foram selecionados no mínimo 10% de cada estrato conforme a técnica de fila ou amostra sistemática para a produção dos PPGE³² e 25% de cada estrato, conforme a mesma técnica para as teses dos PPGEF³³ (Apêndice-I “Relação de teses analisadas_ED e EF”).

5) Leitura detalhada das teses selecionadas na amostra e no preenchimento da ficha de resumo analítico

As teses selecionadas³⁴ foram lidas integralmente e analisadas com o auxílio da “Matriz Epistemológica”, particularmente a parte dos “Elementos Lógicos”, da qual extraímos os tópicos indicados para a elaboração da ficha roteiro (Apêndice-J “Ficha de coleta_Trab comp”). Tecnicamente, isso implicou em uma leitura a partir de perguntas específicas sobre o

³² Os 10% correspondem a um elemento da amostra por cada dez da população. O primeiro elemento de um a dez foi escolhido aleatoriamente e os demais, segundo o intervalo n+10 até cobrir sequencialmente a totalidade da população.

³³ Os 25% correspondem a um elemento da amostra por cada quatro da população. O primeiro elemento de um a quatro foi escolhido aleatoriamente e os demais, segundo o intervalo n+4 até cobrir sequencialmente a totalidade da população.

³⁴ Essas teses foram obtidas na íntegra nas secretarias dos programas e/ou nas bases de dados on-line dessas instituições e/ou do IBICT (BDTD).

texto de cada pesquisa, especialmente nos capítulos tradicionais e quase sempre intitulados como introdução, referencial teórico, metodologia e conclusões. Algumas pesquisas seguem um padrão semelhante e preenchem formalidades tradicionais indicadas nos manuais, o que facilitava nossas análises, mas outras teses mais complexas, especialmente as fundamentadas em correntes epistemológicas pós-modernas, fugiram aos formalismos pré-estabelecidos e exigiram uma leitura cuidadosa e aprofundada.

Assim sendo, os dados coletados nessa ficha/roteiro nos possibilitaram a elaboração de um banco de dados, que intitulamos de “Episteme” (Apêndice-k “Episteme _Março de 2012”). Esse banco de dados permitiu-nos, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, identificar e analisar as implicações epistemológicas e ontológicas das teses em EEs defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

6) Elementos histórico-sociais da gênese e desenvolvimento da pós-graduação em Educação e Educação Física, no Brasil, bem como da EEs brasileira

Com o intuito de aproximar-nos cientificamente do objeto em estudo, a partir do contexto em que se situa, procuramos recuperar, junto à literatura especializada e documentação existente sobre o assunto, alguns aspectos do processo histórico-social relativo à gênese e ao desenvolvimento dos PPGE e PPGEF brasileiros, como também da área de EEs no Brasil.

Essas informações, apresentadas nos capítulos 2 e 3 desta tese, são fundamentais para a compreensão histórica das condições e dos contextos das teses analisadas (método histórico), no momento em que articulamos com os elementos lógicos da referida produção (método lógico).

7) Organização dos dados e apresentação dos resultados – Concreto histórico

Conforme enunciamos, para compreender a formação das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e as implicações epistemológicas e ontológicas das teses sobre Educação Especial, desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, considerando suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos, foi preciso articular dois

momentos: a) leitura e análise das pesquisas buscando identificar e caracterizar a produção por meio da reconstrução da sua lógica interna (método lógico); e b) recuperação das condições e dos contextos dessa produção (método histórico).

Assim sendo, na fase final deste estudo, os resultados obtidos foram interpretados à luz dos estudos sobre as tendências teórico-filosóficas da pesquisa em EEs e do debate epistemológico e ontológico em nível nacional, comparando com outras pesquisas sobre os pressupostos epistemológicos e ontológicos nas áreas das ciências da ação, particularmente com as áreas de Educação e Educação Física.

Desse modo, esperamos trazer contribuições para a construção de uma "vigilância epistemológica³⁵" sobre a produção do conhecimento, bem como, ao problematizar a respeito das implicações epistemológicas e ontológicas das diversas tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, fornecermos novos elementos que ajudem a compreender as formas de elaboração do conhecimento científico voltado para as pessoas com necessidades especiais e das consequências destas.

³⁵ Conforme Bachelard (1989), a “vigilância epistemológica” consiste numa postura crítica dos pesquisadores diante dos métodos de investigação e apresenta três graus, a saber: 1) a atenção ao inesperado; 2) a vigilância sobre a aplicação do método; e 3) a vigilância sobre o próprio método.

CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

O estudo da pesquisa em EEs coloca-nos como necessidade metodológica a delimitação do objeto de estudo e a determinação da esfera do real em que se situa a análise. Assim sendo, nossa opção é procurar visualizar as teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF, no período de 1985 a 2009, inseridas no contexto em que fazem parte.

Tal opção metodológica fundamenta-se num entendimento da realidade como uma totalidade concreta e dinâmica, cujos objetos singulares fazem parte dessa totalidade e encontram-se dialeticamente relacionados com o todo. No nosso ponto de vista, é nessa relação com o todo que justamente os objetos singulares encontram sua explicação e significado.

O contexto no qual se situam as teses em EEs, objeto do nosso estudo, está relacionado às condições históricas em que essa área do conhecimento e a produção discente dos PPGE e PPGEF vêm se desenvolvendo.

Nesse sentido, envolve o processo de criação, estruturação e desenvolvimento desses programas, nos quais as referidas teses foram produzidas, bem como as primeiras iniciativas de médicos e educadores brasileiros que estavam preocupados com a educação do deficiente até a constituição de políticas educacionais voltadas para o atendimento dessa população.

Isso nos remete à necessidade de compreender o processo de gênese e evolução da EEs e dos PPGE e PPGEF brasileiros, por meio das políticas educacionais e de pesquisa e pós-graduação que interferiram nesse processo.

Entretanto, a discussão de tais questões só pode ser compreendida se considerada na sua interrelação com o contexto mais abrangente que envolve os problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, que mediatizam e, em última instância, determinam a produção das pesquisas¹.

¹ Nesse sentido, é oportuno esclarecermos que a divisão dos capítulos em tópicos e subtópicos é um recurso didático para dar ênfase, por meio dos títulos, ao tema principal, não se configurando, portanto, como um conteúdo fechado em si mesmo.

Entendemos, de acordo com esse ponto de vista e com a nossa opção metodológica, ser prioritário e de importância fundamental discutirmos alguns aspectos referentes à recuperação dessas condições, antes de procedermos à apresentação dos resultados do processo de análise das teses em EEs desenvolvidas no âmbito dos PPGE e PPGEF, no período de 1985 a 2009.

É nesse sentido que apresentamos este capítulo, no qual fizemos um breve retrospecto histórico das políticas de pesquisa e pós-graduação brasileiras, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes e como essas políticas influenciaram as condições organizacionais, estruturais e de produção dos PPGE e PPGEF, inclusive na indução da própria inserção da EEs como objeto de pesquisa desses programas².

Assim sendo, neste capítulo procuramos resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação do SNPG com destaque para a Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PGE e PGEF) na universidade brasileira. Para tanto, recorreremos às políticas de pesquisa e pós-graduação com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes, que foram fundamentais para a constituição do referido sistema e das pós-graduações supracitadas.

Tal análise está fundamentada tanto na literatura especializada e documentação existente sobre o assunto quanto no material obtido por meio dos contatos mantidos com as coordenações dos programas das referidas áreas (Apêndice-C_Ofícios_Coordenadores).

A partir das considerações dos autores consultados e do levantamento realizado, foi possível identificar e caracterizar cinco fases (ou períodos) a respeito da constituição do sistema nacional de pós-graduação e da pesquisa e da pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil, que apresentamos, na seqüência, uma breve síntese de cada uma delas³.

² A educação do deficiente e a constituição da área de EEs no Brasil serão abordadas no próximo capítulo.

³ Sobre essas cinco fases, é importante destacarmos que os marcos cronológicos utilizados para sua elaboração, bem como as demais periodizações elaboradas neste trabalho não são “camisas de força” e muito menos unânimes, mas, sim, um modo aqui estabelecido para tratar as temáticas. No caso das fases da pesquisa e pós-graduação brasileira, articulamos o esquema de organização do processo de criação e desenvolvimento desse nível de ensino com a discussão das políticas de pesquisa e pós-graduação do país.

Advertimos, ainda, que não é nossa intenção apresentar uma análise aprofundada da história da pós-graduação brasileira e/ou da pesquisa e da PGE e da PGEF em particular, buscamos, sobretudo, analisar tais assuntos ressaltando alguns pontos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo.

2.1. Primeiras iniciativas da pós-graduação brasileira e da pesquisa nos campos acadêmicos da Educação e Educação Física (1931-1965)

A primeira fase da pós-graduação brasileira compreende o período de 1931 a 1965 e caracteriza-se pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no país, bem como pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esse nível de ensino.

O marco de início dessa fase é a Reforma Campos, cuja instituição ocorreu em 1931, por meio do Decreto nº 19.815, que previu pela primeira vez a realização de tais atividades no país, fornecendo também as bases jurídicas para que posteriormente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - fundada em 1934 - organizasse o seu doutorado. Ainda com essa Reforma, nos anos 1940, foi utilizado pela primeira vez, de modo formal, o termo “pós-graduação” no Artigo 71 do estatuto da Universidade do Brasil, conforme Decreto nº 21.931/46 (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996; SANTOS, 2003; SILVA, 1997).

Nos anos 1950, por meio de um programa da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), intitulado de “Programa Universitário⁴”, foi firmada uma série de convênios entre escolas e universidades dos Estados Unidos da América (EUA) e do Brasil, via intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003). Mas o grande impulso para os cursos de pós-graduação brasileiros ocorreu nos anos 1960.

⁴ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 maio 2012.

Conforme dados levantados pela CAPES, em 1965, já existiam no país 38 cursos de pós-graduação propriamente ditos (27 mestrados e 11 doutorados), além de outros cursos de aperfeiçoamento e especialização.

É importante observar que, dentre esses cursos, coexistiam dois modelos de pós-graduação: um de inspiração europeia, representado pelos doutorados de pesquisa da Universidade de São Paulo e pelas docências livres; e outro de inspiração americana, representado pelos programas ministrados na Escola de Agronomia de Viçosa [atual Universidade Federal de Viçosa (UFV)], na UFRGS, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ) e na Universidade de Brasília (UnB) (CÔRDOVA, GUSSO, LUNA, 1986; PÔRTO JÚNIOR, 2004; SANTOS, 2003).

Apesar de algumas iniciativas governamentais no sentido de promover a institucionalização da pós-graduação no Brasil como, por exemplo, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP⁵) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES⁶), ambas de 1951, podemos afirmar que, até 1965, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024 de 20/12/1961, em seu artigo 69, letra b, apresentava uma demarcação sobre os cursos de pós-graduação, definindo-os como aqueles “abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (BRASIL, 1961). Embora contemplados nesta lei, este nível de ensino continuava carecendo de uma conceituação, definição de sua natureza e formas de organização (SILVA, 1997; PARECER 977/65, 1999).

Foi, portanto, no final do ano de 1965, que o Governo Federal adotou medidas voltadas para a pós-graduação, primeiro com a elaboração de uma legislação específica, a Lei do Magistério Superior - Lei nº 4.881-A de 06/12/65 - Art. 25, na qual vinculou, ainda

⁵ Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), cujas principais atribuições são fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

⁶ Embora a CAPES mantenha a mesma sigla desde a sua criação, em 11/07/1951, conforme decreto nº 29.741/51, em 1964, por meio de outro decreto, o de nº 54.356/64, ela modificou sua denominação de Campanha para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

que de modo amplo, a carreira docente ao requisito de pós-graduação. E segundo, ainda em 1965, o Governo Federal solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE), por intermédio do Ministro da Educação, uma definição da matéria. A partir dessa solicitação, o CFE emitiu o Parecer 977/65 de 03/12/1965, que ficou conhecido como Parecer “Sucupira”, em virtude do nome do seu relator Newton Sucupira (SILVA, 1997).

Esse parecer, além de representar o marco de transição da primeira para a segunda fase da constituição da pós-graduação brasileira, é importante por apresentar uma distinção inicial entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [*sensu lato*] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (PARECER 977, 1965, p. 4).

Assim, quando nos referirmos à pós-graduação neste trabalho, estaremos nos referindo à pós-graduação *stricto-sensu*.

As ciências da ação

Educação

Nesse período, as primeiras pesquisas em Educação no Brasil foram realizadas no âmbito da administração (MEC) e só em 1965, como veremos na sequência deste trabalho, confluíram para a universidade, em virtude do influxo da própria administração⁷.

Assim, quanto aos “lugares” da pesquisa em Educação no Brasil, podemos considerar duas grandes fases, antes e depois da criação dos programas de pós-graduação.

Segundo Bittar (2009), antes da criação dos programas de pós-graduação, a pesquisa em Educação era realizada primeiro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁷ O primeiro Curso de Mestrado em Educação no país foi planejado mediante a celebração, em 1965, de convênio envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC, e o mesmo iniciou-se no ano seguinte (FÁVERO, 2005).

Pedagógicas (INEP) e depois no Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE).

No âmbito do INEP, as pesquisas em educação foram desenvolvidas no período 1938 a 1956 e foram marcadas pelo predomínio dos temas psicopedagógicos que desenvolveram trabalhos de psicologia aplicada, como estudos e testes de inteligência, de aptidões e de escolaridade. Essa fase caracterizou-se pelo trabalho realizado por Anísio Teixeira, que iniciou um processo de organização da área educacional, cuja consistência estava na racionalização do aparato administrativo no sentido weberiano de burocratização – constituição de órgãos técnicos (BITTAR, 2009).

No âmbito do CBPE e CRPE, as pesquisas em educação foram desenvolvidas no período de 1956 a 1971 e foram marcadas por temas e estudos sociológicos baseados na Teoria do Capital Humano (TCH⁸), tratando da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade (BITTAR, 2009).

Educação Física

Já na área de Educação Física, o período de 1931 a 1965 caracteriza-se pela inexistência de programas de pós-graduação⁹, bem como pelos estudos e pesquisas realizados por outros campos acadêmico-científicos.

Segundo Bracht (1999), nesse período, a presença de intelectuais de outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciências políticas) teorizando sobre o campo acadêmico da “Educação Física” (conhecido como ginástica escolar) é marcante, visto que a área ainda não havia se constituído.

A transcrição a seguir é, portanto, explicativa:

As características de formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela ideia de treinamento através da execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. Não me refiro aqui ao intelectual no singular, mas, sim, ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica em EF. Existem indicadores de que os intelectuais que pensaram a EF brasileira, nesse período,

⁸ Disponível em: < <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

⁹ O primeiro Curso de Mestrado em Educação Física no país foi criado em 1977 na Universidade de São Paulo (USP).

trouxeram/adquiriram o instrumental para tanto em outros campos, ou seja, o campo da “EF” não dispunha dos meios para teorizar sua prática (BRACHT, 1999, p. 18).

2.2. A pesquisa e a pós-graduação institucionalizadas: a constituição do binômio pesquisa & pós-graduação no Brasil (1965-1974)

Como dissemos anteriormente, a segunda fase da pós-graduação brasileira teve início com a emissão do Parecer 977/65, ou mais especificamente com a Lei da Reforma Universitária de 1968¹⁰ e se estende até dezembro de 1974, quando ocorreu a aprovação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975 a 1979.

Essa fase caracteriza-se pelo processo de institucionalização, regulamentação e criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, segundo as normas recém-estabelecidas para o setor.

Com relação ao Parecer 977/65, é importante destacar que o Ministro da Educação e Cultura, ao encaminhar a solicitação ao CFE, não considerou as atividades de pós-graduação já existentes no país e deixou explícita a necessidade de normatizar esses programas (SILVA, 1997). Este documento definiu a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação, apresentou as suas características fundamentais na forma de exigência legal e estabeleceu, ainda, que esse nível de ensino na universidade moderna seria a cúpula dos estudos (BARROS, 1998; SILVA, 1997).

O Parecer estabeleceu três objetivos básicos: 1) formar corpo docente competente e capaz de atender à expansão quantitativa do ensino superior, e, ao mesmo tempo, garantir a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento em todos os setores (PARECER 977/65, 1999).

Além disso, o referido Parecer tomou como base o modelo de pós-graduação norte-americano e firmou alguns princípios gerais para orientar a organização,

¹⁰ Este aspecto permite-nos visualizar que os marcos cronológicos (fases e periodizações) utilizados por nós neste trabalho não se configuram como “camisas de força”, pois, como veremos na sequência, embora o Parecer 977/65 constitua-se como um marco para o processo de institucionalização da Pós-Graduação no Brasil, a Lei da Reforma Universitária também pode ser considerada um marco pelo fato de ter sido a principal legislação do período.

funcionamento e controle dos cursos. Quanto à organização e funcionamento, o Parecer estruturou a pós-graduação em dois níveis, o mestrado e o doutorado, semelhante ao adotado nos EUA, referentes aos “*masters*” e “*doctors*”. Em relação ao controle dos cursos por parte do MEC, a forma determinada para isso foram os sistemas de credenciamento, ao modo do “*accreditation*” vigente nos EUA (PARECER 977/65, 1999).

Assim, a influência americana na definição e caracterização do modelo de pós-graduação brasileiro não foi omitida em nenhum momento. Pelo contrário, o Parecer, inclusive, em um dos seus tópicos, é explícito ao intitulá-lo de: “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”, admitindo assim a utilização do modelo americano de pós-graduação para orientar a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

No entanto, embora o Ministro da Educação e Cultura não tenha dado a devida consideração às atividades de pós-graduação já existentes no país, coexistiram dois modelos desse nível de ensino no Brasil (europeu e americano). Como a nova regulamentação definida pelo Parecer 977/65 estabeleceu princípios gerais de organização e funcionamento a partir do modelo americano, o que de fato ocorreu no país foi a estruturação de cursos de pós-graduação em dois níveis hierarquizados (o mestrado e o doutorado), conforme a experiência americana, mas com o “espírito” europeu, em virtude da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial os das áreas de humanas (SAVIANI, 2008b).

Sobre os referidos modelos, a transcrição, a seguir, é ilustrativa para a compreensão de cada uma delas:

Nos Estados Unidos, a uma educação básica centrada no objetivo da socialização das crianças e jovens, justificada pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, sucedia um ensino superior em que os alunos eram postos diante de uma organização bastante definida, que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados tendo como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados, esperando-se dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. Especialmente na pós-graduação, então constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho; o orientador, além de presidente da banca de exame, era considerado mais um examinador do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no

aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico (SAVIANI, 2008b, p. 309).

Assim sendo, segundo Saviani (2008b), a integração dos modelos americano e europeu na pós-graduação brasileira contribuiu para a constituição de um modelo novo e até certo ponto superior aos que lhe deram origem, pois uniu a estrutura organizacional articulada do primeiro a um grau satisfatório de densidade teórica exigida no segundo.

Não obstante as considerações acerca do modelo de pós-graduação pretendido e/ou constituído no Brasil, é importante observarmos que o interesse e apoio do Governo Federal à atividade de pós-graduação, a partir de 1965, tem suas razões no próprio modelo de desenvolvimento econômico do país, estando relacionado ao Movimento Militar de 1964. Este, apoiado por setores da classe média, constituiu uma ditadura Civil-Militar que viabilizou a ampliação do capitalismo de mercado associado e dependente no Brasil via instalação de empresas multinacionais (BARROS, 1998; BITTAR, 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SANTOS, 2003; SILVA, 1997; PÔRTO JÚNIOR, 2004).

A esse respeito, Saviani (2011) afirma que, após a reabertura do processo democrático de 1945, as diferentes forças políticas, quais sejam: empresários internacionais; camadas médias; operariado e a incipiente esquerda, vão lutar não pró ou contra a industrialização do país, mas pelo controle do processo que se realizava, o qual culminou na euforia desenvolvimentista nos “anos JK”. Este processo decorrente da crise do café e da economia capitalista ficou conhecido como o modelo de “substituição das importações”.

No entanto, enquanto o processo de industrialização avançava, desdobravam-se dois movimentos antagônicos, de um lado, a partir da perspectiva desenvolvimentista, elaborada e divulgada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a ideologia nacionalista desenvolvimentista, que era defendida pelo operariado e pelas forças de esquerda, que levantaram as bandeiras: da nacionalização das empresas estrangeiras; do controle da remessa de lucros e de dividendos; e das reformas de base. E, do outro lado, era formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência (SAVIANI, 2011).

Essa polarização desencadeou a crise do início dos anos 1960, pois havia uma contradição entre modelo econômico e a ideologia política vigente. Assim sendo, a alternativa para superar tal contradição seria ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa.

Nesse sentido, a saída encontrada pela intitulada “Revolução” de 1964 foi adequar a ideologia política ao modelo econômico que se configurava em doutrina da segurança nacional, o que ocasionou na substituição da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (SAVIANI, 2011).

Revolução entre aspas, porque, embora o termo revolução apresente a ideia de ruptura, isso não aconteceu de forma ampla e completa e, sim, de maneira parcial, visto que a ruptura se deu no nível político e não no âmbito socioeconômico. Por isso, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, uma vez que se temia que a persistência dos grupos que controlavam o poder político formal pudesse provocar uma ruptura no plano socioeconômico (SAVIANI, 2011).

Diante da preservação dessa ordem socioeconômica, a educação acompanhou tal continuidade. As reformas realizadas no período da ditadura militar, que abrangeram todos os níveis de ensino, visavam à adequação da educação as orientações empreendidas pelo “modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2011).

Assim sendo, o modelo econômico após 1964, com o esgotamento do processo de “substituição de importações”, assumiu progressivamente as características de capitalismo de mercado associado dependente, enquanto os estudantes universitários continuavam com a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Contrários à ideologia dos estudantes, a ditadura Civil-Militar tomou várias medidas, como a Lei nº 4.464/65 que regulamentou a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil e a assinatura dos Acordos do MEC com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

A esse respeito, Silva (1997) afirma o seguinte:

Os Acordos MEC-USAID representaram parte das medidas repressivas que foram adotadas pelo Governo Militar e que tinham como finalidade, por um lado, enquadrar o sistema educacional regular na nova ordem econômico-política e, por

outro, reprimir os movimentos de educação e cultura popular (SILVA, 1997, p. 33).

Essas medidas entraram em conflito com a orientação seguida pelos estudantes e por isso culminaram na crise de 1968, quando os estudantes decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos, ocupando as universidades e instalando cursos pilotos. Em virtude disso, o governo como que dizendo " façamos a reforma antes que outros a façam" apressou-se para desencadear o processo que resultou na Lei nº 5.540/68, de 28/11/1968 (SAVIANI, 2008b).

Desse modo, estava consumada a ruptura política, extinguindo com essas medidas, das quais a Lei 5.540/68 é o ponto nodal¹¹, o nacionalismo desenvolvimentista e, assim, prevaleceu a proposta econômica do capitalismo de mercado associado dependente que, para garantir seu desenvolvimento, estruturou uma política nacional de repressão e controle ideológico contra as propostas contrárias.

Nesse sentido, Ferreira Júnior e Bittar (2008) ressaltam que a educação foi instrumentalizada como aparelho ideológico do Estado, constituindo-se em um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia do regime ditatorial. Essa ideologia era a tecnocrática, que se sustentava em uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e o mundo do trabalho, a teoria do capital humano.

De acordo com Saviani (2011, p. 365), essa teoria

[...] se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos" (grifo do autor).

Tal teoria vai se sustentar na tendência produtivista por meio da pedagogia tecnicista alcançando todas as escolas naquele período e, mais recentemente, apareceu

¹¹ Conforme Cunha (1974), a Lei 5540, de novembro de 1968, intitulada de Lei da Reforma Universitária, pode ser considerada como o ponto nodal de outra série de leis e normas, pelo fato de ter convergido várias medidas propostas anteriormente, como: o Parecer do CFE 977/65; o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - resultado de um dos acordos MEC/USAID, de junho de 1968; o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, de agosto de 1968; e também por terem dela ocorrido várias outras, como: o Ato Institucional Nº 5 (AI 5), de dezembro de 1968; o Decreto-Lei 464, de fevereiro de 1969, que estabeleceu o prazo de 90 dias para que os regimentos e estatutos das universidades se adaptassem à Lei 5540/68; o Decreto Lei 477, de fevereiro de 1969 – a versão educacional do AI 5; o Parecer do CFE 77/69 sobre as normas de credenciamento dos Cursos de Pós Graduação e o Plano Nacional de Pós-Graduação apresentados no final do ano de 1974.

refuncionalizada e orientando a LDBEN (9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Enfim, como pudemos verificar, o período de 1965 a 1974 foi fundamental para a constituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação, pois foi nesse período que ocorreu o processo de institucionalização da pesquisa e pós-graduação no país, constituindo o que Sánchez Gamboa (2003a) intitulou de “binômio pesquisa/pós-graduação”. Segundo ele, os cursos de pós-graduação, *stricto-sensu*, concretizaram-se em espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica articulado a programas de formação de pesquisadores.

Embora a institucionalização da pesquisa e pós-graduação no Brasil estivesse integrada a um conjunto de intervenções norte-americanas, via organismos internacionais (ONU, UNESCO, CEPAL, OEA, Banco Mundial, BID, União Panamericana) e outros mecanismos mais diretos como Aliança para o Progresso, Acordos MEC/USAID etc, basicamente tentaram impor na universidade brasileira dois tipos de influência: 1) a desintegração do padrão brasileiro de Escola Superior (universidade conglomerada); e 2) formação e consolidação de padrões de Ensino Superior, adaptado aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas (FERNANDES, 1979).

No que se refere ao conhecimento produzido no âmbito dos cursos de pós-graduação no Brasil, Sánchez Gamboa (1998) e Silva (1997) afirmam que, se por um lado estes se enquadraram ao sistema político em vigor, por outro constituíram-se em oportunidades para crítica, denúncia e anúncio de novas possibilidades de rompimento com as políticas sociais e educacionais vigentes.

Nesse sentido, Germano (2008) também afirma que:

Contraditoriamente, foi nas universidades públicas que se localizou um dos principais focos de resistência e de contestação ao Estado militar, tanto do ponto de vista acadêmico como político. A implantação do programa de pós-graduação em Ciências Humanas, mesmo com as evidentes limitações, possibilitou o incremento das pesquisas e impulsionou a realização de revisões profundas acerca das interpretações da sociedade brasileira, desconstruindo o discurso hegemônico. Do ângulo político, o surgimento de associações docentes, no contexto da abertura, transformou o movimento docente em ator relevante do processo de democratização do país (GERMANO, 2008, p. 328).

Por tudo isso, acreditamos que, embora a universidade brasileira e, particularmente, a pós-graduação estejam integradas ao processo de desenvolvimento capitalista e se constituíam em importante mecanismo de discriminação social e reprodução das hierarquias sociais, por serem “lócus” privilegiados para a qualificação de recursos humanos para preencher os níveis superiores dos setores produtivos, comerciais e financeiros, conforme os interesses dos grandes capitalistas, dialeticamente é possível que surja uma massa crítica que desvele as relações de interesse, implícitas nas condições do desenvolvimento científico e tecnológico. E ainda os cursos de pós-graduação, como “lócus” privilegiado, viabilizem a sistematização de alternativas mais radicais contra as políticas sociais e educacionais vigentes, surgindo daí importantes propostas de mudança. Mesmo que a intencionalidade da legislação existente não seja essa, uma boa parte da produção desses cursos pode contribuir para aguçar a crítica social, política e ideológica e, assim, desenvolver propostas de ação, visando às mudanças nas atuais condições sociais, políticas e culturais.

Retomando as orientações mais específicas para o Sistema Nacional de Pós-Graduação em constituição no país, o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que foi instituído em 02/07/1968, pelo Governo Costa e Silva, por meio do Decreto nº 62.937, não apresentou grandes diferenciações em relação a vários aspectos já expressos no Parecer 977/65, principalmente no que tange à concepção, funções¹² e forma da pós-graduação (SILVA, 1997).

O Relatório do GTRU também destacava a necessidade de elaboração de uma política nacional de pós-graduação que coordenasse esforços e mobilizasse recursos materiais e humanos. O Relatório ainda propunha a criação dos CRPG, que se tornaram objeto dos Decretos nº: 63.343/68 (que dispunha sobre a instituição dos Centros); 64.085/69 (que constituía uma comissão Executiva do Programa de Implantação dos mesmos); e do 67.350/70 (sobre a implantação em si) (SILVA, 1997).

Segundo Souza Paula *et al* (1988 *apud* BARROS, 1998), para respaldar a implementação da pós-graduação no país, algumas medidas foram propostas como, por exemplo: a) criação dos CRPG; b) exigência de credenciamento dos cursos de mestrado e

¹² Sobre as funções sociais, técnica e política da pós-graduação, ver Sánchez Gamboa (1996).

doutorado pelo CFE para validar os diplomas emitidos; c) obrigatoriedade da titulação de mestre e doutor para progressão na carreira docente; d) incentivo para o tempo integral e dedicação exclusiva no magistério superior; e) contratação de professores qualificados para consolidação dos melhores cursos de pós-graduação.

Algumas dessas medidas não chegaram a ser concretizadas e outras tiveram seu impacto minimizado posteriormente. No primeiro caso, enquadram-se os CRPG que, após duas tentativas de implantação, não chegaram a funcionar, com exceção o Centro Regional de Pós-Graduação do Sul. No segundo caso, se insere a exigência de qualificação via cursos de mestrado e doutorado para progressão na carreira do magistério superior (Lei nº 5.539/68), pois o peso de tal requisito foi modificado pela aprovação da chamada Lei Ludwig (Decreto nº 85.487/80), quando a exigência de titulação passou a ser apenas um dos critérios para a progressão na carreira (BARROS, 1998).

O GTRU entendeu que, para atingir os objetivos estabelecidos para a pós-graduação, o Estado teria que promover uma política nacional de pós-graduação que integrasse esforços e recursos, tanto assim que, em seu relatório, apresentou justificativas para uma ação globalizada na área:

Nas condições atuais não podemos esperar que as universidades, por sua própria iniciativa, resolvam o problema a curto prazo. Deficiência de pessoal e escassez de recursos impedem que as universidades assumam o ônus de implantar cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do saber. Muitas delas não estariam, sequer, em estado de promover um só curso de pós-graduação ao nível desejado. *Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene e mobilize recursos materiais e humanos.* E esta política há de ser da iniciativa do próprio governo federal (BARROS, 1998, p. 89; grifo do autor).

Desse modo, após o encerramento das atividades dos Conselhos Regionais de Pós-Graduação, o MEC criou uma comissão para avaliar os esforços até então realizados e propor uma política nacional de pós-graduação. A partir das sugestões dessa comissão, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ¹³), órgão colegiado interministerial, presidido pelo ministro da Educação, tendo como vice-presidente o ministro do Planejamento e como membros os presidentes do CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), além de cinco reitores (BARROS, 1998).

¹³ Conforme o Decreto nº 73.411, de 04/01/74.

A importância do CNPG estava no resultado dos trabalhos desenvolvidos por esse Conselho, assessorado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC e pela própria CAPES, na elaboração do I PNPG, cuja aprovação ocorreu durante o governo Geisel, em dezembro de 1974, e vigorou no período de 1975 a 1979, constituindo a primeira medida política efetiva acerca desse nível de ensino no país (SILVA, 1997).

Apesar das medidas anteriormente adotadas, é a partir de 1975, com o I PNPG, que a pós-graduação passa a se expandir dentro de um “planejamento sistemático” e sob “controle governamental”, em função dos objetivos nacionais, fundados no binômio Desenvolvimento e Segurança (SILVA, 1997). Esse Plano configura-se, portanto, como uma iniciativa do Governo Federal que tinha como intenção imprimir disciplina à expansão dos programas de pós-graduação (CÔRDOVA; GUSSO; LUNA, 1986; SILVA, 1997).

As ciências da ação

Educação

Como dissemos anteriormente, foi nesse período, mais precisamente no ano de 1965, que foi criado o primeiro programa de mestrado em educação no Brasil, a partir de um convênio entre a PUC/RJ e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC, o qual iniciou suas atividades no ano seguinte com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico. Esta última estreitamente articulada com professores de Psicologia (FÁVERO, 2005).

Outra característica importante desse período, além do pioneirismo da PUC/RJ, que trouxe para o âmbito da universidade a pesquisa que até então se realizava fora dela, foi o surgimento de outros PPGE (em nível de mestrado), bem como o desenvolvimento das primeiras dissertações da área (Apêndice L_Evolução dos PPGE_Março de 2012_Planilha PGE2).

Nesse sentido, é oportuno destacar, também, que a primeira dissertação sobre EEs nos PPGE foi defendida nesse período, mais precisamente no ano de 1971, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Segundo Saviani (2006), as instalações desses primeiros programas ocorreram de modo precário sem as condições objetivas necessárias para suas acomodações, por isso ele chama essa fase de período heroico da PGE brasileira.

Desse modo, esta transcrição do autor é elucidativa desse período:

[...]. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário, datilografando os ofícios e até, como procedi em 1976 quando coordenei a implantação do programa de mestrado na Universidade Federal de São Carlos, desenhando e encomendando a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa (SAVIANI, 2006, p. 140-141).

Quanto aos estudos desenvolvidos nesse período, Bittar (2009) destaca o reaparecimento dos estudos psicopedagógicos com preocupação técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, programas etc) e o aparecimento de estudos mais amplos com relação à política educacional. Segundo esta autora, as pesquisas desse período podem ser caracterizadas como “oficiais, legalistas”, pois tratavam de estudos de natureza econômica e tecnicista, cuja teoria educacional orientadora era a teoria do capital humano. Quanto à abordagem epistemológica, a autora identificou, em seus estudos, o predomínio do positivismo, principalmente nas pesquisas em psicologia da educação.

Educação Física

Já na área de Educação Física, o período de 1965 a 1974 é marcado ainda pela inexistência de programas de pós-graduação, mas se observam dois movimentos que serão fundamentais para a criação do primeiro programa de mestrado em Educação Física. Um movimento é a expansão dos cursos de graduação e o outro é a maior preocupação dos profissionais da área, principalmente aqueles ligados às Instituições de Ensino Superior (IES) com o *status* científico da Educação Física brasileira.

Assim, com a expansão dos cursos de graduação e a inexistência dos programas de mestrado no período em questão, foram os cursos de especialização e aperfeiçoamento que possibilitaram a continuidade dos estudos por parte dos profissionais da área. Dessa forma, a qualificação em nível de mestrado e doutorado só foi possível de ser realizada no Brasil em outras áreas do conhecimento ou na área de Educação Física só que no exterior (SILVA, 2005).

A respeito da preocupação com o *status* científico da Educação Física brasileira, identificamos duas motivações que se articulam nesse período histórico, a saber: uma de caráter externo à área, caracterizada pelos governos pós 1964, que viam na ciência e tecnologia os instrumentos necessários para elevar o desenvolvimento do Brasil. E a outra, de caráter interno à área, foi o desenvolvimento do esporte, como fenômeno mundial, que foi “utilizado pelo governo militar como *marketing* do Brasil como potência mundial do futuro” (SILVA, 2005, p. 51).

Sendo assim, na Educação Física, em virtude da influência militar e positivista, ganhou força a tendência tecnicista, cujo objetivo final era a descoberta e/ou formação de atletas capazes de conquistar medalhas olímpicas e fortalecer a imagem do Brasil (LABORINHA, 1991). Complementando tais argumentos, Bracht (1999, p. 23) afirma que “o discurso pedagógico na Educação Física foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas ou pelo desejo, tornado público, por medalhas”.

Ainda sobre o desenvolvimento do fenômeno esportivo em nível mundial, Bracht (1999) observa que este contribuiu para que a área de Educação Física brasileira buscasse “teorizar” cientificamente o trabalho que vinha sendo desenvolvido por seus profissionais. Em outras palavras, os profissionais da Educação Física, perante a referida situação, precisavam mostrar que não apenas faziam uso de conhecimentos científicos, mas também eram capazes de produzir ciência, reivindicavam, assim, espaços que garantissem essa produção (SILVA, 2005).

Em virtude dessa demanda por espaços de produção científica, foram criadas, nesse período, importantes laboratórios de pesquisa e organizações acadêmicas de caráter científico. Nesse sentido, destacaram-se:

[...] o Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX), na Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS), e o Laboratório de Fisiologia do Exercício (LABOFISE), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SILVA, 2005, p. 52);

[...] o Centro de Estudo do laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), fundado em 1974, tinha como objetivo promover a abordagem esportiva científica da prática da atividade física. Além da produção científica, um dos propósitos fundamentais do Centro foi o de formar e capacitar profissionais em Ciências do Esporte (ÁVILA, 2008, p. 59).

Nesse contexto, a produção científica da área volta-se para o fenômeno esportivo, pois “é a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência nesse campo” (BRACHT, 1999, p. 20).

Por isso, podemos afirmar que o desenvolvimento do esporte, sob as bases político-sociais e econômicas nas quais se desenvolveu no Brasil, trouxe implicações ideológicas profundas para a área ao fortalecer uma determinada concepção de esporte, prática corporal e Educação Física em detrimento de outras concepções sobre os mesmos fenômenos citados.

Assim, muitos profissionais da área, ao invés de se esforçarem no desenvolvimento de outras concepções e práticas, preferiram fundamentar o “teorizar de caráter cientificista” da Educação Física a partir das ciências-mães, como a biologia, a fisiologia, a psicologia etc.

Nesse sentido, a transcrição de Bracht (1999, p. 21-22) é elucidativa:

Ora, o profissional de EF, num primeiro momento, premido pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou ainda da Ciência do Movimento Humano) e torna-se um “cientista” no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista em EF.

2.3. Expansão planejada da pesquisa e da pós-graduação no Brasil: o primeiro ciclo dos PNPG (1975-1989)

A partir de 1975, iniciamos um processo de 14 anos de expansão planejada da pesquisa e pós-graduação brasileira, porque, no período de 1975 a 1989, foram realizados três planos nacionais de pós-graduação. Assim sendo, o primeiro ano de vigência do I PNPG é considerado o marco de início da terceira fase da pesquisa e pós-graduação brasileira, que se estende até o último ano de vigência do III PNPG (1986-1989).

Essa fase caracterizou-se pela expansão dos cursos e pelo estabelecimento de normas e princípios (desempenho e qualidade aferidos por um sistema de avaliação) para a pós-graduação no país, especialmente a *stricto-sensu*, da qual foi exigida, primeiro, a capacitação dos docentes das universidades, em especial das federais, que estavam em expansão, e depois maior interação da pesquisa com o setor produtivo visando ao desenvolvimento nacional.

Desse modo, na elaboração do I PNPG, as hipóteses de trabalho essenciais para a formulação e compreensão dessa política eram: 1) a indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis; 2) o ensino superior como o setor de formação de recursos humanos para os demais níveis e para a sociedade, sendo a pós-graduação *stricto-sensu* direcionada à formação de recursos humanos para o ensino superior; e 3) a qualificação dos docentes de instituições brasileiras realizar-se-ia no país e só excepcionalmente, quando não houvesse possibilidade de atendimento local, poderia ser feita no exterior (I PNPG, 1998).

Acerca do conceito de pós-graduação, o I PNPG conceitua-o como “um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto-sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato-sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor” (I PNPG, 1998, p. 18).

Do ponto de vista estratégico e operacional, o I PNPG estava integrado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT) e ao II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) (I PNPG, 1998). A pós-graduação já assumia “importância estratégica” em Planos Governamentais anteriores como, por exemplo, o I PND, I PBDCT, por ser considerada condição básica para a formação de recursos de alto nível (BARROS, 1998; PÔRTO JÚNIOR, 2004; SILVA, 1997).

Quanto ao diagnóstico da situação da pós-graduação, o plano identificava alguns pontos de estrangulamento, dentre eles: 1) problemas de estabilização na maior parte dos cursos de pós-graduação, do ponto de vista institucional, administrativo e financeiro; 2) problemas de desempenho ligados à baixa eficiência dos cursos de pós-graduação (baixa

titulação, prazos longos para conclusão do curso etc.); e 3) problemas de crescimento decorrentes da pressão exercida por candidatos em número superior ao de vagas, o que ocasionava congestionamento em algumas áreas estratégicas, impedindo-as de atuarem na melhoria do sistema como um todo. Além desses aspectos, também foram apontados o da concentração geográfica da pós-graduação, com a consequência de um “indesejável processo de migração pós-universitária em um único sentido predominante – do interior para as áreas das grandes capitais – sem a necessária contrapartida do retorno do pessoal aos seus locais de origem” (I PNPG, 1998, p. 16).

Assim sendo, o I PNPG estabelecia como objetivos da pós-graduação: 1) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; 2) formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e 3) preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I PNPG, 1998, p. 16).

O que podemos observar nos objetivos desse Plano é que eles expressam a mesma diretriz já apresentada no Parecer 977/65 e no Relatório do GTRU. Para autores como Barros (1998), Bittar (2004), Porto Júnior (2004) e Silva (1997), afinado com esses objetivos, o I PNPG almejava transformar as universidades brasileiras em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Isto pode ser comprovado neste trecho extraído do Plano:

Transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas de conhecimento humano e da cultura brasileira (I PNPG, 1998, p. 17).

Assim, a partir do diagnóstico realizado e dos objetivos estabelecidos, percebe-se a carência de recursos humanos para o alcance das finalidades almejadas, de modo que a possibilidade visualizada na ocasião foi o aprimoramento e a qualificação desses recursos como fator necessário para alcançar as metas estabelecidas e para o acompanhamento do crescimento do país, principalmente em atividades de pesquisa.

Nesse contexto, a CAPES, reformulada em julho de 1974 pelo Decreto nº 74.299, que a transformara em "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira", passou a atuar em colaboração com a direção do DAU/MEC na política nacional de pós-graduação, estabelecendo assim iniciativas para a consolidação da pós-graduação no Brasil¹⁴.

Entres as iniciativas desenvolvidas pela CAPES no período, destacamos a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior como a elaboração do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), em 1976, que concedeu bolsas de estudos a professores universitários. Ao manter seus salários integrais, eles puderam dedicar-se a seus estudos e pesquisas de pós-graduação nos principais programas do país e do exterior, o que permitiu a formação de um grande número de quadros para a pesquisa e a docência na pós-graduação brasileira¹⁵ (MORAES, 2006).

Outra ação importante da CAPES, nesse contexto, foi o incentivo à criação de Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por área de conhecimento, muitas das quais, nos anos seguintes, atuaram significativamente no processo de abertura política do país, bem como em movimentos críticos nacionais de reivindicação de mudanças no sistema educacional (MORAES, 2006).

Em meio a esse processo, no ano de 1976, a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação por meio de comissões de consultores – “a avaliação por pares” – a qual foi realizada pela primeira vez em 1978 e se consolidou nos anos seguintes até se tornar de grande relevância para a definição dos rumos da pós-graduação brasileira (MORAES, 2006; HOSTINS, 2006).

Na linha de valorização e reconhecimento da CAPES como órgão de governo responsável pela formação de recursos humanos de alto nível no país via pós-graduação, no início dos anos 1980, por meio do Decreto nº 86.791, de 28/12/1981, o Governo Federal

¹⁴ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 maio 2012.

¹⁵ Em 1996, o PICD foi substituído pelo Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), que foi substituído pelo Programa de Qualificação Institucional, em 2002, sendo também substituído em 2008 pelo Programa Prodoutoral. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/prodoutoral>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

extinguiu o CNPG e repassou suas funções para a CAPES. Sendo assim, esta instituição ampliou substancialmente o âmbito de suas atribuições como, por exemplo: 1) passou a subsidiar a Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC na formulação da política de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos; 2) passou a elaborar o PNPG, acompanhar e coordenar sua execução; 3) passou a atuar como agência executiva da SESU no Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) etc¹⁶ (BARROS, 1998).

Portanto, foi a CAPES quem formulou o II PNPG (1982-1985), que, apesar de reafirmar os princípios e objetivos do Parecer 977/65, do Relatório do GTRU e do I PNPG, apontou alguns aspectos que tentavam superar os problemas já identificados como a desordenada expansão da pós-graduação *stricto-sensu*, principalmente em nível de mestrado, nos anos 1970 (SILVA, 1997).

Admitindo estar, do ponto de vista estratégico e operacional, integrado ao III PND e ao III PBDCT, o II PNPG declarou que a Política Nacional de Pós-Graduação fundamentava-se nas seguintes premissas:

- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a formação de valores genuinamente brasileiros;
- a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades;
- a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infraestrutura necessárias;
- o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de maior dinamização e de desburocratização internas;
- a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerada um fator indispensável na complementação de recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação (II PNPG, 1998, p. 24).

¹⁶ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 maio 2012.

O II PNPG, ao referir-se à situação da pós-graduação no país, ressaltou que, apesar dos esforços realizados, alguns problemas estruturais ainda dificultavam a sua institucionalização e consolidação como, por exemplo, a excessiva dependência de recursos extra orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas e a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio (II PNPG, 1998).

Na tentativa de superar os problemas que interferem no desempenho do sistema de pós-graduação, o plano estabelece três objetivos básicos: 1) aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação; 2) compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que precedem na universidade; e 3) buscar uma melhor coordenação entre as diversas instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação (II PNPG, 1998).

Desses objetivos, o II PNPG apontou prioridades e diretrizes, reforçando que: os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* deveriam buscar seu fortalecimento qualitativo, com ênfase no objetivo de formar pesquisadores; às agências governamentais caberiam utilizar os sistemas de informação e avaliação como principais instrumentos de apoio técnico para a realização do Plano; os esforços de coordenação e integração do sistema de pós-graduação objetivariam, prioritariamente, conferir a este uma maior estabilidade política e financeira, bem como diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcavam a sua realidade (SILVA, 1997).

Assim, o II PNPG objetivava a formação de recursos humanos qualificados para a docência, pesquisa e técnica para o atendimento não apenas do setor educacional, mas também do setor produtivo. Portanto, os objetivos básicos do II PNPG estiveram voltados para a solução de problemas considerados fundamentais para o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação, compatibilizado com as necessidades reais e futuras do Brasil (BARROS, 1998; SILVA, 1997).

No entanto, é importante destacar que, diferentemente do Plano anterior, o II PNPG enfatizou a participação da comunidade científica e dos representantes das organizações de pós-graduação no estabelecimento de prioridades e diretrizes e na operação

do próprio sistema de avaliação por meio da “avaliação por pares” (BARROS, 1998; MORAES, 2006; SILVA, 1997).

O que de fato ocorreu, ao longo dos anos 1980, foi que o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira articulou dois componentes fundamentais para a sua consolidação, um que consistiu nas melhorias desenvolvidas pela CAPES no processo de registro de informações dos programas avaliados (formulários de obtenção de dados e informatização destes) e outro, a criação de comissões de especialistas (geralmente indicados pelas associações científicas), um para cada área de conhecimento, os quais atuavam como consultores nos processos avaliativos, realizando, inclusive, a prática de visitas *in lócus* aos programas (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

Sobre a constituição dessas comissões de especialistas, a transcrição, a seguir, explicita a importância que essas equipes foram assumindo ao mesmo tempo em que contribuíam para que a sistemática de avaliação da CAPES se consolidasse.

A CAPES formou comitês encarregados de avaliar e classificar cada programa, nas diversas áreas do conhecimento. Esses comitês, à medida que se repetiam os processos avaliativos, se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e de legitimação dos objetos de estudo, teorias e metodologias, além da valorização de determinados padrões de publicação e interação com a comunidade internacional (BALBACHEVSKY, 2005, p. 292).

Retomando os planos nacionais de pós-graduação, na transição da ditadura Civil-Militar para a Nova República, em dezembro de 1986, o Governo Sarney anuncia o III PNPG, que se estendeu até 1989. Nesse período, observaram-se, no âmbito dos programas, algumas mudanças, como, por exemplo, flexibilização na estrutura dos programas; maior diversificação em relação às concepções de pesquisa e pós-graduação; críticas mais consistentes e contundentes em relação ao que se produz por intermédio dos cursos etc, as quais foram possíveis em virtude da abertura política vivenciada pelo país (SILVA, 1997).

O III PNPG reafirmou a política de governos anteriores para formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do país (BARROS, 1998; SILVA, 1997).

Ao avaliar os resultados da política de pós-graduação praticada no período de vigência dos dois primeiros planos (1975-1985), o III PNPG verificou que o sistema de

pós-graduação no país, apesar da melhoria substancial na qualidade e na estrutura dos cursos, ainda necessitava de considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação visando à formação de docentes e pesquisadores em quantidade, qualidade e perfis adequados para colaborarem com o desenvolvimento do Brasil (BARROS, 1998; SILVA, 1997).

A maior parte das premissas que fundamentaram o III PNPG continha pressupostos já trabalhados no Plano anterior. Assim, a partir das suas premissas, o III PNPG deu continuidade aos objetivos gerais estabelecidos nos planos anteriores, que eram: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (III PNPG, 1998).

Conforme Silva (1997), apesar do caráter aparentemente crítico do III PNPG, ao apresentar um levantamento com os principais problemas enfrentados pela pós-graduação e reconhecer que as metas iniciais da política de expansão quantitativa dos cursos geravam problemas e não atingiam adequadamente os objetivos de qualificação do corpo docente das universidades e da formação de pesquisadores, em número e qualidade capazes de atender aos anseios de desenvolvimento do país, além das alternativas propostas para superação desses problemas, o que se observou, na prática, durante o período de vigência desse plano, foi o descaso e o desrespeito do governo para com a pesquisa e a pós-graduação, de forma específica, e ciência, tecnologia e educação, de modo geral, resultando em sucateamento e abandono desses setores.

Quadro esse que se agravou no início dos anos 1990 com as eleições de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, conforme veremos mais detalhadamente na sequência desta tese, quando formos tratar da próxima fase da pós-graduação brasileira (1990-2004).

As ciências da ação

Educação

Seguindo a tendência nacional de expansão dos cursos e o estabelecimento de normas e princípios (desempenho e qualidade aferidos por um sistema de avaliação), a pós-graduação em Educação nessa fase expande-se e consolida-se. Nesse período de 1975 a 1989, foram criados 20 novos cursos de mestrado e oito de doutorados, perfazendo um total de 28 cursos novos no período (Planilha dos PPGE_Março de 2012_Evolução_Planilha PGE3).

Foi nesse período também que ocorreu a defesa da primeira tese em EEs nos PPGE, mais precisamente no ano de 1985, no PPGE da Unicamp.

Nesse período, também aumentou significativamente o número de dissertações defendidas na área, bem como foram desenvolvidas as primeiras teses, o que, aliado à expansão da PGE para outras regiões do país, concretizou a constituição do campo acadêmico da área de educação no Brasil.

Outro aspecto importante para a consolidação do campo acadêmico da área foi a criação da ANPEd¹⁷, que, desde sua criação em 1976, congrega pesquisadores em nível nacional e internacional. Eles reafirmam seus compromissos com a causa da construção histórica de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos, seja pelos eventos e/ou pelas publicações que, periodicamente, essa instituição vem promovendo.

Com relação aos temas estudados, as pesquisas da primeira metade do período caracterizam-se principalmente pela continuidade dos estudos psicopedagógicos com preocupação técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, programas etc) e dos estudos sobre política educacional, assim como pelo caráter “oficialista e legalista” das

¹⁷ A ANPEd é uma das instituições científicas mais importantes do Brasil, particularmente da PGE, pois, em seus 35 anos de existência, acompanhou e acompanha o desenvolvimento desse nível da educação brasileira, participando ativamente do seu desenvolvimento e se tornando um grande veículo de divulgação, discussão e debate de grandes temas e produções que são ali desenvolvidas (ZÁKIA; BIANCHETTI, 2007; CURY, 2008). É importante destacar que a ANPEd teve e ainda tem papel importante na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional. Contando com mais de 20 grupos de trabalho que se concentram em temas específicos dos estudos de questões educacionais, a ANPEd sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional nas instituições de ensino superior ou centros independentes, públicos ou privados. Isso pode ser constatado por suas reuniões anuais, que têm congregado em torno de dois mil pesquisadores, com aumento sistemático de trabalhos submetidos à apreciação das comissões científicas do evento (GATTI, 2001).

pesquisas produzidas, em virtude da sua natureza econômica e tecnicista baseada na teoria do capital humano (BITTAR, 2009).

No entanto, a partir da segunda metade do período, embora o positivismo continuasse sendo a abordagem epistemológica predominante, principalmente nas pesquisas da subárea de psicologia da educação, já era possível identificar, na produção do início dos anos 1980, o crescente interesse pelo pensamento de Antônio Gramsci (1891-1937), bem como as primeiras críticas de caráter marxista.

Segundo Sánchez Gamboa (2008), no período de 1977 a 1980, apareceram as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico-dialético, chegando a representar 16% nas pesquisas produzidas na área de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da Unicamp.

Outra característica da segunda metade desse período é o interesse pela escola como objeto de pesquisa por parte dos intelectuais de esquerda que anteriormente haviam rejeitado a escola pública como objeto de estudo, pois ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária. Mas, ao longo dos anos 1980, com a abertura do processo de transição¹⁸ do regime político, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu com a influência do pensamento de Antonio Gramsci (BITTAR, 2009).

Nesse sentido, a transcrição a seguir é elucidativa dos possíveis motivos pelo interesse crescente da área pela escola como referência empírica da pesquisa em educação:

Nessa perspectiva, acreditamos que duas vertentes teóricas tenham influenciado essa mudança de postura: de um lado, a Escola dos Annales, que, inicialmente, não negou a interpretação marxista, ao contrário, se apoiou na compreensão das estruturas econômicas para explicar os fenômenos sociais, mas, depois enveredou pela psicanálise, história das mentalidades, do cotidiano, etc e conquistou grande espaço na pesquisa em educação; de outro lado, o pensamento de Antonio Gramsci, que avançou nos estudos marxistas sobre a questão da hegemonia e o papel dos intelectuais descortinando novas abordagens sobre a relação entre o

¹⁸ Saviani (2011) chama a atenção para o caráter ideológico do termo transição, haja vista que a rigor o que ocorreu no Brasil foi um processo de conciliação pelo alto, pois, embora tivesse ocorrido uma mudança no regime político, garantiu-se a continuidade da ordem socioeconômica.

Estado e a sociedade. Nessa perspectiva, o papel da educação como espaço de construção de hegemonia se constituiu em objeto novo de pesquisa. Essas abordagens teóricas contribuíram para que na segunda metade da década de 1980 ocorresse uma tendência oposta àquela que predominou durante a ditadura militar, ou seja, a educação escolarizada passou a ser privilegiada como objeto de pesquisa. [...] (BITTAR, 2009, p. 12-13).

Esse período, segundo Cunha (1991), também se caracteriza pela dispersão temática (ponto de inflexão), pelo conflito entre a Educação e as educações, pelo “colonialismo epistemológico” e pelo processo de composição inorgânica das denominadas áreas de concentração (Pareceres 977/65 e 77/69 do CFE). Isso desembocará nos primeiros debates sobre a crise do modelo de áreas de concentração e a necessidade do surgimento das linhas de pesquisa no âmbito dos PPGE como forma de responder cientificamente aos problemas complexos da sociedade brasileira.

Educação Física

A área de Educação Física também seguiu a tendência nacional de expansão dos cursos de pós-graduação. Assim, em 1977 e 1989, foram criados, na USP, os primeiros cursos de mestrado e doutorado, respectivamente.

No período de 1975 a 1989, também foram criados mais seis cursos de mestrado, os quais, somados aos da USP, perfizeram um total de oito cursos na área de Educação Física no referido período (Planilha dos PPGEF_Março de 2012_Evolução_Planilha PGE3).

Foi nesse período, também, que ocorreu a defesa da primeira dissertação em EEs nos PPGEF, mais precisamente no ano de 1983, no PPGE da UFSM.

É importante destacar que um dos passos mais importantes para a institucionalização da pós-graduação em Educação Física, em nível *stricto-sensu*, conforme a legislação em vigor, foi a criação do Grupo de Consultoria Externa (GCE), instituído pela Portaria nº 168/75, do Departamento de Educação Física e Desporto (DED) do MEC, que tinha o objetivo de analisar a situação da educação física e propor medidas para implantação da pós-graduação na área (SILVA, 2005).

Assim, uma das medidas suscitadas pelo GCE/DED/MEC foi a criação do mestrado na área, argumentando, entre outras coisas, que a Educação Física deveria acompanhar o desenvolvimento geral do país.

Assim sendo, em 1977, teve início o primeiro curso de mestrado em Educação Física no Brasil e na América Latina, na USP. É oportuno observar que, em virtude da inexistência de cursos de mestrado e doutorado na área até aquele momento, aproximadamente “50% dos professores que compunham o corpo docente do mestrado da USP, em 1982, quando o mestrado foi credenciado, foram titulados em instituições norte-americanas” (SILVA, 2005, p. 52), evidenciando a influência dos acordos MEC/USAID.

Outro acontecimento importante para a área foi a criação do CBCE em 1978, cujo objetivo era “pensar a problemática das ciências do esporte e [...] a construção e consolidação de seu campo acadêmico”¹⁹. Posteriormente, em 1979, o CBCE lançou seu periódico científico, a RBCE, órgão oficial de divulgação científica do CBCE e seu CONBRACE (ÁVILA, 2008, p. 59).

Tais veículos de divulgação expressaram os interesses, os conflitos e o privilégio por uma concepção de ciência por aqueles que procuravam produzir conhecimento em Educação Física nas condições históricas e concretas daquele período.

Assim, nos anos 1980, como são intensos os debates sobre a identidade epistemológica e legitimidade acadêmica da área, bem como a preocupação com o *status* científico da Educação Física se intensifica. Nessa época, professores vinculados ao ensino superior que se qualificaram em programas da área de Educação provocaram mudanças importantes sobre “o que é Educação Física?”.

¹⁹ O CBCE é uma das instituições científicas mais importantes do Brasil e da América Latina, particularmente da área de Educação Física/Ciências do Esporte. Filiado à SBPC, em seus 34 anos de existência, acompanhou e acompanha o desenvolvimento da área, participando ativamente do seu desenvolvimento e se tornando um grande veículo de divulgação, discussão e debate de grandes temas e produções que são ali desenvolvidas. É importante destacar que o CBCE teve e ainda tem papel importante na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil e na América Latina. Conta com uma direção nacional e mais de 20 secretarias estaduais e 12 grupos de trabalho temáticos, sendo as duas últimas instâncias organizativas do colégio. O CBCE indica bem a expansão da pesquisa em Educação Física e Esportes nas instituições de ensino superior ou centros independentes, públicos ou privados. Isso pode ser constatado por suas reuniões anuais (intercalando de dois em dois anos os congressos regionais com os nacionais/internacionais), que têm congregado em torno de dois mil pesquisadores, com aumento sistemático de trabalhos submetidos à apreciação das comissões científicas do evento.

Esses professores, independente da matriz teórico-filosófica em que se amparavam, geralmente ancorados pelas ciências humanas e sociais²⁰, questionavam a visão hegemônica na área, alicerçada nos princípios biopsicológicos. Tais estudiosos chamavam a atenção para as dimensões sociocultural e político-econômica que se encontravam à margem nos estudos desenvolvidos na área da Educação Física até aquele momento.

Segundo Silva (2005), de modo geral a produção científica da área, até a primeira metade dos anos 1980, esteve fortemente influenciada pela concepção positivista de ciência. Nos estudos predominavam as abordagens metodológicas, que valorizavam a quantificação e a análise estatística dos dados, bem como advogavam pela neutralidade científica e pelo isolamento do objeto de seu contexto. Nesse período, foram hegemônicos os temas voltados para aspectos médico-biológicos da atividade física, para o esporte de alto rendimento e para a avaliação da aptidão física.

Assim sendo, esse período caracterizou-se pela institucionalização da pós-graduação em Educação Física no Brasil e pelo intenso debate sobre a identidade epistemológica da área.

Sobre a identidade epistemológica da Educação Física, é interessante observar ainda que ela expressou um conflito político e ideológico existente na área, que Sánchez Gamboa (2007b) intitulou de “flutuação epistemológica”. Isso porque, na produção acadêmica da Educação Física, houve o predomínio ora das subáreas das ciências naturais (Fisiologia, Antropometria, Medicina Esportiva), ora das subáreas das ciências humanas e sociais (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia), respectivamente.

Nesse sentido, os referenciais teóricos já constituídos advindos da sociologia, psicologia, da fisiologia, são tidos como pontos de partida aplicados aos fenômenos da Educação Física procurando “explicá-los e retornam a matriz disciplinar (ponto de chegada) confirmando suas hipóteses”. Por esse percurso, “os fenômenos da Educação Física são *pontos de passagens* das elaborações científicas, caracterizando um processo de

²⁰ Segundo Bracht (1999, p. 24), “essa vertente vai representar não só um polo de resistência política no campo, defendendo interesses não dominantes, interesses, aliás, ligados ao sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte”.

“*colonialismo epistemológico*” sobre um campo aberto a diversas apropriações” (SANCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 26; grifo nosso).

2.4. A pesquisa e a pós-graduação redesenhada (1990-2004)

Como dissemos anteriormente, a pós-graduação brasileira nos anos 1980 sofreu constantemente com diversos cortes orçamentários e falta de recursos para desenvolver adequadamente as suas atividades, em virtude do descaso e desrespeito de nossos governantes para com a ciência, tecnologia e educação do nosso país. Dissemos, também, que este quadro agravara-se no início dos anos 1990 com as eleições de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso.

Pois bem, logo no início desse período é emblemática a extinção da CAPES, em março de 1990 (Medida Provisória, nº 150 de 15/03/1990) e sua recriação em abril do mesmo ano (Lei nº 8.028 de 12/04/1990), após intensa mobilização das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades e da comunidade acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a extinção da referida agência²¹.

Assim sendo, esse acontecimento é considerado por nós como o marco de início da quarta fase da pós-graduação no Brasil (1990-2004), cujo término é a aprovação do PNPG (2005-2010).

Essa quarta fase (1990-2004) caracteriza-se pela inexistência oficial do IV PNPG, embora tenham sido publicados, no boletim INFOCAPES²², várias ações realizadas pela CAPES nesse período como: a mudança no sistema de avaliação dos programas (sugerida por uma equipe de consultores internacionais contratados pela CAPES para avaliar sua sistemática de avaliação dos programas); a regulamentação do mestrado profissional; e a vinculação do financiamento à produtividade dos programas (com destaque para o tempo médio de titulação, que passou a ser mais valorizado).

²¹ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 maio 2012.

²² O INFOCAPES era o boletim de difusão da CAPES, o qual, a partir de 2004, foi substituído pela Revista Brasileira de Pós-Graduação, também sob responsabilidade de edição e publicação da referida agência. Aqui nos referimos, mais especificamente, aos Infocapes do período de 1994 a 2001, volumes 2 a 5.

Essas ações tinham três vetores principais: a flexibilização do modelo de pós-graduação; o aperfeiçoamento do sistema de avaliação; e a ênfase na internacionalização; os quais foram suficientes para redesenhar a pós-graduação brasileira e alterar sua estrutura e organização.

É importante observarmos que o período de 1990 a 1994 foi um período turbulento para a pós-graduação brasileira e para a CAPES, que sofreram com cortes de recursos financeiros e contratação de pessoal, porque, em virtude do processo de reestruturação produtiva e das mudanças no mundo do trabalho²³, os governos Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2002) realizaram um conjunto de Reformas no âmbito do Estado brasileiro conforme as orientações do receituário neoliberal²⁴ (ANTUNES, 2005).

Segundo Antunes (2005, p. 95): “Articulou-se, então, um enorme enxugamento organizacional e de mutações no processo tecnológico”. Na área de Educação, Silva Júnior (2002) intitulou esse período de “Reforma do Estado e da Educação”.

No entanto, após a recriação da CAPES, coube a ela um papel importante nesse contexto de reformas. Assim, em 1992, ela tornou-se fundação, conforme a Lei nº 8.405, de 09/01/1992. E com a mudança de governo em 1995, passou por uma nova reestruturação, da qual saiu fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* brasileiros²⁵.

Em outras palavras, após o desvario do Governo Collor de tentar extinguir a CAPES, ela foi recriada graças à mobilização da comunidade acadêmica e científica

²³ “[...] a flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva desenvolveram-se em grande intensidade, indicando que nossas plantas produtivas e de serviços também vêm assimilando crescentemente os ‘novos processos produtivos’, como a acumulação flexível, o toyotismo etc, que configuram as tendências mais fortes do capitalismo contemporâneo” (ANTUNES, 2005, p. 95).

²⁴ Este termo refere-se a uma série de preceitos elaborados a partir do Consenso de Washington, que ocorreu em 1989, na cidade de Washington/EUA, onde os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado (SAVIANI, 2011).

²⁵ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 maio 2012.

brasileira e, assim como Fênix²⁶, “renasceu” como fundação e ressurgiu na transição do Governo Itamar Franco para o Governo FHC, não mais com a função precípua de apoiar, avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, mas com a função de regulá-los via vinculação da avaliação com o fomento²⁷. Isso é perfeitamente compreensível quando se analisa o receituário neoliberal e as novas funções assumidas pelo Estado, Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a partir dos anos 1990.

Assim, embora o Governo FHC tenha seu início formal em 1995, podemos dizer que suas linhas de ação já estavam definidas desde o Plano Real no Governo Itamar Franco, do qual Fernando Henrique Cardoso fez parte como Ministro das Relações Exteriores e da Fazenda.

Desse modo, no INFOCAPES (1994²⁸), já havia apontamentos de que a CAPES vinha formulando uma nova política de pesquisa e pós-graduação no Brasil, conforme as orientações e reformas que seriam implantadas no âmbito do Estado e da Educação no Governo FHC. Nesse INFOCAPES, a referida agência publicou, na seção documentos, que havia definido uma política de implantação de novos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, que foram aprovados pelo Grupo Técnico Consultivo (GTC). No referido documento, há ainda a informação de que a CAPES buscava a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação estabelecendo novos critérios para a abertura de cursos a ser recomendados tendo em vista a avaliação e o fomento.

Nesse documento, são expressas algumas preocupações frequentes, como: desequilíbrios regionais na distribuição dos programas de pós-graduação (concentração dos cursos na região sudeste); “[...] formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto para o setor acadêmico como para os setores governamental e empresarial” (INFOCAPES, 1994, p. 21); o *déficit* de docentes e pesquisadores qualificados em nível de

²⁶ Fênix ou fênix (em grego φοῖνιξ), pássaro da mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia das próprias cinzas.

²⁷ Sobre esta nova função da CAPES, sugerimos a leitura do Capítulo 3 - A avaliação defensiva no 'Modelo Capes de Avaliação' - é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? de autoria de Valdemar Sguissardi na obra *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e avaliação*, organizado por ele e Lucídio Bianchetti, a qual foi publicada pela Autores Associados, no ano de 2009.

²⁸ Infocapes, vol. 2, nº 3, Jul./Set., 1994. Na seção Documentos, p. 21-24.

mestrado e doutorado; a necessidade de articular a oferta espontânea de cursos novos às necessidades prioritárias para o desenvolvimento do país; disponibilidade financeira e orçamentária para a criação de cursos novos sem prejuízo aos já existentes; e a “condição *sine qua non* do apoio a novos cursos” via “garantia de qualidade acadêmica, estabelecida a partir da análise feita por consultores da área de conhecimento do curso proposto” (INFOCAPES, 1994, p. 22).

No último INFOCAPES do ano de 1994, a então presidente da CAPES, Maria Andréa Loyola, faz um balanço da sua gestão e conforme suas palavras: “[...]. Infelizmente, a convergência até agora alcançada não ganhou a densidade suficiente que pudesse ser traduzida num documento que orientaria a elaboração de propostas práticas. [...]” (INFOCAPES²⁹, 1994, p. 6).

Assim, em 1995, a CAPES, já reestruturada e mais fortalecida com o novo Governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a ser presidida por Abílio Afonso Baeta Neves, que mantém as diretrizes da gestão anterior e parte da avaliação desta sobre o SNPG. Já no primeiro INFOCAPES do ano, apresenta as suas metas na presidência da CAPES, a saber: a) intervir para minimizar o acentuado desequilíbrio regional, que concentra na região Sudeste mais de 70% dos programas de pós-graduação; b) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação dos programas com a introdução de um elemento mais claro de aferição de um padrão de maior qualidade, por meio do qual fosse possível “[...] pleitear uma aproximação com os padrões de excelência internacional para aferir o desempenho de nossa pós-graduação, incorporando, em algumas áreas, nos comitês de avaliação, a participação de consultores externos” (INFOCAPES³⁰, 1995, p. 12). Isso se refere às áreas que já possuem um padrão internacional, para as quais deveriam ser chamados especialistas estrangeiros nas próximas avaliações com o objetivo de melhorar a inserção internacional dos programas; c) flexibilizar o modelo de pós-graduação que, além de manter como uma das prioridades a formação acadêmica, na direção de atender às demandas do mercado na qualificação profissional da área extra-acadêmica, instituindo

²⁹ Infocapes, vol. 2, nº 4, Out./Dez., 1994. Na seção Apresentação, p. 6-7.

³⁰ Infocapes, vol. 3, nº 1 e 2, Jan./Jun., 1995. Na seção Documentos, CAPES: METAS DA ATUAL GESTÃO, p. 11-15.

uma comissão de consultores que formulará um conjunto de recomendações – as quais, mais tarde, assumiram o formato do mestrado profissionalizante; d) intensificar a cooperação internacional “defendendo uma política de fortalecimento de centros de excelência capazes de nuclear cooperação acadêmica de alto nível e a formação de recursos humanos em programas de pós-graduação regional.” (Idem, p. 13); e) avaliar os programas conduzidos pela CAPES, pois somente “[...] uma revisão destes critérios e a valorização da produtividade como elemento chave na distribuição de bolsas, aliada a um paulatino incremento do volume de bolsas do sistema, é que poderá viabilizar a continuidade e a expansão do sistema.” (Idem, p. 14); f) dar continuidade aos programas da CAPES que estabelecem o vínculo com a graduação e lançar o “Programa de Formação de Recursos Humanos e Apoio à Reforma do Estado”. A reforma do Estado era o principal ponto da pauta deste governo, sendo assim “este programa será concebido com vistas a incentivar a formação de quadros com um leque amplo de competências, capacitados para atuar nas complexas e múltiplas tarefas envolvidas na modernização estatal.” (Idem, p. 15); g) rediscutir os critérios que devem orientar o tratamento e análise dos pedidos encaminhados ao GTC; h) ampliar o fomento à infraestrutura dos programas de pós-graduação; i) intensificar a cooperação com outras agências de fomento para resolução de problemas que possuem interface, como o CNPq e a FINEP.

Como podemos perceber pelas metas descritas, a expansão do sistema via flexibilização dos modelos de pós-graduação e aperfeiçoamento da avaliação por meio do estabelecimento de uma lógica competitiva visando à elevação dos padrões nacionais e internacionais são as bases para o “redesenho da pós-graduação” brasileira, conforme os interesses do Estado adepto do receituário neoliberal.

Assim, no período de 1995 a 2003, a pós-graduação brasileira foi redesenhada para atender ao ajuste neoliberal do Estado brasileiro via um conjunto de medidas e ações implantadas pela CAPES, dentre as quais se destacam a criação do mestrado profissionalizante e a mudança no paradigma de avaliação dos programas.

Quanto ao mestrado profissionalizante, ele foi instituído por meio da Portaria nº 47 de 17/10/1995 que resultou na Resolução 01/95. Segundo Ávila (2008), o argumento

que fundamentou sua criação revestiu-se do termo flexibilização³¹ para atender às demandas do capital dentro da estrutura universitária, em nível da pós-graduação.

Assim, no próprio documento da comissão, intitulado “Mestrado no Brasil – A Situação e Uma Nova Perspectiva”, os interesses a ser atendidos são explícitos:

[...] a abertura de mercado tem demandado das empresas um nível de competitividade que as leva a buscar profissionais com formação pós-graduada, de preferência Mestrado. A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na Universidade para a sociedade. Buscam-se em todo o mundo formas mais diretas de vinculação da Universidade com empresas, agências não governamentais e governo. Estas formas envolvem, por exemplo, na área de Engenharia, até mesmo a realização de teses de doutorado em que o estudante trabalha sob a supervisão de um orientador acadêmico e de um mentor industrial (INFOCAPES³², 1995, p. 20-21).

Uma das diferenças do mestrado profissionalizante em relação ao mestrado acadêmico refere-se ao seu produto final, que pode ser uma “[...] dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos” (Idem, p. 22), de acordo com a natureza da área e os objetivos do curso.

Isso gerou grande polêmica no meio acadêmico, resultando em uma aparente indiferença (desinteresse) do sistema para com essa modalidade. Além disso, o mestrado profissionalizante apresentou-se como uma forma de captação de recursos pela própria instituição formadora, em virtude do seu caráter mais comercializável, já que era objetivo dessa política uma vinculação mais direta com as empresas (ÁVILA, 2008).

Como resposta a essa aparente indiferença do sistema para com o mestrado profissionalizante, o presidente da CAPES assinou, em 16/12/1998, a Portaria nº 080, que dispõe sobre os pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Em 2001, a agência, de forma mais incisiva, publicou o documento intitulado “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação

³¹ Segundo Ávila (2008, p. 93), “a flexibilização é semanticamente um termo que induz a uma percepção positiva, pois é o contrário de enrijecimento. Mas, analisada no interior das políticas para a educação, percebemos que este termo é, predominantemente, utilizado para caracterizar a ação do Estado de descomprometer-se com o financiamento das Instituições públicas”.

³² Infocapes, Vol. 3, Nº 3 e 4, Jul./Dez., 1995. Na seção Documentos, Mestrado profissional. p. 19-25.

profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, sustentada no argumento de que “os resultados das avaliações realizadas pela CAPES demonstravam a ocorrência de distorções na caracterização e funcionamento da pós-graduação” (BRASIL, 2001, p. 1). Considerava que, apesar do rótulo acadêmico, na prática, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas, apresenta: cursos e áreas de estudo com orientação tipicamente profissionalizante; alunos vocacionados que têm frustradas suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de dissertações e teses de natureza acadêmica (BRASIL, 2001).

Ante essa realidade, a CAPES (BRASIL, 2001, p. 2) assumiu que a pós-graduação brasileira deveria abranger duas vertentes de formação: a acadêmica – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a profissionalizante – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

Sobre outras mudanças relativas à pós-graduação, temos, ainda, em 1995, a reestruturação do Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES, conforme a Portaria nº 48, de 17/10/95, e a regulamentação do próprio INFOCAPES a partir da Portaria nº 44, de 27/10/95.

O primeiro INFOCAPES³³, de 1996, manifestou, em sua apresentação, que um dos desafios a ser enfrentados pela pós-graduação brasileira era a constituição de modelos efetivos de cooperação entre a universidade e a indústria. Também destacou que esta era uma das duas prioridades da proposta do novo Programa de Apoio para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT III), o qual estava em elaboração na época. Isso evidencia a prioridade das demandas do mercado em detrimento das demandas sociais (ÁVILA, 2008).

No ano de 1996, a CAPES também instituiu: o Programa Suplementar de Apoio à Qualificação Docente, que ofereceu bolsas para docentes com tempo suficiente para aposentadoria que permaneceram trabalhando; o PICDT; o Subprograma Mestrado

³³ Infocapes, Boletim Informativo, Vol. 4, Nº 1, Jan/Mar., 1996.

Interinstitucional, que visava atender instituições que não possuíam condições de deslocar seus docentes para qualificação nos grandes centros, possibilitando que um curso reconhecido os atendesse em suas próprias instituições de origem; e, já no final do ano, lançou o Programa de Bolsas de Doutorado “Sanduíche” e Pós-Doutorado no país.

Ainda no ano de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de construir o IV Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho com o intuito de elaborá-lo. Para tanto, organizou um Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento; convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação com vistas ao seu aprimoramento; avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional” e constituiu uma Comissão Coordenadora para definir o novo Plano Nacional de Pós-Graduação.

Nesse seminário, os aspectos fundamentais da discussão foram apresentados na forma de oito temas como documentos de trabalho, a saber: 1) Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; 2) Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho; 3) Relação entre pós-graduação e graduação; 4) Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; 5) Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; 6) Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; 7) Financiamento e custo da pós-graduação; e 8) Pós-graduação e Pesquisa. O objetivo da comissão era apresentar os documentos até agosto de 1996 para que os Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação os levassem para serem discutidos em suas instituições de origem, disseminando e aprofundando o debate que ocorreu no Seminário Nacional, no final do ano.

Assim sendo, em 1997, a CAPES publicou um número especial do INFOCAPES (Edição comemorativa dos seus 45 anos), com as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”. Dentre os relatos, destacamos o de Carlos Benedito Martins que, no documento “Memória e os Objetivos do IV PNPG” (MARTINS, 2005), relatou que, ainda em 1997, a comissão coordenadora redigira uma versão preliminar do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, a

partir da síntese das discussões do Seminário e de outras contribuições, e que essa versão circulou apenas no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora.

Ainda segundo Martins (2005), a versão definitiva do Plano não foi concluída em virtude de uma série de fatos e acontecimentos como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 1990, que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano. Lamentavelmente, isso acabou por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

O autor assinala ainda que as diversas recomendações apresentadas nos documentos, ao longo do período, foram implantadas pela Diretoria da CAPES, destacando-se a expansão do sistema nacional de pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e a inserção internacional da pós-graduação.

Dessas medidas, uma que teve grande impacto no redesenho da pós-graduação brasileira foi intitulada pela CAPES de “novo paradigma de referência”. Esta se consubstanciava na concepção de que era necessário inserir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e de competitividade entre os programas. Isso porque, nas palavras do presidente da agência, há o “reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência”, haja vista que a maioria expressiva dos programas obteve conceitos A e B, tanto nas avaliações de 1994 como nas de 1996 (NEVES, 2002, p. 6).

Assim, a CAPES buscou alterar a compreensão da função da avaliação, conforme expressa o presidente da agência:

Uma mudança importante foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. Nesse sentido, era uma espécie de norte do que se buscava alcançar. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. [...]. Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se *uma avaliação competitiva entre os programas*, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de

desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido (NEVES, 2002, p. 6; grifo nosso).

O posicionamento assumido pela CAPES, a partir desse novo modelo, é explícito, visto que o incentivo à internacionalização ocorreria via indução da competitividade entre os programas, pois, a partir do fomento dessa lógica, esperava-se que a inovação e o empreendedorismo no campo acadêmico-científico ocorresse, tal como opera na lógica do mercado.

Conforme Hostins (2006, p. 151), essa concepção é coerente com o “propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação”.

As mudanças realizadas no sistema de avaliação dos programas resultaram não apenas das discussões ocorridas no Seminário Nacional de “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” já referido, como também resultaram de algumas das recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais – provenientes da França, Argentina, Canadá, Alemanha, Irlanda, Estados Unidos – convidados para realizarem uma avaliação do Sistema CAPES de Avaliação. A comissão, no decorrer de quatro dias, analisou documentos, realizou entrevistas com a equipe da CAPES e com representantes dos programas de pós-graduação da UnB e emitiu um documento com críticas e recomendações à CAPES intitulado “Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de pós-graduação da CAPES” (RELATÓRIO, 1997).

Entre as recomendações apresentadas, destacamos: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra, a definição de categorias de classificação e o esclarecimento destas a cada comitê de área, a simplificação da tarefa de coleta de dados, a indicação do tempo médio de titulação e das taxas de desistência, o acompanhamento das carreiras dos doutores recém titulados, a apresentação de relatórios pelo programa com as ações adotadas em resposta às recomendações da avaliação, a inclusão de uma autoavaliação pelo próprio programa, visitas *in loco*, informações referentes à infraestrutura, aos fundos para pesquisa e ao suporte técnico (RELATÓRIO, 1997).

Diante dessas discussões, intenções e recomendações, nas reuniões do CTC e do Conselho Superior, realizadas, respectivamente, em 12/02/98 e 03/03/98, a CAPES alterou substancialmente os critérios a ser aplicados no biênio 1996/1997, e aspectos como: mudança da periodicidade; da escala de notas e da unidade de avaliação – de cursos para programas; inclusão de critérios de comparabilidade entre áreas e adoção dos padrões internacionais de qualidade; e do Núcleo de Referência Docente (NRD) configuraram a nova sistemática (MORAES, 2006).

O INFOCAPES (1998) descreveu a nova sistemática de avaliação dos programas da seguinte forma:

Colocado em discussão o documento “Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998”, que trata das principais inovações a serem implantadas na avaliação a partir deste ano: a avaliação por programas, baseada em padrões internacionais de qualidade; a mudança na escala de conceitos; e a não vinculação automática dos resultados ao sistema de fomento da Agência. A avaliação deverá, portanto, habilitar o programa a solicitar recursos a CAPES, para bolsas e custeio (INFOCAPES³⁴, 1998, p. 56).

O processo também incrementou novos instrumentos de coleta das informações ao instituir um banco de dados para acolher as informações fornecidas pelos programas de pós-graduação e encaminhadas anualmente pelas Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, por via eletrônica. Para tanto, a CAPES informatizou o sistema e desenvolveu indicadores de produtividade mais precisos tendo como referência o uso adequado dos dados coletados. As informações disponibilizadas passaram a permitir uma análise quantitativa e também qualitativa do corpo docente, do corpo discente, da produção intelectual e das atividades de pesquisa e de formação (HOSTINS, 2006).

No final de 1998, quando a CAPES divulgou os resultados da avaliação do biênio 1997-1998, percebeu-se que o efeito dessa nova sistemática de avaliação havia sido devastador para algumas áreas, entre elas a da Educação e Educação Física.

A partir de 1998, realizam-se novas adequações na sistemática de avaliação decorrente do processo de discussão empreendida nas diversas instâncias envolvidas. O processo de avaliação continuada passa a compreender as atividades de acompanhamento anual dos programas e a “Avaliação Trienal” propriamente dita, efetuada no ano

³⁴ Infocapes, Boletim Informativo, Vol. 6, Nº 1, Jan/Mar., 1998.

subsequente ao do fechamento do triênio, momento no qual é atribuída a nota resultante do processo.

De acordo com a CAPES, essa modalidade possibilitou: melhor conhecimento pelas comissões de aspectos da realidade de cada programa, não expressos adequadamente pelos dados do “Coleta CAPES”; análise processual, pelos programas, dos indicadores de estagnação ou de queda de desempenho, de modo a reverter essa situação ou, eventualmente, sanar falhas nas informações fornecidas antes da próxima avaliação trienal; análises sobre a situação e perspectiva de evolução da pós-graduação em cada área ou campo de conhecimento e em cada região; estudos sobre as necessidades nacionais e regionais de qualificação de pessoal de alto nível e estabelecimento de diretrizes sobre a expansão da pós-graduação no país (NEVES, 2002).

A proposta do novo modelo de avaliação, na concepção do presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, em 1998, pautava-se na ideia de implantar um diferencial da pós-graduação no Brasil baseado no critério da internacionalidade.

Segundo palavras do próprio presidente,

“[...] nós não estamos mais falando apenas da conveniência de se ter um sistema de pós-graduação bom para o Brasil. [...], mas nós queremos que haja uma inserção internacional dessa produção e não só da produção de conhecimento, mas também dos padrões de formação de recursos humanos altamente qualificados” (NEVES, 2002, p. 7).

Assim, na avaliação do triênio 2001-2003, observa-se maior preocupação com a precisão dos conceitos e indicadores de inserção internacional e de padrão internacional. A concepção adotada mediante documento aprovado no Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES fundamenta-se na ideia de comparabilidade ou de padrão internacional (BRASIL, 2003, p. 1). Em outras palavras, o nível de inserção internacional de um programa deve ser aferido pelas características que o qualificam como comparável aos melhores programas estrangeiros das mesmas áreas.

Além disso, considera indicadores que são comuns a todas as áreas e outros que são específicos de cada área ou área congênere no exterior. Sem dúvida, a questão da comparabilidade internacional é assunto ainda em discussão. As forças em debate nas comissões das áreas e das grandes áreas, os sistemáticos posicionamentos das associações de pesquisa e pós-graduação são expressões de formas de resistência e de articulação de

diferentes grupos na luta para a definição dos critérios de alcance da “excelência” e, nos limites consentidos, para a conquista de espaços que delineiem os contornos qualitativos da pós-graduação brasileira, no início do século XXI, e na histórica luta pelo reconhecimento das áreas e do conhecimento por elas produzido.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347), o novo paradigma de avaliação dos programas de pós-graduação, ao valorizar prioritariamente a produção científica, rompeu com a proposta desse nível de ensino vigente até o III PNPG, pois alterou a centralidade da pós-graduação da docência para a pesquisa. Segundo elas, essa alteração, ao mesmo tempo em que contribuiu para que as atividades desse setor assumissem um caráter mais científico, também colaborou para um “verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348). Isso porque só se avalia o que é mensurado.

Diante disso, a CAPES desenvolveu o Qualis³⁵, que consiste em uma série de procedimentos utilizados para classificar a produção intelectual dos programas de pós-graduação conforme sua abrangência e qualidade. Esse processo ainda em desenvolvimento, “em alguma medida, permite enfrentar o surto produtivista ao possibilitar uma comparação diferenciada dos produtos até então considerados equivalentes” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348).

É pertinente observarmos que essa modificação no paradigma avaliativo dos programas ocorre no mesmo período das recomendações para a reforma da educação superior dos países da periferia do capital.

Nesse sentido, o Relatório do Banco Mundial, intitulado “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)” apresenta-nos recomendações explícitas para a educação superior brasileira (SGUISSARDI, 2000).

Vejamos uma passagem do referido documento:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de

³⁵ Disponível em: < <http://capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

calidad y equidad (WASHINGTON, D. C., 1994, p. 4 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 57).

Segundo Sguissardi (2000), um dos argumentos do referido relatório é que o modelo humboldtiano, da tríade ensino-pesquisa-extensão, adotado no Brasil desde a Reforma Universitária de 1968, “com su estructura de programas em um solo nível, há demonstrado ser costoso y poco apropiado em el mundo em desarrollo” (WASHINGTON, D. C., 1994, p. 5 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 57-58). Desse modo, a saída é a diferenciação no ensino superior por meio da criação de instituições não universitárias e instituições privadas que seriam mais adequadas para responder prontamente à formação desse nível conforme as necessidades do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Saviani (2006) afirma que esta ideia de distinção, que ele intitulou de universidades de pesquisa e universidades de ensino, já havia sido introduzida e circulava nos documentos sobre o ensino superior brasileiro, desde 1986, pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) criado na época pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. No entanto, ela só foi assumida como ideia-força no Governo FHC, o qual, em 1997, mais precisamente por meio do Decreto nº 2.306, de 19/08/1997, regulamentou o sistema federal de ensino, conforme a LDBEN nº 9.394/96.

Haja vista que é justamente a LDBEN nº 9.394/96 que, ao estabelecer mudanças para o Ensino Superior, possibilitou a ruptura da unidade universitária (tríade ensino-pesquisa-extensão) desmembrando-a em várias outras possibilidades, como “[...] centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em determinado campo de saber” (MORAES, 2004a). Estes seriam instituições voltadas somente para o ensino, rompendo definitivamente com o modelo humboldtiano.

Assim, por meio de uma linguagem adjetivada e sob o *slogan* da “democratização” do acesso ao ensino superior a um baixo custo, o Governo FHC ressignificou o conceito de universidade e abriu o campo para a iniciativa privada explorar o “negócio” do ensino superior, ao mesmo tempo em que, para as universidades públicas federais (universidades de pesquisa), a referida legislação criou as condições para a diversificação de suas fontes de financiamento. Assim, o desenvolvimento de pesquisas

pelas instituições com vocação para tal passou a ser realizado em associação com o setor produtivo público e privado, sob a alegação de produzir benefícios econômicos e sociais para o país (SAVIANI, 2006; MORAES, 2004a).

Retomando as medidas adotadas pela CAPES, nesse período, duas terão influência direta no crescimento quantitativo da produção da área de EEs, conforme veremos na sequência deste trabalho. Uma refere-se à criação do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) e a outra é a diminuição do Tempo Médio de Titulação (TMT)³⁶.

No INFOCAPES (1997), a CAPES informou a criação de seis programas de “apoio à formação de recursos humanos e ao desenvolvimento de pesquisas em áreas específicas: Avaliação Educacional, *Educação Especial*, Educação a Distância, Saúde e Segurança do Trabalho e Relações Internacionais” (INFOCAPES³⁷, 1997, p. 4; grifo nosso).

No caso da Educação Especial, o programa em questão havia sido criado em 1996, e intitulado de PROESP, o qual, a partir de uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial (SEESP³⁸), em parceria com a CAPES, objetivava consolidar no país centros especializados na formação de recursos humanos para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, integrados ou não à rede regular de ensino.

Assim sendo, em 1996, 98 instituições concorreram às três chamadas previstas no edital e executaram seus projetos:

- a) para a chamada número 01, que tratava da aut capacitação das IES, foram desenvolvidos 05 projetos;
- b) para a chamada n.º 02, que previa a especialização *strito sensu*, foram desenvolvidos 06 projetos;
- c) para a chamada n.º 03, que previa a especialização *lato sensu*, foram desenvolvidos 20 projetos (BRASIL, 2003, p. 1).

³⁶ Nesse período e nos anos seguintes, foram desenvolvidas várias ações pela CAPES na forma de programas (ver em: <http://www.capes.gov.br/>). No entanto, destacamos, neste trabalho, aqueles que consideramos mais decisivos para os rumos da pesquisa em EEs no Brasil.

³⁷ INFOCAPES, Boletim Informativo, Vol. 5, Nº 4 – Outubro/Dezembro 1997.

³⁸ Atual Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DPEE/SECADI), conforme Decreto n. 7.480, de 16/05/2011, situação confirmada pelo Decreto n. 7.690, de 02/03/2012 (BRASIL, 2012).

No entanto, conforme o relatório intitulado “Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios”, proveniente do Seminário Nacional promovido pela CAPES, nos dias 3 e 4 de maio de 2001 e publicado no boletim INFOCAPES³⁹ (2001), verificou-se que os programas de pós-graduação *stricto-sensu*, com linha de pesquisa em Educação Especial, eram insuficientes para atender à demanda que as políticas educacionais do setor demandavam, bem como havia excessiva concentração no eixo Rio-São Paulo.

Nesse sentido, a transcrição a seguir, extraída do documento Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios (2001), é elucidativa:

Há no País seis instituições com programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Especial, situados no eixo Rio-São Paulo e um no Rio Grande do Sul, mas considerada a demanda de pesquisa e formação nessa área, pode-se dizer, como notou um docente consultado, que são “escassos os programas que tenham desenvolvido uma linha de pesquisa consistente sobre Educação Especial” ou, como registrou outro, há “carência de pesquisadores e quadros profissionais para as ações que a nova legislação [no País] impõe” (VELLOSO, 2001, p. 149 *apud* INFOCAPES, 2001).

Assim sendo, o PROESP foi reeditado em 2003 com o objetivo de “Propiciar uma formação que permitisse aos professores e pesquisadores atuar com as diferenças dos alunos, na perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2003, p. 3) e, no período de 2003 a 2008, foram apoiados 20 projetos⁴⁰.

Sobre o TMT, o destaque é pelo fato de que o controle deste, e afirmamos controle, pois o TMT dos programas foi condicionado à política de concessão de bolsas, aumentou o fluxo de pós-graduandos no âmbito dos programas e, conseqüentemente, o número de dissertações e teses defendidas.

³⁹ INFOCAPES, Boletim Informativo, vol.9, n. 2 e 3, p.5-16, abr/set 2001.

⁴⁰ Em 2009, o PROESP teve uma nova chamada, na qual foram aprovados 28 projetos, sendo 24 parcialmente, e quatro integralmente. Nessa chamada, o programa já integrava o Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP) e em linhas gerais manteve a mesma estrutura e objetivos, quais sejam continuava sendo uma iniciativa da SEESP (atual DPEE/SECADI) e a CAPES, cuja estratégia é “apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltadas à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização” - Fonte: CAPES/MEC: Programa de apoio à educação especial (PROESP). Disponível em: <<http://capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: 28 maio 2012.

Por isso, ao observarmos os indicadores de dissertações e teses defendidas na pós-graduação brasileira, verificamos que o aumento destas está relacionado ao aumento no número de PPG e também ao aumento no fluxo de mestrados e doutorandos em seu interior.

Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005) chamam a atenção para as implicações do controle do TMT na formação dos pesquisadores, pois, segundo elas, ao mesmo tempo em que este controle via concessão de bolsas serviu para diminuir os longos prazos de conclusão do mestrado e doutorado, também teceu o seu contrário, em particular o aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado.

[...] a compressão do tempo de conclusão, sobretudo do mestrado, comprometeu o trânsito dos alunos em um leque de disciplinas, geralmente oferecidas nos bons cursos de pós-graduação do país. Tais disciplinas, via de regra, possibilitavam o contato dos alunos com temas diversos e literatura original, hoje praticamente impossível nos seminários de pesquisa formatadores de dissertações de curto prazo. Este é, talvez, o impacto mais notável do processo que fragilizou a formação de pesquisadores neste nível de ensino. Não se defende aqui a ausência de delimitação do tempo de titulação. Aponta-se, tão somente, a necessidade de critérios para a necessária flexibilização em nome da qualidade e do sentido formativo da pós-graduação, para além de uma certificação meramente formal (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1349-1350).

Enfim, no período de 1990 a 2004, quando a pós-graduação brasileira é redesenhada, constatamos, positivamente, o crescimento, a expansão e o fortalecimento desse nível de ensino no país, em virtude da articulação de várias instituições públicas (CAPES, CNPq, Universidades etc).

Conforme o PNPG (2005-2010):

Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira (CAPES, 2004, V PNPG, p. 8).

No entanto, faz-se necessário situar esse período de redesenho da pós-graduação brasileira no contexto mais amplo das orientações das políticas governamentais, as quais foram concretizadas – na forma de portarias, pareceres, resoluções e planos etc, e estão relacionadas às determinações sociais mais profundas “como as relações de classe, o

lugar da educação na agenda da fração dominante e o grau de organização da classe que vive do próprio trabalho” (LEHER, 2004, p. 870).

Nesse sentido, autores como Leher (2004) e Dagnino (2008) vêm chamando a atenção para a ideologização implícita no discurso da articulação da educação com a revolução científico-tecnológica, a qual dissimula uma concepção de educação produtivista (TCH reconfigurada) e de ciência de caráter tecnocientífica (Tecnociência) que primam pelos interesses do mercado capitalista em detrimento das necessidades da sociedade em geral.

Conforme o GTPE/ANDES (2004, p.10 *apud* ÁVILA, 2008, p. 93): “As necessidades da acumulação capitalista determinaram aos estados, nas três últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do XXI, uma redução de seus espaços de atuação para que estes fossem ocupados por empresas privadas”.

Assim, nos anos 1990, a universidade brasileira deixou de ter um caráter social - próprio do Estado do Bem estar – para assumir um caráter operacional - próprio do Estado empresarial (CHAUÍ, 2003).

Nesse período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, a diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem à distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global.

As diretrizes que orientam a política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, são coetâneas desse processo de vinculação do financiamento aos índices de produtividade, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como às exigências propostas pela nova legislação. Também, e principalmente na pós-graduação, o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional,

preferencialmente em nível internacional, cujo controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES.

Nos documentos que orientam a política de pós-graduação na década de 1990, evidenciam-se algumas importantes mudanças como a diminuição do tempo de titulação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional.

As tendências de mudança no modelo de financiamento, a exigência de eficiência pela implantação de sistemas avaliativos e as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, que exercem um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação. No documento de comemoração dos seus 50 anos, a CAPES (BRASIL, 2002a) incorpora esse discurso enfatizando os grandes desafios para a sociedade brasileira postos em pauta em anos recentes. Entre eles, está a necessidade de questionamento do modelo de Estado como agente econômico, a importância da ampliação das privatizações e da redefinição dos limites e contornos da ação do Estado para a definição de um novo perfil para o país.

No campo educacional, as mudanças e os desafios também têm sido expressivos: a expansão acelerada do sistema privado de ensino universitário, a demanda crescente pela ampliação da pós-graduação profissional, a necessidade de incorporação da educação a distância e o questionamento por alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa colocam novas questões para a CAPES (BRASIL, 2002a, p. 27).

Desse modo, mesmo sem sua oficialização, as diretrizes básicas indicadas durante a preparação do IV PNPG consubstanciaram as ações da CAPES na pós-graduação brasileira, as quais, assim como nos demais PNPGs, evidenciam o entendimento de que a pós-graduação é uma questão de Estado e que, nesse sentido, precisava de uma direção macropolítica mediante a realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações (KUENZER; MORAES, 2005).

Assim sendo, as ações desenvolvidas nos dois governos FHC, no período de 1994 a 2002, sinalizaram nesse sentido, principalmente quando verificamos o estabelecimento de um novo paradigma para a avaliação “que estimula a competição por

prestígio e por recursos” (SPAGNOLO, 1995, p. 10). Assim submete a lógica científica e investigativa do pesquisador ao atendimento às demandas do capital, flexibilizando os programas para além da academia com a criação do mestrado profissionalizante, e o incentivo à busca por padrões internacionais de qualidade, inserindo os pesquisadores e o objeto do seu trabalho no mercado mundial das pós-graduações (ÁVILA, 2008).

As ciências da ação

Educação

Seguindo as diversas medidas implantadas pela Diretoria da CAPES, no processo de redesenho da pós-graduação brasileira, a área de educação foi impactada pela expansão e inserção internacional dos programas, principalmente pelas mudanças no processo de avaliação, que trataremos brevemente na sequência.

Assim, dentre as principais medidas implantadas nesse período, a única que a PGE não aderiu foi a criação do mestrado profissional (compreendida pela CAPES como uma forma de diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional).

Para a área de educação, a expectativa do então presidente da CAPES era de que o mestrado profissionalizante permitisse ao professor ser assessorado na resolução de problemas concretos, como, por exemplo, “aqueles derivados do uso de determinados materiais instrucionais em sala de aula, das novas tecnologias que complementam e fortalecem o processo de ensino e outros” (NEVES, 2002, p. 9).

Entretanto, a reação da área a essa modalidade foi considerá-la inadequada e de segunda categoria, assim o mestrado profissional foi objeto de várias discussões nos Fóruns da ANPEd e dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação (FORPRED). O argumento da área era de que o mestrado acadêmico, por meio da pesquisa acadêmica, atendia à necessidade de formação docente nos diferentes níveis de ensino. Desse modo, a Associação e o Fórum se pronunciaram contrários à adoção do mestrado profissional,

firmando sua posição em reunião realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, em Brasília⁴¹ (BOUFLEUER, 2003).

Quanto à expansão da PGE, no período de 1990 a 2004, foram criados 42 novos cursos de mestrados e 20 de doutorados, perfazendo um total de 62 cursos novos no período (Planilha dos PPGE_Março de 2012_Evolução_Planilha PGE4). Em outras palavras, em um período de 14 anos, a PGE saltou de 38 para 80 cursos de mestrado e de oito para 28 cursos de doutorado, o que representou um crescimento de 110,5% e 250%, respectivamente.

Nesse período, em virtude das mudanças na avaliação, mais precisamente com relação à passagem dos conceitos para notas, os PPGE da PUC/RJ, UFF, USP, UERJ e Unisinos obtiveram nota seis (primeira nota do padrão internacional) no final da avaliação do triênio 2001-2003, o que representou a inserção internacional desses programas.

Na transição do final do período anterior e início desse, a PGE vem travando um debate sobre a composição inorgânica do modelo de áreas de concentração que, a partir do qual, emerge a proposta das linhas de pesquisa. Nesse período, segundo Sánchez Gamboa (2003a), a pesquisa ganha centralidade e os problemas complexos da educação ganham destaque como ponto de partida e de congruência da pesquisa (composição orgânica multidisciplinar⁴²).

Entretanto, constata-se a difícil ruptura com a concepção analítica da ciência e com a organização do conhecimento por áreas e dos saberes acadêmicos em disciplinas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003a).

Assim, esse período mostra-nos que, seguindo o movimento de redemocratização do país e as mudanças ocorridas na área educacional, oportunizou os PPGE se defrontarem com novas demandas e, assim, redefinirem seus modelos (passando

⁴¹ No entanto, nos anos seguintes, esse movimento de resistência ao mestrado profissional deparou-se mais de uma vez com um movimento crescente pró “profissionalização do mestrado” – produto da política indutiva da CAPES – até que em 2010 não resistiu e assim foram criados os primeiros mestrados profissionalizantes da área.

⁴² Essa discussão sobre a mudança de eixo dos Cursos de Pós-Graduação das áreas de concentração para linhas de pesquisas ou núcleos temáticos pode ser acompanhada nos textos de Fávero (1993) e Warde (1993), bem como na publicação do Fórum Paulista de Pós-Graduação (BICUDO *et al.*, 1993).

de área de concentração para linhas de pesquisa) muito em função do redesenho da pós-graduação e dos problemas complexos da sociedade brasileira.

Essa redefinição passa, por exemplo, pela divulgação dos resultados da avaliação do biênio 1997-1998, quando se percebeu que o efeito do novo modelo de avaliação havia sido devastador para a área de Educação.

Assim sendo, a área mobilizou seus programas, bem como a Diretoria do Fórum de Coordenadores e os participantes da 21ª Reunião Anual da ANPEd, que, na oportunidade, decidiram constituir uma comissão com o objetivo de analisar o modelo de avaliação utilizado, propor alternativas e estabelecer um cronograma de discussão com os programas da área (MORAES, 2006).

O documento, intitulado de “O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico” (GATTI, 1999), enfatiza, entre vários aspectos, a necessidade de instaurar um processo diagnóstico e formativo de avaliação, uma flexibilização do modelo, uma avaliação do processo educativo e das condições de infraestrutura, uma revisão dos indicadores de produção científica, entre outros. Como conclusão, a comissão concorda com a CAPES quanto à necessidade de um novo modelo de cursos e programas, porém teme que as últimas mudanças na sistemática tenham caminhado na contramão dessa ideia, arriscando engessar os programas em um modelo único, homogêneo, projetado com base em experiências muito específicas.

Desse modo, a comissão assume que é preciso refletir, com a participação de todos, sobre os fundamentos políticos daquele modelo e propõe a alteração de seus pressupostos e processos.

A partir de 1998, realizam-se novas adequações na sistemática de avaliação decorrentes do processo de discussão empreendido nas diversas instâncias envolvidas. O processo de avaliação passa a compreender as atividades de acompanhamento anual dos programas e a “Avaliação Trienal” propriamente dita, efetuada no ano subsequente ao do fechamento do triênio, momento no qual é atribuída a nota resultante do processo.

Os representantes da área da Educação junto a CAPES, no período 1999-2004, consideram que a avaliação continuada e o constante debate com a comunidade acadêmica possibilitou o aprofundamento da análise dos requisitos exigidos. No entendimento desses

representantes, os programas da área, em sua maioria, apropriaram-se do paradigma, analisaram-no com mais coerência e, nos limites consentidos, aprenderam a manipulá-lo a seu favor. Perceberam, também, ao longo do período, como avançar na organização do próprio trabalho, em sua estruturação e reestruturação (HORTA; MORAES, 2005, p. 2).

Educação Física

Seguindo as diversas medidas implantadas pela Diretoria da CAPES, no processo de redesenho da pós-graduação brasileira, a área de Educação Física também foi impactada pela expansão dos programas e mudanças no processo de avaliação. No entanto, dentre as principais medidas implantadas nesse período, a PGEF não atendeu à criação do mestrado profissional e à inserção internacional.

É oportuno observarmos que a defesa da primeira tese em EEs nos PPGEF ocorreu nesse período, mais precisamente no ano de 1995, no PPGEF da Unicamp.

Quanto à expansão da PGEF, no período de 1990 a 2004, foram criados nove novos cursos de mestrado e cinco de doutorado, perfazendo um total de 14 cursos novos (Planilha dos PPGEF_Março de 2012_Evolução_Planilha PGE4). Portanto, em um período de 14 anos, a PGEF saltou de sete para 16 cursos de mestrado e de um para seis cursos de doutorado, o que representou um crescimento de 128,5% e 500%, respectivamente.

Embora a área de Educação Física tenha passado por um processo de expansão no período de 1990 a 2004, ao observarmos os dados da Planilha dos PPGEF_Março de 2012_Evolução_Planilha PGE4 e a literatura da área, observamos alguns paradoxos.

O primeiro deles refere-se ao desequilíbrio na distribuição geográfica dos PPGEF, os quais se concentram na região Sudeste e Sul do país, enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm ficado à margem nessa distribuição desigual.

O segundo trata-se do aumento na produção de dissertações e teses da área sem o rigor científico exigido para trabalhos dessa natureza (SILVA, 2005).

Um terceiro paradoxo refere-se à diversificação epistemológica da área, que, ao invés de contribuir para o fortalecimento e amadurecimento da Educação Física, vem servindo como “instrumento” de luta no âmbito da área, como argumento para qualificar

uma tendência (geralmente as empírico-analíticas) em detrimento das outras (principalmente as fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas) (SOUZA, 2011).

Esta disputa, no nosso entendimento, acirrou-se nos últimos anos em virtude das modificações implantadas pela CAPES na sistemática de avaliação dos programas, a partir do biênio 1997/1998.

Como dissemos anteriormente, a área de Educação Física, assim como a de Pedagogia, tem a ação e a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos e seus estatutos científicos são melhor definidos e entendidos como ciências da prática ou da ação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007b). Portanto, caracteriza-se como áreas que dialogam com diferentes disciplinas (História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Biologia, Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Bioquímica, Fisiologia, Psicologia etc).

Mas, em virtude da nova sistemática de avaliação da CAPES ter como princípio a padronização de indicadores de produção comuns a todas as áreas, ou quando muito seguir os padrões das áreas congêneres no exterior, ela visa à comparabilidade internacional. Com isso, influenciou para que as subáreas da Educação Física, mais afinadas com essa lógica, fossem privilegiadas.

Uma evidência do que estamos argumentando é que a área enfrenta dificuldades para ser classificada nas tabelas das áreas de conhecimento das agências de fomento (CAPES e CNPq, por exemplo). Sendo assim, em virtude dessa dificuldade, a Educação Física é incluída como subárea na grande área de Ciências da Saúde, juntamente com a Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Dessa forma, as pesquisas que possuem orientação diferente da grande área da saúde ficam prejudicadas, já que no Qualis periódicos da área da Educação Física não estão presentes os periódicos vinculados às áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas classificados como Internacional A ou B. Com isso, tanto os pesquisadores quanto a veiculação do conhecimento produzido na área saem prejudicados na busca por financiamentos junto às agências de fomento, limitando, conseqüentemente, o desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física para outras áreas de concentração que não estejam afinadas com a área da Saúde (MANOEL; CARVALHO, 2011).

Assim, não sabemos, ao certo, até que ponto há o interesse de vários professores/pesquisadores da área da Educação Física em fazer sua pós-graduação em outras áreas do conhecimento, principalmente em programas da área da Educação, ocorrendo pela pouca oferta de programas em Educação Física (principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste), ou mesmo por insatisfação com o perfil dos programas de pós-graduação em Educação Física existentes na área.

A questão é que, em função dessa política de expansão dos programas, mas de modo concentrado nas regiões Sudeste e Sul, bem como em determinadas subáreas da Educação Física, tem provocado uma “fuga” de professores/pesquisadores da área para as diferentes áreas das Ciências Humanas, principalmente para a área de Educação.

Nesse sentido, a transcrição, a seguir, é elucidativa e corrobora nosso comentário:

Dos anos de 1990 aos dias atuais, observou-se um estreitamento das relações da área da educação física com diferentes áreas das ciências humanas: educação, história, filosofia, antropologia, sociologia e outras. Um grande número de professores da área da educação física qualificou-se nesse período, em nível de mestrado e doutorado, em programas de ciências humanas, principalmente na educação. Isso se deveu tanto à incapacidade dos mestrados e doutorados em educação física atenderem à demanda da área, quanto aos desejos de vários profissionais que, *não satisfeitos com o perfil dos programas existentes, buscaram em outras áreas alternativas mais próximas dos seus interesses político-acadêmicos* (SILVA, 2005, p. 63; grifo nosso).

2.5. A pesquisa e a pós-graduação induzida: o segundo ciclo dos PNPG (2005-20..)

A quinta fase da pós-graduação no Brasil pode ser situada a partir de 2005 e se estende até os dias atuais. Essa fase vem se caracterizando pela retomada dos planos nacionais de pós-graduação⁴³, a partir dos quais a CAPES vem planejando ações estratégicas, como a indução de temas de pesquisa, combate às assimetrias, bem como a aproximação da pós-graduação com o setor produtivo e a sociedade de um modo geral.

Segundo o PNPG (2005-2010), entre as principais debilidades que marcaram a trajetória da pós-graduação naquele momento, destacavam-se:

⁴³ Nesse período, já tivemos o PNPG (2005-2010) e, no final de 2011, foi divulgado o PNPG (2011-2020), o qual, pela primeira vez, integrará o Plano Nacional de Educação (2011-2020), que estava em tramitação no Congresso Nacional, pelo menos até o dia 05/02/2013.

- A falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema;
- As assimetrias e desigualdades regionais e estaduais, anteriormente abordadas, bem como as assimetrias das áreas de conhecimento;
- O descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas;
- O número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, face à população daquelas regiões;
- A falta de maior articulação entre as agências federais de fomento, e destas com as Fundações de Amparo à Pesquisa e as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia;
- Baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das IES;
- Reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes (BRASIL, 2004, p. 50-51).

Diante desses problemas, o PNPG (2005-2010) objetivava:

[...] o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, *as diversas demandas da sociedade*, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano tem ainda como objetivo *subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia* (BRASIL, 2004, p. 54; grifo nosso).

Então, a partir de detalhado diagnóstico e análise evolutiva da situação da pós-graduação no Brasil, o PNPG (2005-2010) estabeleceu como diretriz para a expansão do SNPG o atendimento de quatro vertentes, a saber: 1) a capacitação docente para o Ensino Superior; 2) a qualificação dos professores da Educação Básica; 3) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e 4) a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Desse modo, para alcançar os objetivos do plano e atender às suas diretrizes, a CAPES formulou uma política de expansão do SNPG com base no princípio da indução estratégica, de tal modo que, em 2007, por meio da Portaria nº 100, de 24/10/2007, a CAPES regulamentou o PRONAP⁴⁴. Assim, a partir dele, foi desenvolvido um conjunto de programas prioritários e especiais como estratégia para reduzir os desequilíbrios regionais,

⁴⁴ Este programa já existia desde 2002, conforme a fonte: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_136.php.

intrarregionais e entre estados, bem como integrar as políticas públicas de médio e longo prazo⁴⁵.

Nesse sentido, a CAPES, em 11/07/2007, foi reestruturada segundo a Lei nº 11.502 e, desde então, vem sendo chamada de “Nova CAPES”, pois, além de coordenar o SNPG, também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No artigo 30, do referido Decreto, foram estabelecidos os seguintes objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada, que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - *ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;*
- VIII - *promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;*
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2011, p. 170-171; grifo nosso).

⁴⁵ Uma série de programas pode ser conhecida acessando o sítio: <http://capes.gov.br/bolsas/programas-especiais> ou o próprio PNPG (2011-2020) – (BRASIL, 2011, p. 286).

Assim, visando atender às disposições do Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, a CAPES assumiu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), de modo que as ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28/05/2009. Este, em menos de dois anos, já contemplou o atendimento de mais de 300 mil professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada, conforme exigência da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2011, p. 170-171).

Nesse contexto, a CAPES, em agosto de 2011, divulgou o PNPG (2011-2020⁴⁶) que, pela primeira vez, integrará o PNE referente ao mesmo período.

O novo PNPG reconhece que, do ponto de vista da base científica e tecnológica, o país já detém uma massa crítica significativa, bem como um SNPG de excelência, que, comandado pela CAPES com a parceria do CNPq e outras agências de fomento, formou um sistema que, em pouco mais de 50 anos, produziu resultados e efeitos importantes sobre o conjunto das universidades, evidenciando suas credenciais e dinamismo.

Nesse processo, o PNPG (2011-2020) destaca a contribuição das Instituições Federais de Ensino Superior espalhadas por todos os estados na oferta da maioria dos cursos e na publicação da maior parte da produção acadêmica brasileira, tendo como parceiras as instituições estaduais, principalmente as três universidades paulistas (USP, Unicamp e Unesp), respondendo com cerca de 30%, e ainda um conjunto de instituições comunitárias e privadas.

O documento também chama a atenção para o crescimento da produção acadêmica brasileira, que, segundo o novo PNPG, já ocupa o 13º lugar na ISI ou o 14º na SCOPUS em termos de número de artigos publicados⁴⁷, representando 2,6% da produção científica mundial. Em relação ao índice de citações, o Brasil ocupa a 35ª posição.

⁴⁶ Publicado no dia 11/08/2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

⁴⁷ ISI e SCOPUS são bases de dados que informam a posição dos países na produção científica mundial (número de artigos publicados em revistas indexadas internacionalmente nessas duas bases de dados).

Segundo o PNPG (2011-2020), o SNPG está fortemente estabelecido e conta com a motivação de toda a comunidade científica. Por esse motivo, o plano admite a possibilidade de a pós-graduação brasileira vislumbrar a adoção de uma agenda nacional de pesquisa impetuosa. Esta, em parceria com a comunidade científica, poderá elevar, num médio prazo, a ciência brasileira a um patamar de excelência que nos permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro prêmio Nobel de Ciência.

Assim, o novo plano estabelece novas diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, com base nos seguintes eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2011, p. 15).

O novo plano baseia-se no conceito de “Visão Sistêmica”, no qual os temas e processos são articulados via nucleação dos cursos de pós-graduação a partir de uma agenda nacional de pesquisa, organizada geograficamente em mesorregiões. Esta visa à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico, além da formação de recursos humanos (empresas e programas nacionais, perspectiva multi e interdisciplinar), conforme explicitado na transcrição a seguir:

[...]. Retomando a ideia da indução estratégica contida no Plano anterior, um dos eixos do novo Plano será a organização de uma agenda nacional de pesquisa, também ela organizada em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham. [...] (BRASIL, 2011, p.18).

A proposta de estruturação do novo plano é a intitulada “tríplice hélice”, que envolve a Universidade, o Estado e as empresas⁴⁸.

[...]. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Neste quadro a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice. Este modelo levará a colocar no centro do Plano, ou melhor, na sua base,

⁴⁸ As bases desse modelo já foram regulamentadas pela Lei nº 10.973, de 02/12/2004, que foi intitulada de “Lei de Inovação Tecnológica”.

aquilo que poderá ser chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado (BRASIL, 2011, p. 18).

É interessante observar que a referida estruturação, ao fazer “do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social” por meio de políticas públicas induzidas e “parcerias entre as universidades e os setores público e privado”, atribui ao conhecimento uma lógica pragmática, de caráter utilitário, pois coloca a ciência a serviço do governo e de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico e social proposto por ele.

Nesse sentido, também é oportuno observarmos que essa lógica já vem se manifestando nas políticas de pesquisa e pós-graduação brasileira, desde os anos 1990, quando começaram os esforços pela diversificação e expansão da oferta dos programas, a flexibilização dos modelos de pós-graduação, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência. Enfim, parafraseando o título da obra de Neves e Pronko (2008), há a formatação do mercado do conhecimento e as condições para produção de conhecimento para o mercado.

Segundo Hostins (2006), trata-se da lógica corporativo-empresarial para a qual o conhecimento faz parte da economia, o que expõe o caráter expansionista do capitalismo, que, dirigido por suas leis internas de movimento, visa adentrar em todos os aspectos da vida social. Em outras palavras, a sociabilidade capitalista transforma o conhecimento num produto de importação e exportação, que assume um caráter de universalidade virtual, no qual todos são obrigados a se submeter às exigências da competição, da produtividade crescente e da internacionalização como forma ativa de responder à globalização do conhecimento⁴⁹.

Assim, as transformações ocorridas no SNPG, nos últimos vinte anos, precisam ser compreendidas a partir do contexto social, político e econômico dos quais emergem.

⁴⁹ Sobre essa discussão, particularmente a respeito do processo em que diferentes países, inclusive o Brasil, adotam as mesmas visões de Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (PCTI), assim como instrumentos e formas semelhantes de gestão da PCTI, sugerimos a leitura de Velho (2011).

Desse modo, a expansão recente dos programas de pós-graduação brasileiros pode ser explicada pelo aumento da quantidade de cursos de graduação, pela exigência do “título *stricto-sensu*” para o credenciamento de universidades e recomendação de novos programas⁵⁰.

Mas, no plano mais amplo, essa expansão está articulada ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009), à ascensão do neoliberalismo como expressão política do modo de gerir o capital mundializado (CHESNAIS, 2005).

Assim sendo, na reconfiguração da função do Estado brasileiro ocorrida nas últimas décadas, acrescida de um novo “papel” desenvolvido pelo Brasil na América Latina, afirmamos que transformações importantes vêm ocorrendo na estrutura científica e tecnológica do país. Estas, capitaneadas pela CAPES, visam à “liderança” brasileira na região ou, como se refere o PNPG (2011-2020), à conquista do posto de 5ª economia do mundo por parte do Brasil e exige a formação de recursos humanos qualificados ou, como foi intitulado por Neves e Pronko (2008), “a formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo”.

Nesse sentido, o depoimento de Aloizio Mercadante, ex-ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação e atual ministro da Educação, durante as atividades comemorativas dos 60 anos da CAPES é emblemático:

"Estamos caminhando para ser a 5ª economia do mundo, mas não seremos um país desenvolvido enquanto não resolvermos os problemas da educação e da ciência no país. A começar pela educação básica. A Capes possui um papel central nessa missão. Queremos que a ciência, a tecnologia e a inovação sejam um dos eixos estruturantes do desenvolvimento do país⁵¹."

Dessa maneira, cabe-nos observar que, nos últimos 20 anos, a sociedade brasileira vem passando por várias transformações políticas, econômicas e sociais em

⁵⁰ Entre os progressos, pode ser destacado o aumento do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, nos últimos anos, tem sido da ordem de 20% de trienal a trienal. Na última avaliação, realizada em 2010, foram avaliados 2.718 programas de pós-graduação. Eles correspondem a 4.099 cursos, dos quais 2.436 são mestrados acadêmicos, 1.420 doutorados e 243 mestrados profissionais.

⁵¹ Disponível em: <http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=7&Itemid=16>. Acesso em: 15 jun. 2012.

virtude das prescrições neoliberais, que constituíram um conjunto de reformas do Estado, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação brasileira (SILVA JÚNIOR, 2002; 2005).

Segundo Silva Júnior (2005, p. 290), o Governo FHC, ao transferir “[...] deveres do Estado e direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém sob seu controle”, desenvolveu um movimento capaz de produzir

[...] um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil, em geral pelas ONGs, movimento que, ao lado das reformas institucionais executadas, redesenhou a nossa sociabilidade e criou condições para um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca do consenso [...] (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 290).

Esse paradigma político foi adotado pela cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu Pacto Social, que, até onde podemos observar, tem continuado no Governo da presidente Dilma.

Para Silva Júnior (2005), no plano econômico, o Governo Lula seguiu a mesma política econômica do seu antecessor, cabendo assim ao seu governo tentar inovar nas demais políticas, em especial no modo de implantá-las. Se no Governo FHC o diálogo era restrito, no Governo Lula ele tornou-se possível. Nesse sentido, Lula se aproximou do capital nacional com o intuito de fortalecer o capital produtivo industrial e o crescimento econômico brasileiro.

Foi com base então em um *status* político e econômico mais forte, ao mesmo tempo em que se mostra subserviente às regras econômicas mundiais, o Pacto Social de Lula trouxe implicações para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional, mais precisamente para o nível superior (graduação e pós-graduação) (SILVA JÚNIOR, 2005).

Com base no que já se discutiu sobre a matriz teórica, política e ideológica do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, é possível derivar as afirmações oficiais dos Ministros de Ciência e Tecnologia as consequências para o sistema de pós-graduação brasileiro, além daquelas já indicadas acima. Por meio do sistema de C&T orienta-se a política de pós-graduação, que: 1) *deverá privilegiar as áreas produtoras de C&T em detrimento das ciências humanas*; 2) *deverá privilegiar os centros de pós-graduações historicamente consolidados no país*; 3) *a maior parte do financiamento deverá encaminhar-se para as referidas áreas produtoras de C&T e centros consolidados, gerando uma potência de fuga de intelectuais das ciências humanas para o setor privado*; 4) *tais aspectos, que privilegiam as referidas áreas e os centros já consolidados no país, poderão gerar uma homogeneização da produção acadêmico-científica brasileira, promovendo uma*

sombra sobre as especificidades regionais e institucionais, retirando da academia sua maior qualidade, a da reflexão livre, o que poderia sedimentar de vez uma ciência engajada ao mercado e a um Pacto Social com fundamentos pragmáticos (CF. SILVA JR, 2003).

Esta intenção política é clara na “Justificativa” do Programa de Qualificação Institucional (PQI) da CAPES [...] (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 297; grifo nosso).

Trata-se, assim, de alterações importantes na política de pós-graduação dirigidas pela CAPES, pois a lógica implementada é a de transferência parcial de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, nesse caso o da consolidação dos programas de pós-graduação. Desse modo, Bianchetti (2008)⁵², ao tratar das responsabilidades do coordenador de programa, afirma que “se o programa for bem avaliado pela CAPES, você não fez mais que sua obrigação, mas se o programa for mal avaliado durante a sua gestão, você é responsabilizado por não ter cobrado as produções dos colegas, observado os prazos de integralização dos alunos etc”.

Sobre essas mudanças, Silva Júnior (2005) faz duras críticas porque, segundo este autor, o que está sendo desenvolvido é um articulado Projeto Acadêmico-Científico de pós-graduação, no qual os programas podem ser chamados de centros produtores de pesquisa e formadores de docentes/pesquisadores concisos e de baixo custo.

Nessa linha de raciocínio, complementamos a afirmação de Shiroma (2003) nomeando esse processo de “desintelectualização” do professor e do pesquisador, visto que tratam de processos de proletarianização (condições de trabalho/achatamento dos recursos ou pelo menos de sua lógica de concessão) e expropriação da capacidade crítica de docentes e/ou pesquisadores.

Silva Júnior (2005) ainda afirma que, nesse projeto supracitado, a organização dos programas consubstanciada em supostos neopragmáticos submete à ousadia imprescindível à ciência a profissionalização da produção do conhecimento.

[...] Há [...] um engajamento de muitos docentes da pós-graduação no projeto político em desenvolvimento no Brasil, fazendo com que a prática intelectual, não sem contradição, torne-se instrumental e não reflexiva, porque engajada em uma política pragmática que assume a ciência como mercadoria e põe o sistema educacional a seu reboque, com destaque para a pós-graduação. A crítica cede lugar à demonstração do útil e do inexorável, e o “vício faz elogio à virtude” para perpetuar-se (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 307).

⁵² Palestra proferida em seminário organizado pelo CBCE, no decorrer da Reunião Anual da SBPC, realizada na Unicamp, em julho de 2008.

Evidência disso é que:

[...] A pós-graduação tornou-se o *locus* privilegiado da produção da inovação tecnológica, das incubadoras de empresas, do desenvolvimento de parques de alta tecnologia, da *produção de estratégias de inclusão social, da produção de pedagogias adaptativas e instrumentais*, e da formação de intelectuais que configuram e reconfiguram os espaços público e privado, com o objetivo de consolidar a nova forma de regulação social. [...] (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 309; grifo nosso).

Nesse contexto, portanto, a produção da ciência, da tecnologia e da inovação está no centro das políticas de desenvolvimento econômico. Assim, todo sistema educacional é subordinado à economia por mediação das PCTI, enquanto a cultura e a educação, como elementos civilizadores, são colocadas em segundo plano ou emergem na atualização da TCH com traços explícitos de neopragmatismo nos projetos de formação humana pretendidos nessas complexas relações (SILVA JÚNIOR, 2005).

Desse modo, segundo Neves e Pronko (2008), nos últimos vinte anos as ciências sociais e humanas são alvo de redefinições na Política Nacional de Ciência, Tecnologia & Inovação (PNCT&I).

Assim, nos vários documentos dessa política⁵³, são explícitas as orientações que as ciências sociais e humanas, para produzir “ciências”, precisarão produzir conhecimento útil e aplicável, contribuindo então “para formulação, equacionamento, divulgação e avaliação de políticas públicas sociais voltadas para a solução dos grandes problemas da sociedade contemporânea” (BRASIL, MCT, 2001, p. 78).

Como afirma Neves e Pronko (2008), nesse processo de reconfiguração da sociabilidade brasileira⁵⁴, as ciências sociais e humanas são fundamentais no desenvolvimento e avaliação de estratégias de inclusão social, bem como os intelectuais dessas áreas tornam-se responsáveis pela disseminação e legitimação das políticas de desenvolvimento de Capital Social⁵⁵ e Capital Cultural⁵⁶, que são necessários para as ideologias de responsabilidade social e coesão social.

⁵³ Referimo-nos principalmente ao Livro Verde (BRASIL, MCT, 2001) e documentos da 3ª CNCTI (BRASIL, CGEE, 2006).

⁵⁴ Conforme Neves e Pronko (2008), é a promoção do homem coletivo empreendedor e colaborador.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capsoc.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

O grande problema dessa lógica, segundo Neves e Pronko (2008), é que nessa redefinição das ciências sociais e humanas não há contra-hegemonia e a crítica ao projeto dependente e associado de desenvolvimento do país por meio de inovações e construção de tecnologias adaptativas é considerado antidemocrático, visto que questiona as políticas ditas “inclusivas” em um contexto formatado para haver muita ação e pouca reflexão.

Como diria Moraes (2001), em um contexto de “reco da teoria”, a utopia praticista e pragmática tolhe a capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos.

As ciências da ação

Educação

Segundo dados fornecidos pela CAPES⁵⁷, em março de 2012, o Brasil contava com 118 PPGE, divididos entre os que têm apenas cursos de mestrado (50) e os que têm cursos de mestrado e doutorado (59). Esses programas continham 109 mestrados acadêmicos, nove mestrados profissionais e 59 doutorados, totalizando 177 cursos.

Conforme o documento de avaliação da área⁵⁸, os PPGE vêm passando por um processo de melhoria de qualidade, haja vista que vários deles atingiram índices internacionais⁵⁹. Dentre os motivos destacados para essa evolução, o documento realçou a maior consolidação da área e as reestruturações realizadas na última década, principalmente aquelas que deram maior organicidade aos programas e melhoraram os níveis de produção e qualificação dos veículos de publicação. O documento destaca, ainda, que a proposta de linha de pesquisa está disseminada e praticamente todos os programas organizam suas

⁵⁷ Fonte: CAPES/MEC. Mestrados/Doutorados Reconhecidos, atualizado em 21/03/2012. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

⁵⁸ Documento da Área de Educação – triênio 2007-2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred>. Acesso em: 19 set. 2011.

⁵⁹ No triênio 2004-2007, o Brasil tinha cinco PPGE com conceito seis e nenhum com conceito sete. Já no triênio 2007-2009, o país manteve a mesma quantidade de PPGE com conceito seis (cinco) e teve três programas com conceito sete, o que até então era inédito para a Área de Educação - Arquivos com dados da avaliação apresentados pelo Diretor de Avaliação da Capes, Lívio Amaral. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred>>. Acesso em: 19 set. 2011.

atividades curriculares em torno da pesquisa, o que viabilizou sua maior institucionalização no âmbito da pós-graduação brasileira.

Por tudo isso, e com base na observação do crescimento recente da pós-graduação em Educação no Brasil, acompanhada da melhora das notas de alguns programas que atingiram o padrão internacional, bem como a formação da “Nova CAPES⁶⁰”, a constituição de uma nova área de conhecimento no âmbito da CAPES, intitulada “Ensino⁶¹”, e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano de 2010, permite-nos inferir e anunciar que estamos diante de um novo período da pesquisa e pós-graduação em Educação no Brasil.

Contudo, esse novo período da pesquisa em Educação vem se caracterizando pela realização de investigações induzidas, seja pela via de editais (por exemplo, no caso da EEs, temos o PROESP) e/ou pelas reformas educacionais, ou pela própria agenda de pesquisa formulada e apresentada nos PNPGs.

Evidência disso é que, atualmente, estamos aguardando a aprovação do PNE referente ao período de 2011 a 2020, que será integrado ao novo PNPG publicado em agosto de 2011 pela CAPES, que estabeleceu diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa brasileira para o referido período. E dentre as cinco diretrizes principais desse documento, aparece com destaque o apoio à Educação Básica.

Nesse sentido, a passagem a seguir, extraída do novo PNPG (2011-2020), parece-nos bem elucidativa.

Propõe-se que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio.

A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade (BRASIL, 2011, p. 21).

⁶⁰ Fonte: CAPES/MEC. História e missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 set. 2011.

⁶¹ Ver PORTARIA/CAPES, Nº 083, de 06 de Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>>. Acesso em: 19 set. 2011.

O problema dessa indução, conforme nossas análises indicam (a partir da contribuição da literatura pesquisada e de documentos consultados), é que a educação nessa perspectiva é compreendida como capital humano. Portanto, no limite da impossibilidade de se garantir trabalho para todos os jovens brasileiros, a formação proposta visa ao consenso.

Como bem analisou Garcia e Michels (2011), essa lógica de execução das políticas públicas, particularmente as da área de EEs por indução, via gestão de editais, traz de modo implícito a adesão ao modelo educacional assumido pelo governo, haja vista que o espaço para o contraditório e a crítica são muito limitados ou inexistentes.

Educação Física

Segundo dados fornecidos pela Coordenação da CAPES⁶², em março de 2012, o Brasil contava com 27 PPGEF⁶³, divididos entre os que têm apenas cursos de mestrado (14) e os que têm cursos de mestrado e doutorado (13). Esses programas continham 26 mestrados acadêmicos, um mestrado profissional e 13 doutorados, totalizando 40 cursos.

Conforme o documento de avaliação da área⁶⁴, os PPGEF vêm passando por um processo de melhoria de qualidade, principalmente os mais consolidados. Isso porque alguns deles atingiram índices internacionais⁶⁵. O documento destaca, ainda, que a área apresenta uma produção diversificada (subáreas de Saúde e Humanas) e enfrenta dificuldades com os periódicos indexados internacionalmente no Qualis da área, pois são

⁶² Fonte: CAPES/MEC. Mestrados/Doutorados Reconhecidos, atualizado em 21/03/2012. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=40900002&descricaoArea=CI%CANCIAS+DA+SA%DADE+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

⁶³ Para efeito de contabilidade, consideramos apenas os 27 programas vinculados à Educação Física, desconsideramos os programas de Fonoaudiologia da Unesp/Mar, Terapia Ocupacional da UFSCar e Reabilitação e Desempenho Funcional da USP/RP.

⁶⁴ Documento da Área de Educação Física – triênio 2007-2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270>>. Acesso em: 19 set. 2011.

⁶⁵ No triênio 2004-2006, o Brasil tinha o PPGEF da USP com conceito seis. Já no triênio 2007-2009, o país, além do programa da USP, passou a ter o programa da Unesp/RC, ambos com conceito seis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred>>. Acesso em: 19 set. 2011.

poucos e a maioria é internacional. Assim sendo, o próprio relatório sugere a constituição de uma política de qualificação dos periódicos nacionais, conforme as áreas específicas da Área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional).

Sobre o crescimento da área, é possível verificar que ocorreu uma expansão no número de programas e das dissertações e teses defendidas. Apesar da criação de novos programas na região Centro-Oeste e os primeiros na região Nordeste, persiste o desequilíbrio na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação no contexto brasileiro.

Por tudo isso, e com base na observação do crescimento recente da pós-graduação em Educação Física com a criação de programas nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, acompanhada da melhora das notas de alguns programas, que atingiram o padrão internacional, bem como a criação do primeiro programa de mestrado profissional na área de Educação Física, a partir do ano de 2012, permite-nos inferir e anunciar que estamos diante de um período de expansão da pesquisa e pós-graduação em Educação Física no Brasil.

No entanto, essa expansão ainda ocorre de modo desequilibrado, no que se refere às regiões e mesorregiões do país, mas principalmente com relação às áreas (ou subáreas) de conhecimento da Educação Física, como bem observaram Manoel e Carvalho (2011).

Após essas considerações gerais sobre a pós-graduação, verificamos que a constituição do binômio pesquisa/pós-graduação ocorreu a partir do segundo período da pesquisa e pós-graduação brasileira, contribuindo assim para o surgimento da EEs como tema de pesquisa dos PPGE e PPGEF.

Nesse sentido, conforme veremos no próximo capítulo, este processo de inserção, ampliação e fortalecimento da EEs como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, está relacionado à gênese e ao desenvolvimento da EEs como área de conhecimento das ciências da ação e campo de atuação profissional multidisciplinar voltado para as pessoas com necessidades especiais.

CAPÍTULO III – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE E DA CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Como afirmamos anteriormente, as teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF, no período de 1985 a 2009, precisam ser analisadas com base no contexto do qual fazem parte.

Nesse sentido, tratamos, no capítulo anterior, de alguns aspectos do processo de criação, estruturação e desenvolvimento dos programas, nos quais as referidas teses foram produzidas. Já neste capítulo, apresentamos, a seguir, um breve retrospecto dos principais fatos históricos da EEs no Brasil, particularmente as políticas de EEs, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes e como essas políticas vêm influenciando na agenda de pesquisa da área.

Assim sendo, neste capítulo, procuramos resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação da área de EEs no Brasil com destaque para a interface desta com as áreas de Educação e Educação Física brasileira¹. Tal análise está fundamentada tanto na literatura especializada quanto na documentação existente sobre o assunto.

Então, a partir das considerações dos autores consultados e no levantamento realizado, foi possível identificar e caracterizar três fases (ou períodos) a respeito da constituição da área de EEs no Brasil. Portanto, apresentamos, na sequência, uma breve síntese de cada uma delas².

Advertimos, ainda, que não é nossa intenção apresentar uma análise aprofundada da história da EEs no Brasil, buscamos, sobretudo, analisar este assunto ressaltando alguns pontos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo.

¹ Conforme Bueno (1993, p. 37), até os anos 1950, no Brasil, “praticamente não se falava em educação especial, mas na educação de deficientes”. Não obstante, o termo Educação Especial, ou sua abreviatura “EEs”, é genericamente empregado.

² Sobre as periodizações, reafirmamos nossa observação da nota n. 3, na p. 54. No caso das fases da EEs brasileira, articulamos o esquema de organização do processo de criação e desenvolvimento da Educação do Deficiente no Brasil elaborado por Jannuzzi (2006) com a discussão das políticas de EEs na perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvidas pelo Governo brasileiro na transição dos anos 1990 para os anos 2000.

3.1. Primeiras iniciativas da educação do deficiente no Brasil: tentativas de institucionalização (Século XVI a 1930)

A primeira fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período do século XVI a 1930 e caracteriza-se pelas primeiras iniciativas de encaminhamento da questão, com algumas tentativas de institucionalização, nas quais a concretização da prática pedagógica foi fundamentada nos conhecimentos oriundos das áreas médicas e de psicologia, com maior destaque para a primeira (JANNUZZI, 2006).

Nesse sentido, os primeiros registros que se tem conhecimento são as Santas Casas de Misericórdia, isso por volta dos anos 1600. Segundo Jannuzzi (2006), essas casas seguiram a tradição europeia, particularmente as recebidas de Portugal, acolhendo assim pobres e doentes e desenvolvendo importante papel naquele período.

Novas iniciativas ocorreram, em meados dos anos 1850, primeiro com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), em 1854, sob a direção de Benjamin Constant. Depois com o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), em 1857, sob a direção do francês Edouard Huet, ambos na cidade do Rio de Janeiro³ (JANNUZZI, 1985; 2006; MAZZOTTA, 2005).

Se não fosse o caráter paternalista, clientelista e patrimonialista da política nacional que começou a se constituir no período colonial, poderíamos dizer que as criações dessas duas instituições foram atos inusitados, mas, como bem destaca Coutinho (1976 *apud* JANNUZZI, 2006), o “intimismo à sombra do poder” é uma prática comum no Brasil, a qual foi realizada na criação do atual IBC e INES por pessoas próximas ao Imperador (JANNUZZI, 2006).

Embora os dados ainda sejam controvertidos⁴, os registros mais antigos de atendimento às pessoas com deficiência intelectual são de 1874, no Hospital Psiquiátrico da Bahia (atual Hospital Juliano Moreira), na cidade de Salvador/BA, e de 1887, na “Escola México”, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, que, além de atender às pessoas com deficiência

³ Atualmente ambos os órgãos são supervisionados pela SECADI/MEC (BRASIL, 2012).

⁴ Bueno (1993, p. 87), mais precisamente as notas de rodapé 3, 4 e 5 tratam de algumas dessas controvérsias.

intelectual, atendia aos deficientes físicos e visuais no ensino regular (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

Pelos dados levantados por Jannuzzi (2006), também há registros de atendimento aos deficientes no ensino regular no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, em 1898, no Rio de Janeiro, na Unidade Educacional Euclides da Cunha, em 1892, em Manaus, e na Escola Borges de Medeiros e no Grupo Escolar Delfina Ferraz, em 1909, no Rio Grande do Sul.

Ainda de acordo com Jannuzzi (2006), as primeiras iniciativas de educação do deficiente no Brasil surgiram com o trabalho de algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que, influenciadas provavelmente pela cultura francesa, contribuíram para o início do desenvolvimento da área de EEs no Brasil.

Interessante observar que, durante o período colonial (1500 a 1822) e monárquico (1822 a 1889), prevaleceu o descaso primeiro da Metrópole e depois do Imperador não só com a educação dos deficientes, mas com a educação do povo brasileiro em geral, pois ela não era necessária, como produtora de mão de obra nem como fator de ideologização (JANNUZZI, 2006).

Assim, as poucas instituições existentes de atendimento à pessoa deficiente provavelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural e cuja ordem escravocrata estava assegurada pela repressão (JANNUZZI, 2006).

Conforme Jannuzzi (2006, p. 23):

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo, de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual, e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado. Assim, nada fazia urgir a educação. Os movimentos populares que incorporavam tais reivindicações surgiram posteriormente.

Com a proclamação da República no Brasil, em 1889, o federalismo foi instituído em 1891, sendo assim atribuído a cada estado uma autonomia relativa, podendo organizar suas leis e sua própria administração. Quanto à educação, nada impedia que os

estados desenvolvessem sua organização escolar em três níveis, mas ficou a cargo do congresso a criação do ensino secundário e superior (JANNUZZI, 2006; NAGLE, 2001).

Nesse sentido, os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro aumentaram o investimento em educação e, desse modo, impulsionaram as suas organizações escolares de nível primário. Assim, a organização de escolas para os deficientes também seguiu essa tendência e se desenvolveu nesses estados, ainda que de modo tímido (JANNUZZI, 2006).

Conforme Brasil (1975b *apud* BUENO, 1993), no estado de São Paulo foram criadas duas entidades, uma voltada para os deficientes visuais (Instituto Padre Chico, em 1929) e outra para os deficientes auditivos (Instituto Santa Therezinha, em 1929). Já no estado do Rio de Janeiro, também foram criadas duas entidades, mas ambas voltadas para os deficientes visuais (União dos Cegos do Brasil, em 1924 e Sodalício da Sacra Família, em 1929).

Desse modo, com a organização das primeiras escolas primárias e o retorno de diferentes profissionais (médicos, psicólogos e professores) que, retornando dos seus estudos na Europa e otimistas com a possibilidade de modernização do Brasil (ARANHA, 2005), começaram a atuar na área de educação do deficiente. Assim foram estruturando, no fim dos anos de 1920, as primeiras associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, criaram os primeiros espaços de reflexão para concretização de sua ação pedagógica (JANNUZZI, 2006).

Jannuzzi (2006), ao analisar as bases científicas da educação do deficiente nesse primeiro período da “EEs” no Brasil, identificou duas vertentes⁵, a saber: “médico-pedagógica” e “psicopedagógica”, que foram assim caracterizadas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].
Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

⁵ De acordo com Jannuzzi (2006), o termo vertente é empregado no sentido de derivar, brotar, pois, nas vertentes pedagógicas, o que existe são vestígios, pontos de abordagem, enfoques etc, porque as mesmas não incorporaram integralmente a teoria das ciências em que se apoiaram.

Assim, no Brasil, os primeiros profissionais a se preocuparem e a influírem nas propostas educacionais para os deficientes foram os médicos, por diferentes motivos, a saber: 1) o contato com os casos mais graves e com crianças confinadas às outras pessoas com diferentes anomalias nos sanatórios psiquiátricos; 2) maior tradição da área na formação de profissionais com nível superior; 3) o exercício de direção das instituições especializadas; e 4) a repercussão de ensinamentos desenvolvidos na área (JANNUZZI, 2006).

Essa preocupação dos médicos para com a educação do deficiente também ganhou mais força quando foram criados os Serviços de Higiene e Saúde Pública, que, em alguns estados, originou os serviços de Inspeção Médico-Escolar e o interesse pela identificação e educação dos estados anormais de inteligência⁶ (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2010).

Com o advento da campanha pró-eugenia, a deficiência, em particular a intelectual, é atribuída a problemas básicos de saúde, “como sífilis, tuberculose, doenças venéreas” (MAGALHÃES, 1913 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 23), que, aliadas à pobreza e à falta de higiene, são consideradas causadoras de degenerescência e taras sexuais (JANNUZZI, 2006).

Com o maior envolvimento dos médicos com os problemas dos deficientes, eles foram percebendo a importância da pedagogia e assim criaram as primeiras instituições vinculadas aos hospitais psiquiátricos, onde reuniam crianças com casos graves “e que estavam segredadas socialmente junto com os adultos loucos” (JANNUZZI, 2006, p. 36-37).

Assim, nessas instituições havia a preocupação de não restringir o tratamento dessas crianças ao campo médico, mas, sim, aliá-lo ao campo pedagógico, no intuito de inseri-las no grupo social, ensinando-as hábitos de higiene, alimentação e vestuário (JANNUZZI, 2006).

⁶ Segundo Bueno (1993), a deficiência intelectual assumiu a primazia da educação especial em virtude do maior número de instituições dedicadas a ela, mas também pela importância assumida no período com aspectos relativos à eugenia da raça e ao fracasso escolar.

Esse processo exigiu, por parte principalmente dos médicos, a sistematização de conhecimentos e início de produção teórica sobre o assunto, o que de fato aconteceu. Em 1900, durante a realização do IV Congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou um estudo, intitulado “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”, que tratava da preocupação pedagógica do deficiente mental profundo (PEREIRA, 1993; JANNUZZI, 2006).

Nesse sentido, além da obra de Basílio de Magalhães, escrita em 1913, e intitulada “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira”, que, segundo Jannuzzi (2006), exerceu grande influência principalmente na educação do deficiente intelectual nos anos de 1920⁷, também foram publicadas as obras dos doutores:

- a) Vieira de Mello, médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, em 1917, com o título “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia⁸”;
- b) Alfredo O. Vieira, na Bahia, com o título “*Testamens* para a educação dos anormais”;
- c) Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, em Pernambuco, cuja tese de professor catedrático de psicologia e pedologia da Escola Normal Oficial do estado de Pernambuco foi intitulada de “Classificação de crianças anormais: a parada de desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental” (JANNUZZI, 2006).

Assim, durante as duas primeiras décadas do século XX, a primeira república no Brasil foi se estruturando sob o controle da oligarquia cafeeira, que, após os governos

⁷ Segundo Souza Pinto (1928 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 43), um impresso com as orientações de Basílio de Magalhães foi distribuído pela Secretaria do Interior do estado de São Paulo para os professores.

⁸ Esta obra continha as normas para funcionamento do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, que, entre muitas atribuições, como fiscalização de edifícios, salas de aula, saúde de professores, alunos, funcionários era responsável pela “seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes” (JANNUZZI, 2006, p. 39).

militares de Deodoro da Fonseca (1889-1891) e Floriano Peixoto (1891-1894), assumiu o controle do país via representação dos políticos vindos de São Paulo e Minas Gerais.

Embora esse período ainda guarde certa semelhança com o fim do Império, no que se refere ao modo de inserção do Brasil no capitalismo mundial na sua fase imperialista, na qual mantivemos o fornecimento de matéria-prima extraída da terra, já era possível observar algumas diferenças nas grandes cidades, principalmente em São Paulo, onde havia iniciado um processo de industrialização (JANNUZZI, 2006).

Desse modo, até a primeira Guerra Mundial (1914-1918), a demanda educacional da atividade econômica brasileira manteve-se estagnada, o que possibilitou a manutenção de um sistema educacional dualista, no qual poucas escolas serviam a elite nacional e a grande parcela da classe média, enquanto as classes populares ainda não tinham acesso à escola (TEIXEIRA, 1977).

Mas, após a primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um surto industrial e a tendência de nacionalização da economia foi surgindo lentamente até que a necessidade de reconfiguração do modelo econômico teve seu ápice com a Crise de 1929. Assim, nos anos 1920, foi emergindo a demanda por mão de obra especializada, que foi resolvida na época pela imigração estrangeira. Os imigrantes, com a influência do sindicalismo anarquista, fizeram mobilizações, congressos e reivindicações que tiveram o mérito de ser incorporado às regulamentações trabalhistas, depois de 1930 (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2010).

Assim, o processo de popularização da escola primária pública iniciou-se entre as décadas de 1920 e 1930, quando o número de habitantes em idade escolar matriculado na escola passou de 41/1000, em 1920, para 54/1000, em 1932 (RIBEIRO, 2000 *apud* JANNUZZI, 2006).

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil era influenciada, no mesmo período, pela tradição francesa, com seus laboratórios de psicologia experimental, suas pesquisas em psicologia genética e diferencial e, principalmente, pelas obras de Alfred Binet (1857-1911) e seu colaborador Théodore Simon (1871-1961). Eles eram responsáveis pela elaboração e realização de testes métricos

de inteligência na França, constituindo uma escala métrica de inteligência (JANNUZZI, 2006).

Desse modo, com a difusão do ideário da escola nova e a propagação da psicologia na educação brasileira, em 1912, o professor Clemente Quaglio, que já havia realizado seleção dos “*anormaes*” na rede regular de ensino, no Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo (no interior de São Paulo), foi convidado pelo governo de São Paulo para organizar o Gabinete de Psicologia Experimental, anexo à Escola Normal da Praça da República. Ele realizou pesquisas em duas escolas utilizando a escala métrica de inteligência de Binet e Simon, cujos resultados foram publicados em 1913, em uma obra com o título “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil” (JANNUZZI, 2006).

A partir de então, observa-se uma maior preocupação no cenário nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram isentos de matrícula em grupos escolares e escolas-modelo, sendo logo aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública⁹ (JANNUZZI, 2006).

Um dos indicadores da vertente psicopedagógica é a preocupação com a identificação dos casos de “deficiência de inteligência”, na segunda década do século XX. Surgem, então, publicações, em 1915, de obras como “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”, do professor Clementino Quaglio; “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, de Basílio de Magalhães; e o livro intitulado “Infância Retardatária”, de Norberto de Souza Pinto, na década de 20 (MAZZOTTA, 2005).

Assim, embora no início do século XX se observe o esforço de estudiosos de diversas ciências na compreensão da problemática educacional dos deficientes, foram os

⁹ Conforme Decreto-lei n. 1.216, de 27 de abril de 1904, em Coleção de Leis e Decretos do Estado de S. Paulo, tomo 4, cap.II, artigo 68: Da matrícula: “Não serão matriculados, e portanto não entrarão no sorteio [haveria sorteio caso ocorresse mais demanda do que vaga]: a – as crianças com idade inferior a seis anos incompletos [...]; c – os que sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnante [...] e os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação” (JANNUZZI, 2006, p. 51-52; nota de rodapé 25).

médicos e os pedagogos, no caso destes influenciados pela psicologia, os primeiros a buscarem na medicina e na psicologia esclarecimentos para iniciarem um processo de produção teórica sobre a “EEs” no Brasil.

Sinteticamente, Jannuzzi (1992 e 2006) concluiu que, no período de 1600 a 1935, a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil:

1. Foi praticamente inexistente, pois não houve recurso escolar para elas e as poucas iniciativas que se tem registro foram ações isoladas, como a do campineiro Norberto Souza Pinto¹⁰;
2. Sofreu com conceituações contraditórias e imprecisas, as quais incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso, portanto era a escola burguesa que estabelecia os critérios de cientificidade de seleção normal e do anormal;
3. Teve a concepção de deficiência intelectual constituída pelo comportamento de diversas e variadas crianças, mas o que predominou para a formação dessa concepção foram os comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares, quais sejam ordem e disciplina;
4. Teve sua classificação mais ao nível do discurso, pois foi pouco utilizada em virtude da desescolarização da maior parte da população;
5. Foi escassa e representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos;
6. Foi um processo no qual dois movimentos se opuseram, de um lado a segregação e a patenteação da diferença, e de outro a possibilidade de uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana em virtude de um ensino mais particularizado e constante que possibilitou o desenvolvimento dessas pessoas.

Enfim, enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países, ao longo da primeira metade do

¹⁰ Ver: Jannuzzi (2006, p. 65-66).

século XX, no Brasil predominou geralmente a despreocupação com a conceituação, a identificação e a criação de atendimentos especiais às pessoas deficientes (MENDES, 2010), principalmente pelo fato de a educação não ser considerada relevante para a maior parte da população. Assim, os poucos “anormais” selecionados na escola eram identificados em função de critérios vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizados como aqueles que apresentavam:

[...] a atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada (*sic*), ou, ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (MELLO, 1917, p. 104 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 40-41).

Assim, Ramos (1939, p. 26 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 101) ao analisar a casuística de um total de duas mil crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, consideradas problemas e encaminhadas e examinadas durante cinco anos (de 1934 a 1939) no Serviço de Higiene Mental do Escolar, concluiu que “[...] somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum”.

3.2. Maior participação da sociedade civil e política na educação do deficiente: tentativas de escolarização (1930-1973)

A segunda fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1930 a 1973 e caracteriza-se pela maior participação da sociedade civil e política com algumas tentativas de escolarização, principalmente em instituições especializadas de caráter filantrópico. Nessas instituições, a concretização da prática pedagógica, que mantinha suas bases nos conhecimentos oriundos da área de medicina (vertente médico-pedagógica), foi sendo substituída pela psicologia (vertente psicopedagógica) (JANNUZZI, 2006).

Na transição dos anos de 1920 e 1930, a burguesia passou por um processo de reorganização, no qual, no plano político, tivemos, depois de 1930, o afastamento dos representantes do eixo São Paulo-Minas Gerais do governo nacional. E no plano econômico, o crescimento do setor industrial, que se concretizava com a associação ao

capital estrangeiro, atingindo também o setor cafeeiro e as companhias de transporte e a rede bancária (NAGLE, 2001).

Nesse contexto, a educação vai sendo ressaltada e politizada pela Liga de Defesa Nacional e pelas Ligas Nacionalistas do Brasil e dos estados, pois a alfabetização do povo pela escola permitia o voto, que era negado aos analfabetos desde a Constituição de 1889 (NAGLE, 2001).

Como afirma Nagle (2001), o processo de escolarização nesse período é visto com “entusiasmo” e “otimismo” pedagógico, visto que a educação escolar passou a ser considerada elemento fundamental na reformulação do homem e da sociedade. Então, mais escola para todos visando à participação política (o “entusiasmo”) que vai perdendo espaço para o problema da qualidade (o “otimismo”), o qual enfatizava o lado técnico como sendo o pedagógico a ser conquistado.

Nesse sentido, como a escola não vinha cumprindo com sua função, a teoria da Escola Nova com sua ênfase em métodos e técnicas ganha força ao apresentar a possibilidade da operacionalização do funcionamento escolar, alterando a forma do ensino, mas dentro da ordem (NAGLE, 2001).

Assim, nos anos de 1920, ocorreram várias reformas educacionais nos estados, a saber: de Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1922, no Ceará; de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923, no Paraná; de José Augusto, em 1924, no Rio Grande do Norte; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos e Mário Casasanta, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1928, no Distrito Federal; e de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco (SAVIANI, 2011).

Dentre essas reformas, destacamos a de Francisco Campos e Mário Casasanta, em Minas Gerais, que, baseada na teoria da Escola Nova, empreende, entre seus esforços de implantação, a vinda de psicólogos-professores europeus ao Brasil para ministrar cursos para os professores no estado. Entre esses professores convidados, veio ao Brasil, em 1929, Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga russa que havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, onde atuou como colaboradora de Edouard Claparède (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2006).

Helena Antipoff radicou-se no Brasil e, após assumir a direção do Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929, influenciou o cenário nacional da educação especial (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2006).

Embora criticasse o uso indiscriminado de testes psicológicos, por acreditar que eles não mensuravam as capacidades inatas, mas também outros elementos da formação das crianças (inteligência civilizada¹¹), o trabalho de Helena Antipoff ficou conhecido por utilizar esses testes como critério para composição de classes homogêneas e assim organizar a educação primária na rede comum de ensino baseada nessa homogeneização (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2006).

Assim, Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, dentre as quais destacamos: a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais¹², em 1932, a qual, a partir de 1945, se expandiu para todo o país; a criação do Instituto de Educação Emendativa¹³, em 1939, na Fazenda do Rosário, uma escola para crianças excepcionais, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (CAMPOS, 2003). Além dessas iniciativas, Helena Antipoff participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE¹⁴), em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passou a se dedicar à área nos anos posteriores.

¹¹ “[...] A inteligência natural para a grande maioria das crianças, tirando as excepcionalmente dotadas e as excepcionalmente desprovidas sob esse aspecto, é um conceito irreal e confusamente artificial. Já alhures escrevemos que a capacidade de resolver a maior parte dos testes chamados de inteligência geral é menos uma inteligência natural do que uma *inteligência civilizada*. Diferenciam as influências de ordem social – meio ambiente e educação” (ANTIPOFF, 1931, p. 44-45 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 133; grifo do autor).

¹² A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar na ampliação da rede das Sociedades e Institutos, ao nível nacional, principalmente com apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais que posteriormente se tornou Ministro da Educação (PEREIRA, 1986).

¹³ Conforme Jannuzzi (2006), a expressão “ensino emendativo”, cujo significado atribuído era de corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade, foi utilizado por muitos educadores a partir de 1930 e ainda na transição dos anos 1960 e 1970, sendo utilizado para designar escolas de deficientes.

¹⁴ Em 1954, é criada a primeira escola especial da APAE, no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a

Segundo Bueno (1993), os diagnósticos realizados nesse período tinham como referência o conhecimento oferecido pela área médica, por meio das instituições especializadas e pelos Serviços de Higiene Mental, e pela psicologia, por meio dos Laboratórios de Psicologia Aplicada, que passaram a oferecer uma avaliação “científica e neutra” da deficiência. Desse modo, contribuíram ainda para imputar ao aluno e/ou ao seu meio social imediato as causas do fracasso escolar, não colocando em xeque as condições extraescolares, bem como a função social da escola e dos atendimentos educacionais especiais.

Assim, a educação dos deficientes foi se estruturando com base nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, as quais procuravam proporcionar aos deficientes as condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho. Também a ação política e pedagógica de vultos importantes, ocupantes de postos nas secretarias de educação estaduais e adeptos da Escola Nova, impulsionou a legislação e a construção de escolas públicas e privado-filantrópicas (JANNUZZI, 2006).

A influência da Escola Nova é observada tanto em Norberto de Souza Pinto quanto em Helena Antipoff. Em ambos, o papel da Escola no processo de transmissão-assimilação do conhecimento é minimizado frente à necessidade de abarcar a totalidade humana da criança (personalidade) pelo pedagógico (JANNUZZI, 2006).

A respeito da construção de novos estabelecimentos de educação de deficientes, entre os anos 1930 e 1940, e mais precisamente no período do Estado Novo¹⁵, os dados levantados por Jannuzzi (2006) indicam que foram criados apenas trinta estabelecimentos novos, enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou. Já os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram, evidenciando uma tendência para a privatização-filantrópica, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação das pessoas com deficiências (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2010).

atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que, em visita ao Brasil, tentavam estimular a criação de associações desse tipo.

¹⁵ O chamado Estado Novo foi o período do governo de Getúlio Vargas que assumiu o poder depois de um golpe que instalou a ditadura entre 1937 e 1945.

Nesse período, é oportuno observarmos que todos os setores sociais (educação, trabalho, saúde e previdência) entraram em uma fase de forte controle estatal, particularmente na área de educação. Observa-se que a ênfase desta no processo de equalização das oportunidades de ascensão social cedeu espaço para as mensagens patrióticas que visavam despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político (MENDES, 2010).

No sistema educacional nacional, ocorreram várias mudanças, tais como: o desenvolvimento do ensino primário e secundário; a criação do ministério da educação e saúde; a fundação da Universidade de São Paulo; o crescimento das escolas técnicas; e a reorganização de algumas escolas de magistério. A reforma do ministro Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, reformulou o ensino secundário e profissionalizante, como também consolidou o sistema dual de escolas para a elite e escolas para a classe popular, que, junto à política educacional, tornaram-se mais um instrumento da estratificação social.

Portanto, é um cenário de reconfiguração do sistema educacional nacional ocorrido nos anos de 1940, no qual as primeiras organizações não governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, como o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), começaram a financiar as instituições privado-filantrópicas de assistência à deficiência (MENDES, 2010).

Sobre o papel desempenhado por essas instituições, a transcrição a seguir, de Bueno (1993, p. 90), é bem elucidativa:

A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Por outro lado, na medida em que essas entidades se constituíam em instituições especializadas e estendendo às deficiências mental, visual, auditiva e física, enquanto que o poder público, salvo raríssimas exceções, se utilizava do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia à deficiência mental, o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País.

Assim sendo, na área de Educação Especial, após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente no início da Segunda República¹⁶, ampliaram e proliferaram as instituições privado-filantrópicas ao mesmo tempo em que aumentou a população atendida pela rede pública, graças a um conjunto de ações que foram se configurando, como o surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação; as campanhas nacionais de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura; e a criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas (BUENO, 1993).

Segundo Jannuzzi (1992), nos anos 1950, já havia, no país, 190 estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual, dos quais a maior parte (aproximadamente 77%) era instituições públicas (classes especiais em escolas regulares) e o restante (aproximadamente 23%) era instituições privado-filantrópicas, muito embora o número de alunos matriculados nas instituições privado-filantrópicas fosse muito superior aos das públicas.

Não obstante o crescimento nos dígitos de estabelecimentos de EEs, os números de crianças atendidas por eles eram muito reduzidos, tanto nas escolas públicas quanto nas instituições privado-filantrópicas. Isso evidencia que a problemática da EEs possuía pouca importância no âmbito das políticas sociais, as quais também não conseguiam garantir o direito à educação e saúde às massas populares (BUENO, 1993).

Assim, em virtude da alta concentração de renda no Brasil, apenas uma pequena parcela da população detentora de recursos financeiros conseguia pagar os altos custos dos serviços privados de educação e de saúde, enquanto as crianças deficientes das camadas populares disputavam as poucas vagas disponíveis na rede pública ou privado-filantrópica (BUENO, 1993).

Datam desse período também as primeiras publicações de atividades realizadas pela Educação Física junto às pessoas com deficiência. E referimo-nos aos textos e relatórios de Inezil Penna Marinho, que trataram de atividades e estudos desenvolvidos

¹⁶ Também chamada de República populista, caracterizada pela ambiguidade do governo que, se por um lado reconhecia a insatisfação do povo, por outro procurava dirigir e manipular as aspirações populares. Nesse período (1945-1964), a economia brasileira inicia um processo de internacionalização com a entrada do capital estrangeiro e forte influência dos EUA, tanto nas políticas econômicas como sociais, o que decorre no agravamento da pobreza da população.

junto às crianças cegas e surdas no IBC, os quais foram divulgados na Revista Brasileira de Educação Física (periódico que circulou entre 1944 e 1952). No período de 1949 a 1956, ainda foram identificadas quatro referências sobre atividades esportivas voltadas para os deficientes na Revista de Educação Física (FERREIRA NETO *et al*, 2002).

Essas informações indicam que os professores de Educação Física já se envolviam, ainda que de forma incipiente, com questões relacionadas aos deficientes desde a década de 1940.

Na transição do ano de 1957 para o de 1958, o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB¹⁷), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV¹⁸), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME¹⁹), em 1960. Enquanto isso, intensificava-se o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular.

Do ano de 1958 também datam as primeiras iniciativas de adaptação da prática esportiva visando à participação de pessoas deficientes. E referimo-nos às atividades desenvolvidas por Robson Sampaio e Sérgio Del Grande, portadores de paraplegia, os quais, após retornarem de reabilitação dos EUA onde tiveram contato com o basquetebol sobre cadeiras de rodas, fundaram, respectivamente, o Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro, e o Clube dos Paraplégicos, em São Paulo, ambos com uma perspectiva médica de caráter terapêutico (FREITAS, 2000).

Assim, em 1959, no ginásio do Maracanãzinho, no Rio de Janeiro, foi realizado o primeiro jogo de basquetebol em cadeira de rodas no Brasil, entre o Clube dos Paraplégicos/SP e o Clube do Otimismo/RJ. Dez anos depois, em 1969, o Brasil participou dos Jogos Parapanamericanos de Buenos Aires, na Argentina, e em 1972 foi representado,

¹⁷ Decreto n. 42.728, de 03/12/1957.

¹⁸ Decreto n. 44.136, de 01/08/1958.

¹⁹ Decreto n. 48.961, de 22/09/1960.

pela primeira vez, em uma Paraolimpíada (atual Paralimpíada), realizada na cidade alemã de Heidelberg²⁰ (FREITAS; CIDADE, 2002).

Ainda no período pós-Segunda Guerra e início da Segunda República, é importante observar que o fim do Estado Novo viabilizou a adoção de uma nova Constituição no Brasil, em 1946, que, de caráter liberal, restaurou a democracia no país. Essa Constituição determinou a obrigatoriedade do ensino primário, estabeleceu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e afirmou o preceito de que a educação era direito de todos.

No mesmo período, a luta pela escola pública se intensificou, principalmente em função da elaboração do anteprojeto da LDBEN que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961), pois a LDBEN n. 4.024 só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Nesta, foi criado o CFE, aparecendo também, pela primeira vez, a expressão “educação de excepcionais” contemplada nos artigos 88 e 89.

Conforme Mazzotta (1990), a promulgação dessa lei é o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de EEs, porque antes só existiam iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional.

Após a promulgação da LDBEN de 1961, começou a se verificar o crescimento das instituições privadas de caráter filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 APAEs, quando foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963²¹. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país (MENDES, 2010).

Assim, o fortalecimento nesse período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, foi consequência da omissão do setor educacional

²⁰ A primeira Paraolimpíada foi realizada em Roma, em 1960, apenas com atletas cadeirantes. Em Toronto, 1976, atletas de outras áreas de deficiência participaram pela primeira vez dos jogos, e assim constitui-se o modelo de competições internacionais envolvendo diversas áreas de deficiência, o qual permanece até hoje. Desde Seul, em 1988, os Jogos Paraolímpicos passaram a ser realizados imediatamente após os Jogos Olímpicos (com um curto intervalo para as devidas adaptações) na mesma cidade-sede e usando as mesmas instalações dos Olímpicos (FREITAS; CIDADE, 2002). Desde o processo de escolha para os Jogos de 2012, a cidade-sede escolhida também é obrigada a acolher a Paraolimpíada.

²¹ De acordo com Mendes (2010), o movimento das APAEs talvez seja, na atualidade, o maior movimento filantrópico do país, reunindo muitas instituições situadas em diversos municípios brasileiros.

público que impeliu uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo, essas instituições tornaram-se parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que possibilitou exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010).

Enquanto a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública vai estendendo as matrículas às camadas populares. O aumento no número de alunos reprovados, e que evadiam da escola pública, conforme denunciou Ferreira (1989), era utilizado como justificativas para associação do fracasso escolar com a deficiência mental de grau leve e a implantação de classes especiais nas escolas públicas. Estas acabaram servindo como uma forma de ocultar os problemas educacionais da sala de aula comum.

A partir do estabelecimento dessa relação de causalidade, verifica-se uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para os alunos oriundos das camadas populares e a implantação de classes especiais para atendimento dos casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (JANNUZZI, 1992; FERREIRA, 1989).

A partir de 1964, com o advento da ditadura civil-militar no Brasil, o processo de desnacionalização da economia acelerou, assim como a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população.

Nesse período, as reformas educacionais abrangeram os diferentes níveis de ensino, também não eliminou o dualismo escolar e intensificou o processo de privatização do ensino sob uma perspectiva empresarial.

Nos anos de 1960, houve aumento significativo no número de estabelecimento de atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Por exemplo, Jannuzzi (1992), ao trabalhar com dados do ano de 1969, encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início dos anos 1960. A rede de atendimento era basicamente constituída por classes especiais nas escolas regulares (aproximadamente 74%), sendo a maioria delas em escolas estaduais (aproximadamente 71%). Já as instituições especializadas compunham cerca de

um quarto dos atendimentos e eram predominantemente (aproximadamente 80%) de caráter privado.

Assim, em virtude desse crescimento, segundo Mendes (2010), aumentou a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Pois, embora em termos de legislação a necessidade deste tipo de serviço já constara da Lei 4.024, de 1961, Artigo 88, e na Lei 5.602, de 1971²², ela só foi regulamentada pelos pareceres do CFE elaborados entre 1972 e 1974.

Segundo Nunes e Ferreira (1994), em que pese os pareceres terem sido emitidos pelo CFE, os atendimentos preconizados nesses documentos evidenciam uma abordagem mais terapêutica do que educacional.

Sobre a LDBEN, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9 definiu o público-alvo da EEs como sendo constituído por alunos que apresentassem deficiências físicas ou intelectuais e que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, o que produziu na EEs um processo de identificação da área com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos 1960 (KASSAR, 1998).

3.3. As políticas sociais de equidade: os princípios integracionistas e inclusivistas nas políticas educacionais do Estado Gestor (1973-20..)

A terceira fase da educação do deficiente no Brasil compreende o período de 1973 aos dias atuais e caracteriza-se pela institucionalização da EEs no país com a criação de órgãos normativos em âmbitos federal e estadual, bem como pela promoção de políticas sociais de equidade por parte desses organismos. Essas políticas, consubstanciadas nos princípios integracionistas e inclusivistas, foram responsáveis pela “[...] instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional [...]” (BUENO, 1993, p. 37). Nestas, as bases científicas da prática pedagógica e acadêmica da área se diversificaram e o debate a respeito do modelo de inclusão escolar do aluno deficiente (integração, educação inclusiva e inclusão total)

²² Esta lei foi desenvolvida no contexto da ditadura Civil-Militar, no qual interesses econômicos mundiais atuavam no Brasil, particularmente os do EUA. Quanto ao sistema educacional, esta lei foi importante, pois alterou a estrutura do ensino ao criar novos níveis, entre eles o ensino de 1º grau (oito séries anuais e obrigatório dos sete aos 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de três anos).

muitas vezes prevaleceu sobre o da necessidade de construirmos uma escola brasileira pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, inclusive para a população-alvo da educação especial.

Como dissemos no capítulo anterior, na transição dos anos de 1960 e 1970, a ditadura Civil-Militar no Brasil, visando enquadrar o sistema educacional regular na nova ordem econômico-política e reprimir os movimentos de educação e cultura popular, assinou vários acordos entre o MEC e a USAID (SILVA, 1997).

Assim, no período citado, a educação foi instrumentalizada pelo Estado e assumiu um caráter tecnocrático, pois se sustentou em uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e o mundo do trabalho, conforme os princípios da teoria do capital humano (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008).

De acordo com Saviani (2011, p. 365) essa teoria

[...] se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada a legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (grifo do autor).

Assim, os princípios da economia da educação²³ também foram sendo incorporados pela área de EEs brasileira, a partir dos anos 1970, e se fizeram presentes no processo de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e nas diretrizes básicas de ação deste órgão.

Conforme Jannuzzi (2006), fatores conjunturais externos e internos contribuíram para que o CENESP fosse criado no Governo Médici (1969-1974), por meio do decreto n. 72.425, de 03/07/1973, como órgão autônomo ligado diretamente à Secretaria

²³ Jannuzzi (2006, p. 170-193) trata de quatro vertentes pedagógicas na área de EEs no período de 1973 aos dias atuais, a saber: 1) Economia da educação; 2) Normalização/Integração/mainstreaming; 3) Inclusão; e 4) Educação como mediação. Não obstante, entendemos que os princípios da economia da educação estão na base das políticas equitativas, as quais, consubstanciadas nos princípios integracionistas e inclusivistas, se “camuflam” de retórica democrática (PLATT, 2004), produzindo o que Freitas (2002) intitulou de “inclusão-excludente”. Assim sendo, a nosso ver, as teorias educacionais que efetivamente (ou conscientemente) vêm polarizando o debate político (ou das políticas) da área no referido período são a da economia da educação e a da educação como mediação nas suas diferentes manifestações. Sobre esse tema, sugerimos a consulta da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de autoria de Dermeval Saviani, particularmente da página 365 a 442, da 3ª. Edição, publicada pela editora Autores Associados, na qual o autor trata das diversas pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas.

Geral do MEC e assim se constituísse no primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial²⁴.

Essa mesma autora observa que o CENESP foi criado em virtude do Projeto Prioritário (PP) n. 35, do PSEC, de 1972 a 1974, sendo mantido no PSEC de 1975 a 1979.

Desse modo, é oportuno observarmos que o PP n. 35 teve um GT nomeado para sua execução, o qual foi composto por pessoas ligadas à área, tanto em âmbito nacional como assessores internacionais²⁵. Dentre elas, destacamos o nome de James J. Gallagher, idealizador do CENESP e diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham, Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N. C., havendo registros de que ele argumentava com dados numéricos o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência. Educá-la possibilitaria “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda familiar (PIRES, 1974, p. 100).

Outra evidência de que os princípios da economia da educação estiveram presentes na área de EEs brasileira são as diretrizes básicas de ação do CENESP. Segundo

²⁴ Trajetória do CENESP: Em 1981, conforme portaria n. 696, de 15/12/1981, o CENESP foi subordinado à supervisão da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Logo em seguida, em 1986, no Governo Sarney (1985-1990), foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) por meio do decreto n. 93.613, de 21/11/1986. Já em 1990, em outro ato inconsequente do Governo Collor (1990-1992), a SESPE foi extinta e a educação especial transformada em uma Coordenação no âmbito do Departamento de Educação Supletiva e Especial da Secretaria Nacional de Ensino Básico (DESE/SENEB). No entanto, após o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, já no Governo de Itamar Franco (1992-1994), a Educação Especial, assim como ocorrera com a CAPES, ressurgiu “das cinzas” como Secretaria na estrutura básica do MEC, mas com nova sigla (SEESP). E assim se manteve até 2011, quando foi extinta novamente, não obstante transformaram-na em Diretoria de Políticas de Educação Especial no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DPEE/SECADI) por meio do decreto n. 7.480, de 16/05/2011, situação confirmada pelo decreto n. 7.690, de 02/03/2012 (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; BRASIL, 2012).

²⁵ Constituintes do GT: Nise Pires, coordenadora; Elza Nascimento Alves, assessora-chefe do GT; Genérica Albertina Vieira, do INEP; Sarah Couto Cesar e Olivia da Silva Pereira, do Departamento de Educação Complementar; Zélia Paiva Nunes, da Secretaria Geral; também como equipe de apoio técnico-administrativo as professoras Teresa Rosa de Castro, do INEP, secretária executiva; Nadir Maia de Figueiredo Machado e Jurema Nancy Vieira. Assessores: Esko Kosunen, Unesco; James J. Gallagher e David M. Jackson, ambos da US Agency for International Development (USAID/Brasil).

Bueno (1993), as duas diretrizes básicas de ação do referido órgão foram a integração²⁶ e a racionalização. A primeira

[...] se caracterizava pela integração do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade, das áreas de atendimento (educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social) e das órbitas em que se processavam seu atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral). A segunda se caracterizava pelo planejamento sistêmico com base em levantamentos e diagnósticos, por ação que se fundamentasse no equacionamento das variáveis objetivos-recursos-limitações, pela plena utilização de recursos humanos e materiais, pelo intercâmbio de experiências e pelo acompanhamento e avaliação contínuos de atividades desenvolvidas (BRASIL, MEC/CENESP, 1974, p. 17-18 *apud* BUENO, 1993, p. 104).

Assim sendo, essas diretrizes decorreram em duas grandes linhas de ações: 1) a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais; e 2) o apoio técnico para que se ministrasse a educação especial (BRASIL, MEC/CENESP, 1974, p. 18 *apud* BUENO, 1993).

Posteriormente, essas linhas de ação foram aperfeiçoadas e materializadas nos Planos Nacionais de Educação Especial para o período (1975-1979), conforme Jannuzzi (2006) e Bueno (1993).

Durante o período de execução dos Planos Nacionais de Educação Especial, nota-se nitidamente a tendência de se privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial, o que, segundo Jannuzzi (2006), não foi uma especificidade da educação especial, mas uma prática também observada nas políticas do ensino superior. Não obstante, no mesmo período, foram criados setores (órgãos) da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP, e com foco na política de formação de professores²⁷ (MATTOS, 2004).

²⁶ Normalização/integração e *mainstreaming* – Princípio evocado no Brasil, em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, cuja proposta básica consistia em oferecer ao excepcional as condições de vida idênticas às de outras pessoas, e assim minimizar as diferenças e potencializar as semelhanças, reconhecendo nos excepcionais as suas potencialidades. Por isso, a ênfase no discurso da integração (*mainstreaming*), pois o princípio da normalização demandava a necessidade de integração progressiva do excepcional com os considerados normais, inclusive no processo de escolarização, o que requeria aproximação política, administrativa e pedagógica entre os ensinos regular e especial (JANNUZZI, 2006, p.180-181).

²⁷ É oportuno observarmos que o Governo do estado de São Paulo antecipou-se ao Governo Federal, criando, por meio do Decreto n. 47.186, de 21/11/1966, o seu Serviço de Educação Especial, junto à Secretaria de Educação. Na oportunidade, deu-se continuidade aos diversos serviços de atendimento aos excepcionais

É, pois, com foco na política de formação de professores que, no final dos anos 1970, foram implantados os primeiros cursos na área de educação especial ao nível do ensino superior e os primeiros programas de pós-graduação *stricto-sensu* a se dedicarem à área (NUNES *et al*, 1998).

Já sobre a tendência ao caráter assistencial mais do que educacional do atendimento às pessoas com deficiência, segundo Mendes (2010), está relacionada à função desempenhada pela LBA, agência federal criada nos anos 1940. Esta, ao longo do tempo, transformou-se em instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularistas, pois era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Segundo Draibe (1996 *apud* MENDES, 2010), a LBA concentrou recursos financeiros e monopolizou a formulação e a gestão da política em educação especial até 1995, quando foi extinta. Já os recursos federais a ela destinados foram transferidos para os Fundos Municipais de Assistência Social e para as prefeituras, reforçando assim a disposição de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social.

Nesse sentido, a transcrição, a seguir, é elucidativa:

Esta mudança na política da assistência social iria ter repercussões na área da educação porque até então a LBA, que financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e como, tendo portanto mais poder na definição da política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de noventa, quando extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional. A mudança decorrente da descentralização em meados dos anos noventa não significou que outros mecanismos de financiamento não tenham emergido em substituição aos antigos como aponta o estudo de Silva (2002) sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na área de educação especial²⁸ (MENDES, 2010, p. 102).

existentes que assim foram reunidos (BUENO, 1993). Em 1969, o referido serviço foi incorporado ao Departamento de Ensino Básico e, em 1976, foi subordinado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Em 21/11/2000, conforme Resolução 95, da Secretária de Educação do estado de São Paulo, foram substituídos pelos Serviços de Apoio Especializado (SAPEs), que foram articulados, a partir de 2001, ao recém-criado Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp>. Acesso em: 9 ago. 2012.

²⁸ Nota da autora: Na atualidade, a filantropia, em matéria de assistência, parece ainda mais forte em função dos mecanismos descentralizados e dispersos de financiamento.

Ainda nos 1970, a área de Educação Física, no contexto do movimento de Esportes Para Todos (EPT²⁹) e de organização dos grupos e movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, iniciou um processo de institucionalização da Educação Física Adaptada com a criação da Associação Nacional de Desporto para Excepcionais (ANDE³⁰), em 1975. Dessa forma, assumiu uma perspectiva de práticas corporais voltadas para a reabilitação dos deficientes e competição entre eles.

O movimento de EPT possibilitou algumas condições, antes inexistentes, por exemplo a difusão, realização e reconhecimento dos benefícios da prática regular de atividades corporais por parte das pessoas com deficiência. Também esse movimento ganhou destaque no contexto da mídia e o apoio do Estado por meio da criação de leis e órgãos de fomento (ARAÚJO, 1997).

Assim, no período da Ditadura, a institucionalização da Educação Especial foi se afirmando possivelmente como decorrência do “milagre econômico”, não obstante acompanhou a tendência da privatização, a concentração de renda e a pobreza (GASPARI, 2002). Assim reforçou seu caráter assistencialista e filantrópico, ao mesmo tempo em que os resultados alcançados pelas políticas desenvolvidas foram relativamente pequenos, haja vista que, entre os anos 1974 e 1987, o crescimento de alunos excepcionais atendidos foi de, aproximadamente, 60 mil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (JANNUZZI, 2006).

A partir dos anos 1980, com a intensificação do processo de abertura política no Brasil, o movimento das “Diretas Já” e outros³¹, destacamos, entre outros, os movimentos

²⁹ Programa difundido mundialmente pela ONU, que objetivava a massificação/universalização da prática da Atividade Física e Esportes a todos os povos. Para uma leitura crítica desse movimento, sugerimos a consulta a duas obras, a saber: CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas/SP: Papirus, 1988; e CAVALCANTE, K. B. **Esporte para Todos: um discurso ideológico**. São Paulo/SP: Ibrasa, 1984.

³⁰ Embora mantivesse a mesma sigla, a ANDE foi renomeada para Associação Nacional de Desporto para Deficientes.

³¹ Segundo Arelalo (2000), os anos 1980 caracterizam-se por uma intensa movimentação política em prol da redemocratização da sociedade brasileira, após o longo período de ditadura Civil-Militar. No fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve a reorganização dos movimentos sociais, tendo como resultado a organização de entidades e partidos políticos extintos nos anos de 1960. A redemocratização ocorrida no referido período favoreceu para que se efetuasse a transição “negociada” do governo civil-militar para o governo civil, e o reestabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República, a partir de 1989.

sociais de e para deficientes³² aliados a orientações políticas da ONU³³. Estes resultaram, em 1985, na nomeação de um Comitê Nacional de Educação Especial (decreto n. 91.872, de 04/11/1985) para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.

Assim sendo, em 1986, o referido Comitê lançou o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração do Deficiente” e o Governo Federal, por meio do decreto n. 93.481, de 29/10/1986, instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE³⁴), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência. Isso porque, até aquele momento, as ações desenvolvidas pelo CENESP não haviam obtidos êxitos quanto ao crescimento da educação especial e a integração entre as diferentes áreas (educação, saúde, previdência, trabalho etc) e os diferentes órgãos municipais, estaduais e federais (JANNUZZI, 2006).

Desse modo, a CORDE, com objetivos de natureza diferente ao do CENESP, e em um momento histórico de nova redemocratização do país, viabilizou a participação dos próprios deficientes via representantes dos diversos movimentos, o que anteriormente não ocorria (JANNUZZI, 2006).

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil definiu os direitos educacionais do nosso povo ao apresentar a educação como Direito Social. Assim, com o intuito de

³² Em 1980, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidaram várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências (MENDES, 2010), assim como, no ano de 1981, foi promovido pela ONU o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD). Segundo Jannuzzi (2006), esse evento sintetizou o espírito da luta das pessoas com deficiência e contribuiu para solidificar a participação dessa população na discussão de seus próprios problemas. Por isso, o trocadilho das palavras **de e para** ao nos referirmos aos movimentos sociais dos deficientes, pois cada vez mais foram constituindo movimentos sociais de deficientes (fundados e dirigidos por deficientes) e não só para deficientes (geralmente, fundados e dirigidos por pessoas não deficientes).

³³ 1981: Ano Internacional da Pessoa Deficiente; 1982: Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (PAM); 1983 a 1992: Década das pessoas deficientes.

³⁴ A CORDE até 2009 transitou por diversos ministérios, quando, em 26 de junho desse ano, conforme estabelecido pela Lei 11.958 e Decreto 6.980, de 13 de outubro de 2009, foi elevada à condição de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

democratizar a educação no país, estabeleceu dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ainda assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu também o direito ao atendimento educacional especializado³⁵.

No entanto, foi a Lei n. 7.853, de 24/10/1989, que pormenorizou o direito das pessoas com deficiência ao reafirmar a competência da CORDE nas ações de governo e medidas correlatas. Não obstante, esta lei só foi regulamentada em 1999, no Governo FHC (1995-2002), por meio do decreto n. 3.298, de 24/12/1999, que dispôs sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e outras normas e providências (JANNUZZI, 2006).

A partir de 1999, o plano anual da CORDE passou a ser aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação colegiada criado no âmbito do Ministério da Justiça, por meio do decreto n. 3.076, de 01/06/1999. Este também passou a ser responsável pelo acompanhamento e avaliação da execução dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência³⁶.

Nesse período, no tocante à área de Educação Física, destacamos a institucionalização dos primeiros programas de atendimento às pessoas com deficiência no

³⁵ A Constituição Federal brasileira, de 1988, assegura que a educação é direito de todo cidadão, dever do Estado e da família, sendo ministrada com base em vários princípios, dentre os quais (artigos 205 e 206) a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Apesar dos diversificados esforços e dos numerosos avanços, principalmente nas duas últimas décadas, alguns aspectos ainda são extremamente complicados no tocante à legislação da inclusão de pessoas com deficiência em salas e escolas de ensino regular, mesmo a Constituição determinando, em seu artigo 208, inciso III, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular” (BRASIL, 1988).

³⁶ Atualmente o CONADE faz parte da estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Lei 10.683/03, art. 24, parágrafo único). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/conade>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

âmbito dos cursos de Educação Física³⁷, bem como o crescimento do interesse dos professores da área pela problemática dos deficientes, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1980, quando de fato se inicia um processo de intervenção, pesquisa e estudo sobre Educação Física e deficiência³⁸.

Nesse sentido, autores como Carmo (1991) e Rosadas (1994), entre outros, constituem-se como autores pioneiros dessa discussão, particularmente o primeiro que, na época, já se apresentava como um dos pesquisadores brasileiros mais comprometidos com a revisão dos conceitos, práticas e políticas para a pessoa deficiente.

Contudo, é oportuno enfatizar que esse interesse da Educação Física pela problemática das pessoas deficientes, a nosso ver, pode ser creditado a dois movimentos distintos, embora articulados pelas determinações de ordem econômica, política e cultural brasileira e mundial, quais sejam: a Educação Física iniciou um processo de reflexão e crítica de sua própria prática; e novos atores sociais, como os deficientes, que demandavam práticas renovadas e emancipatórias e que foram à luta em defesa dos seus direitos.

Sob as mesmas determinações, a área de educação especial, em particular professores universitários que desenvolviam suas teses de doutorado em PPGE e se consubstanciavam em referenciais teórico-filosóficos, materialistas e dialéticos, iniciaram um processo de denúncia da função de seletividade social da educação especial em tempos de democratização, como afirma Bueno (1993) sobre a participação da Educação Especial no processo de Integração/Segregação do aluno diferente³⁹.

Como dissemos no capítulo anterior, a partir dos anos 1990, nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2002), o Brasil iniciou um processo de Reforma do Estado e da Educação, as quais visavam intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho.

³⁷ Como, por exemplo, o Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência (PAPD) da Faculdade de Educação Física da UFU (FAEFI/UFU), que foi criado em 1982 (LIMA; FREITAS, 2011).

³⁸ No próximo capítulo, trataremos de modo mais detalhado desse assunto.

³⁹ Nesse sentido, destacamos as teses de Júlio R. Ferreira (1989); José G. S. Bueno (1993); Maria C. C. Ferreira (1994), entre outros.

Na área educacional, a reforma realizada visou, entre outras coisas, à universalização da educação básica, principalmente no ensino fundamental, conforme preconizavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994), das quais o Brasil foi signatário.

Assim, consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (TCH reconfigurada), as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente “humanista, com enfoque multiculturalista” (DI GIORGI, 1996).

Desse modo, a Educação Especial brasileira passou por um processo de redefinição do seu público e da sua organização, pois, embora haja controvérsia sobre as traduções da declaração de Salamanca, como bem indica Bueno (2008b⁴⁰), a área, pelo menos no plano da retórica, começou a se orientar pelos princípios inclusivistas⁴¹.

Entretanto, as controvérsias sobre o modelo inclusivista (educação inclusiva ou inclusão total⁴²) são oportunas à observação de que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais⁴³ ganhou destaque nos eventos políticos, científicos, bem como na própria LDBEN n.9394/96, que dedicou o Capítulo V, com três artigos (do 58 ao 60), à Educação Especial. Nessa lei, o atendimento aos alunos com necessidades especiais foi definido como dever do Estado e sua educação deveria ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

⁴⁰ Segundo o autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão, o que gera um dilema conceitual e de fundamentação política (BUENO, 2008b).

⁴¹ Segundo Stainback e Stainback (*apud* DORÉ *et al*, 1997, p. 176), “[...] trata-se de um novo paradigma” [...] a noção de “*full inclusion*” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“*mainstream*”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído.”

⁴² Ver Mendes (2006).

⁴³ Termo utilizado para se referir não só às pessoas com deficiência, mas todas as pessoas “excluídas” da escola e da sociedade, como os negros, os índios, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais (MENDES, 2006).

Assim, a EEs, que até então estava à parte do sistema educacional comum de ensino, passou a se situar como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente no ensino regular, representando, sem dúvida, um avanço em relação à proposta integracionista. Todavia, é importante destacar que o termo “preferencialmente” sugeria que o oferecimento dessa modalidade de ensino não ocorresse necessariamente na escola regular, mas que permanecesse nas instituições especializadas.

Além disso, a lei estabeleceu, no artigo 58, parágrafo 1º, que haveria, quando necessário, serviços especializados na escola regular e, no parágrafo 2º, que o atendimento educacional seria realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, pelas “condições específicas dos alunos”, a integração não fosse possível. Mas na lei não havia referência sobre quem definia a necessidade de serviços especializados, como também as condições específicas dos educandos.

Dessa forma, os instrumentos legais para a manutenção em instituições especializadas dos alunos com deficiência, particularmente aqueles em condições mais restritivas, estavam constituídos.

Outra situação de ambiguidade das políticas educacionais de EEs nos anos 1990 foi em relação ao processo de formulação e implantação da política, pois de um lado o Governo Federal delineou as políticas que objetivavam a integração/inclusão das pessoas com necessidades especiais, mas, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às Organizações Não Governamentais (ONGs) as medidas que assegurariam tal política (GARCIA; MICHELS, 2011).

Diante então da necessidade de regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9.394/96, que já havia instituído a Educação Especial como modalidade educacional, de atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nessa resolução, em um esforço de indicar a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular, em seu artigo 7º, a frase “preferencialmente na rede regular de ensino” proposta na LDBEN n. 9.394/96 teve o termo “preferencialmente” substituído pelo “extraordinariamente”. Assim, a mudança do texto legal conservou a

histórica lógica dual integrado/segregado, alterando, todavia, sua intensidade (GARCIA; MICHELS, 2011).

Contudo, a Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmou como hegemônico no campo da Educação Especial.

Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 02/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Entretanto, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

Portanto, a partir desses marcos legais, a Educação Especial brasileira foi redefinida, pois teve o seu público-alvo e seus serviços redefinidos (GARCIA, 2010).

Assim sendo, a partir dos anos 2000, não obstante a eleição para presidente de Luís Inácio Lula da Silva (primeiro presidente do Brasil de origem operária), o que se observa, em seus governos (2003-2006 e 2007-2010), é um processo de conciliação de classes via “Coesão Social” (SILVA JÚNIOR, 2005).

Desse modo, o governo Lula, ao mesmo tempo em que manteve a mesma política macroeconômica do seu antecessor, desenvolveu uma série de políticas sociais compensatórias de “Inclusão Social”, que não visava equacionar as desigualdades sociais (diferença substantiva), mas minimizá-las oferecendo o mínimo necessário (básico) à população miserável. Para tanto, o Governo Lula contou com um cenário econômico mundial favorável até 2008 e, mediante isso, conciliou as orientações dos organismos internacionais (FMI, BIRD, OCDE, UNESCO) com as reivindicações dos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, o Governo Lula continuou a difusão dos princípios de inclusão, os quais foram evidenciados nos nomes dos próprios planos plurianuais - Plano

Brasil de Todos: participação e inclusão (2004-2007) e Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade (2008-2011).

Nesse contexto, a educação foi apresentada como prioridade nacional e objetivava a promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social. Como observa Kassar (2011), foi um discurso coerente que fora difundido pela Organização das Nações Unidas. No caso da Educação Especial, as Convenções de Guatemala (2001) e a de Nova Iorque (2006) intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação⁴⁴.

Assim sendo, ao longo do governo Lula (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial recebeu novas ações com o desenvolvimento de três programas implantados nacionalmente, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁴⁵; 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir⁴⁶. Esses programas colaboraram significativamente para a expansão dos princípios inclusivistas na política de Educação Especial no Brasil, na última década (GARCIA; MICHELS, 2011).

Garcia e Michels (2011), ao analisarem os três programas supracitados, observam que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais trata-se de uma ação do governo de criação de equipamentos públicos de EEs no âmbito da escola. E a

⁴⁴ Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008.

⁴⁵ A Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular a partir da Resolução CNE/CEB 2/2001. O programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) e o Decreto 6.571/2008 definem o lócus privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar à educação regular (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

⁴⁶ Outros programas que constituem a atual política, aqui considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial: Programa Escola Acessível – liberação de recursos financeiros mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação de espaço físico em escolas estaduais e municipais visando à acessibilidade física; Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

lógica adotada para sua concretização foi a sistemática de editais, que também foi utilizada para os outros dois programas.

Os anos mais recentes (de 2008 em diante) vêm sendo decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política nacional de EEs (GARCIA; MICHELS, 2011). Pois, desde a publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, a área vem passando por novas redefinições, por exemplo a mudança na compreensão do público-alvo da EEs, não obstante a manutenção do termo “alunos com necessidades especiais”. Tais alunos são compreendidos pela nova definição como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008a), o que, segundo Garcia e Michels (2011), retomaram os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, quando a política apoiava-se no princípio da integração⁴⁷.

Outra redefinição é em relação ao conceito de Educação Especial, pois, na nova diretriz, abandonou-se a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011).

No referido documento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado. Na mesma perspectiva, foi decretado, em 17/11/2011, o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências⁴⁸.

⁴⁷ Ver: Brasil (1994a).

⁴⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 18 ago. 2012.

A área de Educação Física, nesse período, mais precisamente a partir de 1994, tornou obrigatória a inclusão de uma disciplina relacionada à pessoa com deficiência nos cursos de formação de professores de Educação Física (Portaria n. 1793, de 28/12/1994), assim como a área ganhou maior visibilidade com a participação de atletas brasileiros nas Paralimpíadas, além, é claro, da constituição do próprio campo de estudos e pesquisas.

Segundo Carmo (2006a), a área de Educação Física, particularmente a Educação Física Adaptada, a partir dos anos 1990, adaptou o seu discurso ao da Inclusão. Assim seus professores e pesquisadores, “[...] ao mesmo tempo que realizam práticas segregadoras, defendem e apoiam as políticas inclusivistas” (CARMO, 2006a, p. 55).

Nesse sentido, é elucidativa a lógica de preparação dos atletas paralímpicos, os quais geralmente treinam e competem em competições segregadas (prática concreta) sob os argumentos (discurso) de que este modo de trabalhar é uma forma de garantir a “inclusão” e a participação dos deficientes e/ou diferentes nas diferentes competições esportivas. Com isso, as práticas segregadoras e as políticas inclusivistas, “mesmo sendo contraditórias, se identificam” (CARMO, 2006a, p. 55), porque, sob o argumento da equidade, práticas de segregação são justificadas como promotoras da inclusão.

Mesmo com as políticas sociais de inclusão, o número de alunos com necessidades especiais na escola diante dos que estão fora dela evidencia uma exclusão escolar generalizada, na qual os referidos alunos são impossibilitados de acessarem o saber escolar. Pois estima-se que, aproximadamente, 5 milhões e 300 mil continuam excluídos da escola e, dessa forma, são impedidos de terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste. Isso sem contar as enormes dificuldades que os 700.624 crianças e jovens com necessidades especiais, matriculados nas escolas do país, vêm enfrentando na garantia de seus direitos de permanência e sucesso na vida escolar, conforme muitos estudos da área vêm denunciando (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008).

Adicionado a tudo isso, a predominância de atendimentos educacionais realizados, desnecessariamente, de modo segregado em instituições privado-filantrópicas, evidencia o descaso do poder público no cumprimento do direito das pessoas com necessidades especiais à educação pública e inclusiva.

Assim, os aspectos históricos da terceira fase da EEs brasileira evidenciam que, nos últimos 30 anos, a política de “integração escolar” provocou a expansão das classes especiais na escola pública, mas, ao mesmo tempo, favoreceu o processo de exclusão na escola regular. Já nos últimos 15 anos (aproximadamente), as classes especiais e as escolas especiais, privadas e filantrópicas, vêm sendo substituídas pelas salas de recursos (atual sala de atendimento educacional especializado), mas de modo precário. Isso porque boa parte dos alunos com necessidades especiais inseridos nas salas de aulas da escola regular está sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização, produzindo o fenômeno que Freitas (2002) intitulou de “inclusão-excludente” para se referir à lógica perversa que se esconde nas políticas de universalização da Educação Básica, que recorrem à progressão continuada e aos ciclos de escolarização.

Nesse sentido, autores consubstanciados nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), vêm contribuindo para a compreensão da problemática educacional das pessoas com necessidades especiais, principalmente com a lógica das políticas de equidade social.

Sendo assim, os estudos de Lancilotti (2003), Oliveira (2003), Garcia (2004), Platt (2004), Kassar (2011), entre outros, revelam que os princípios da economia da educação estão na base das políticas equitativas, que, consubstanciadas nos princípios integracionistas e inclusivistas, se “camuflam” de retórica democrática, pois estes fazem parte do movimento de “Educação para Todos”. Este, apoiado em teorias educacionais de bases econômicas (TCH reconfigurada), visa ao desenvolvimento humano enquanto ideologia, como recurso necessário para o desenvolvimento econômico.

Portanto, esse movimento não almeja equacionar as desigualdades sociais (diferença substantiva), mas, por meio de políticas sociais compensatórias, minimizar as desigualdades sociais ao mínimo necessário para a constituição de uma coesão social (PLATT, 2004; VILARINHO NETO, 2011), constituindo o que a literatura vem intitulando de “formação de uma cultura comum”, conforme a execução de uma “agenda globalmente estruturada” (DRAIBE; RIESCO, 2006 *apud* KASSAR, 2011). Trata-se, então, segundo

Sanfelice (2006), de uma política compensatória dentre outras avaliadas por indicadores quantitativos mais do que qualitativos.

No caso do Brasil, essas políticas começaram a ser implantadas nos anos 1990, nos governos Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2002) com a Reforma do Estado e da Educação. Porém, foi a partir do ano de 2003, no governo Lula, que essas políticas foram potencializadas com a implantação de políticas sociais via gestão por editais, como estratégia de indução ao modelo educacional assumido pelo governo, principalmente na área de educação especial.

Como afirma Garcia e Michels (2011, p. 115):

A organização da política de Educação Especial nos últimos anos pode ser caracterizada como uma “política de resultados”, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas.

Não obstante esses problemas e dificuldades, acreditamos que estamos diante de um movimento contraditório, no qual uma “agenda globalmente estruturada” concilia interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais. E neste caso a contradição é latente, visto que, ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos com sérios prejuízos para a maior parte da população brasileira, não podemos negar que essas políticas vêm alterando a relação da educação regular com a educação especial, ou pelo menos minimizando o distanciamento que havia entre elas, bem como do lado da educação especial vêm se aproximando dos problemas e movimentos sociais de luta da educação regular.

Assim sendo, essas políticas, diante das contradições existentes na dinâmica social mais ampla e das contradições da realidade educacional em particular, podem, quem sabe, vir a constituir-se como uma estratégia de superação dos problemas educacionais brasileiros. Pois essas políticas, conforme a perspectiva assumida para debatê-las, podem possibilitar aos educadores e à sociedade em geral ir “à raiz” dos problemas sociais e educacionais, possibilitando a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos

explícitos e implícitos de exclusão educacional e social, como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial da acumulação privada dos meios de produção e a exploração do homem pelo homem.

Além disso, uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com necessidades especiais, não poderá surgir enquanto existirem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social como os praticados pela escola brasileira.

Após essas considerações gerais sobre a educação do deficiente e da educação especial brasileira, discutiremos, no próximo capítulo, sobre o processo de inserção, ampliação e fortalecimento da EEs como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil.

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO TEMA DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

As análises das teses em EEs, desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, no período de 1985 a 2009, a partir do contexto em que estão inseridas, exigiram-nos, além do levantamento de informações sobre os aspectos históricos dos programas de pós-graduação brasileiros e da área de EEs no Brasil, a atualização estatística e a coleta de informações gerais sobre as dissertações e teses em EEs.

Assim, neste capítulo, procuramos situar a pesquisa em EEs no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física por meio da identificação das dissertações e teses defendidas nesses programas. Essa estratégia visou apontar o lugar desses estudos no interior dos referidos programas, buscando desvelar a sua emergência e consolidação como objeto de investigação, o que será observado também pela identificação das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa sobre a temática estudada (no triênio 2007-2009). Esse levantamento permite-nos saber quem, quando e onde foi realizada a pesquisa em EEs no Brasil, particularmente as dissertações e teses.

Tal análise está fundamentada tanto na literatura especializada e documentação existente sobre o assunto quanto no material obtido por meio dos contatos mantidos com as coordenações dos programas das referidas áreas.

Assim sendo, de acordo com Jannuzzi (2006) e Mendes (2006), podemos afirmar que a luta pela educação do deficiente no Brasil, bem como o desenvolvimento da pesquisa em EEs, ocorre muito antes dos anos 1970. No entanto, é a partir dessa década, com a institucionalização da EEs (criação do CENESP¹) e da pós-graduação no Brasil, que a área inicia um processo de constituição de um campo específico de pesquisa e ensino no âmbito da universidade brasileira.

¹ É importante observarmos que a criação da CENESP é resultante do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos, bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.

Desse modo, para compreendermos, primeiramente, o processo de constituição da pesquisa em EEs, e posteriormente EEs e Inclusiva², no âmbito da PGE e PGEF no Brasil, recorreremos a alguns autores³ e às bases de dados da CAPES e aos sítios dos próprios programas.

Então, para melhor visualização do processo de constituição da pesquisa em EEs nas áreas das ciências da ação brasileira, apresentaremos primeiro os dados dos PPGE, e depois os PPGEF.

4.1. A Educação Especial como tema de pesquisa dos PPGE no Brasil

No período de 1971⁴ a 2009, foram defendidas, no Brasil, um total de 1683 dissertações e teses em EEs, no âmbito dos PPGE. Conforme pode ser observado no apêndice-A_Pró-Identi (ver planilha “Base Ed Completa”), esses estudos (1366 dissertações e 317 teses) foram desenvolvidos em 78 programas (em um total de 85 programas com defesa no período), com destaque para os PPGE da UERJ e PPGEs da UFSCar, com 142 e 341 defesas, respectivamente⁵.

A partir dessa busca, que foi sistematizada na planilha e apêndice supracitados, foi possível elaborar a tabela-síntese a seguir.

² Como discutimos no capítulo anterior, até meados dos anos 1990, a área de EEs voltava-se, exclusivamente, para as pessoas com deficiência e superdotação, mas, a partir dessa década, com o Movimento da Educação Inclusiva, a área passou por um processo de redefinição do seu público-alvo e serviços. Contudo, conforme definido na nota n. 1, na p. 1 desta tese, o termo EEs é genericamente empregado.

³ Adriana Laplane, Alberto Martins Costa, Cristina Borges de Oliveira, Cristina Lacerda, Enicéia Gonçalves Mendes, Gilberta Jannuzzi, José Geraldo Bueno, Júlio Romero Ferreira, Leila Nunes, Luciana Pacheco Marques, Mônica Kassar, Paulo Ferreira de Araújo, Rita de Fátima da Silva, Rosana Glat, Rossana Valéria de Souza e Silva, Sônia Bertoni Sousa, Tércia Dias, entre outros.

⁴ Ano de defesa da primeira dissertação de mestrado em EEs no Brasil, que foi desenvolvida no PPGE da UFSM.

⁵ Para efeito de identificação das dissertações e teses defendidas nos PPGE, e mais precisamente aqueles que fazem interface com a EEs, trabalhamos com os dados do estudo de Fávero (1993), o banco de teses da CAPES, os dados dos cadernos de indicadores de cada PPGE reconhecido e recomendado pela CAPES em março de 2012, e também com as listagens fornecidas pelas secretarias de alguns programas e/ou disponíveis em seus sítios. Ainda trabalhamos com os dados do PRODISC fornecidos gentilmente pela doutora Enicéia Gonçalves Mendes, a quem agradecemos publicamente pela sua colaboração. Importante observarmos que, mesmo com esse conjunto de fontes, especialmente o banco de teses da CAPES, ainda permanece a dificuldade de recuperação das informações acerca da produção dos PPGE antes do ano de 1987.

TABELA 01: Local e tipo de produção defendida nos PPGE.

Local e tipo de produção	Dissertações			Teses		
	Defendidas	Interface com a EEs	EEs/Total	Defendidas	Interface com a EEs	EEs/Total
Brasil	28817	1366	4,74%	6170	317	5,14%
São Paulo	8730	602	6,89%	3666	228	6,22%
PGEEs-UFSCar	423	290	68,56%	63	51	80,95%
São Paulo/Brasil	30,29%	44,13%	-----	59,42%	71,92%	-----
PGEEs-UFSCar/Brasil	1,47%	21,23%	-----	1,02%	16,09%	-----

Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

Assim podemos observar que a EEs vem sendo mais privilegiada nos PPGE do estado de São Paulo do que nos PPGE brasileiros como um todo. Também os programas desse estado são fundamentais para a produção de dissertações e teses em EEs no país, principalmente no tocante a esta última, porque, em cada dez defesas de doutorado em educação sobre EEs, sete são desenvolvidas no referido estado.

Outra observação importante é o papel desempenhado pelo PPGEs/UFSCar, principalmente com relação ao número de dissertações defendidas sobre EEs no Brasil.

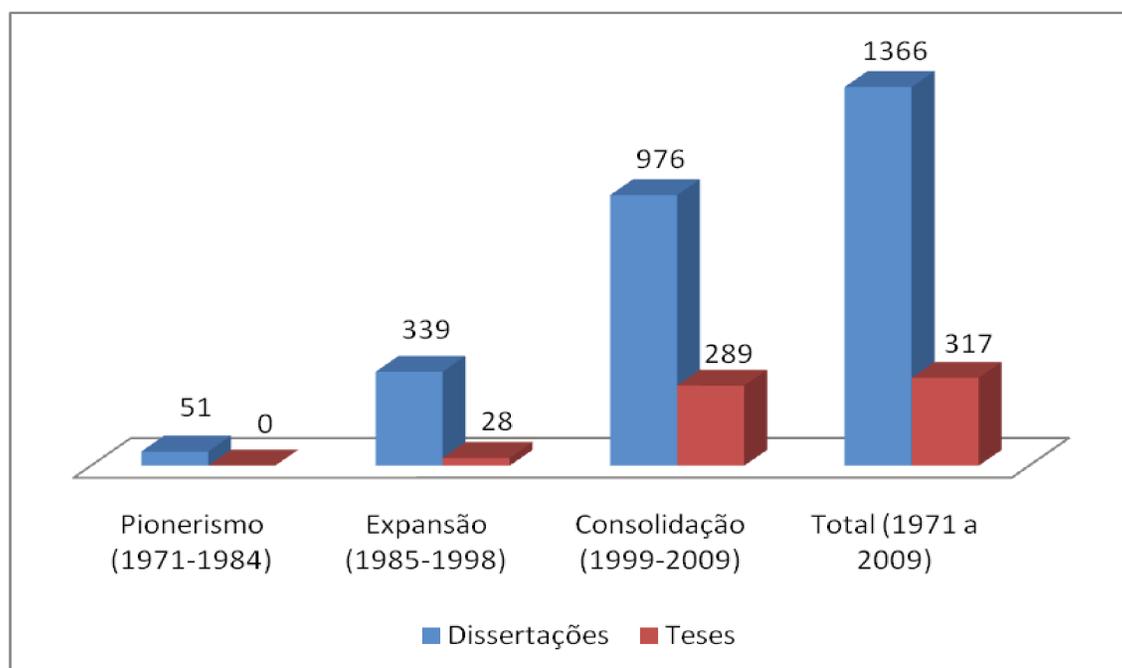
Ainda com base nos autores consultados e no levantamento realizado, identificamos e caracterizamos três períodos da pesquisa em EEs, no âmbito da pós-graduação em Educação brasileira, a saber: Pioneirismo, Expansão e Consolidação⁶.

O primeiro deles começa em 1971 com a defesa da primeira dissertação de mestrado em EEs no PPGE da UFSM e se estende até a defesa da primeira tese da área defendida em 1985, no PPGE da Unicamp. O segundo transcorre de 1985 até 1999, ano de criação do curso de doutorado do PPGEs/UFSCar. E, por fim, o terceiro e último período, que se inicia com a criação deste curso e se estende até 2012, ano em que a pesquisa em EEs no âmbito da PGE comemora 41 anos de existência. Na sequência, tratamos brevemente de cada um deles.

⁶ Como afirmamos na nota n. 3, na p. 54, as periodizações elaboradas neste estudo não são “camisas de força” e muito menos unânimes, mas, sim, um modo aqui estabelecido para tratar as temáticas.

No Gráfico 01, podemos visualizar a quantidade de dissertações e teses defendidas em cada período de constituição da EEs como objeto de pesquisa e investigação dos PPGE no Brasil.

GRÁFICO 01: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por períodos, entre os anos de 1971 a 2009.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

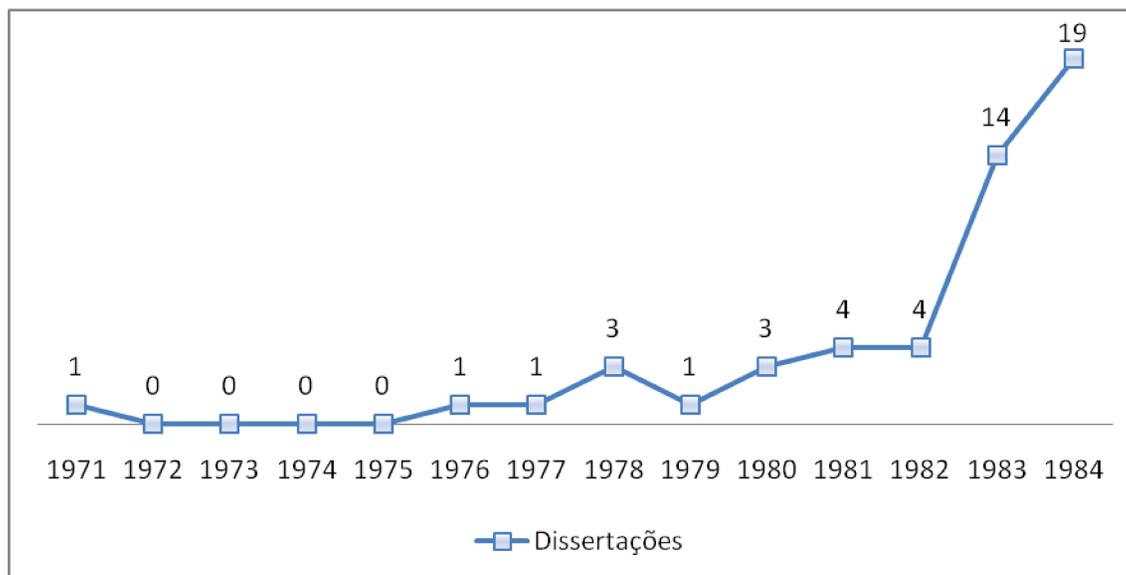
Primeiro Período - Pionerismo (1971 a 1984)

O primeiro período, que abrange a década de 1970 e metade da década de 1980, iniciou-se com a defesa da primeira dissertação em EEs no curso de mestrado da UFSM⁷. Esse período caracteriza-se pela criação dos primeiros cursos de mestrado em educação que tratavam da pesquisa em EEs no Brasil, principalmente os Programas de Mestrado em EEs da UFSCar (PMEEs/UFSCar), criado em 1978, e o Mestrado em Educação da UERJ (PME/UERJ), criado em 1979, e ambos já iniciaram suas atividades com AC e/ou LP em EEs.

⁷ A autora dessa dissertação foi Marilene Machado Toaldo e o título do trabalho é “A educação do excepcional no Rio Grande do Sul: novas perspectivas para a educação do deficiente da audição e da fala”.

Na sequência, podemos visualizar a evolução das dissertações em EEs defendidas nos PPGE, por ano de defesa, no período de 1971 a 1984.

GRÁFICO 02: Demonstrativo do número de dissertações em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano de defesa, no período de 1971 a 1984.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

No período de 1971 a 1984, foram defendidas 51 dissertações em 14 cursos de mestrado, com destaque para os PMEEs/UFSCar e PME/UERJ, com 15 e oito defesas respectivamente⁸. Nesse período, predominaram os estudos que abordavam as diferentes áreas de excepcionalidade, com ênfase na deficiência intelectual, mais especificamente em questões de ensino-aprendizagem no âmbito familiar e escolar (condições de funcionamento das classes especiais) e poucas pesquisas voltadas para interações ou contextos mais amplos. Os estudos desse período geralmente não se referem aos aspectos históricos da Educação Especial, assim como não relacionam o problema investigado com o contexto em que se insere a educação geral do país (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2004).

⁸ Embora nesse período, e também nos outros dois, haja registros de dissertações em EEs defendidas no Programa de Distúrbios da Comunicação na PUC/SP, bem como em outros PPGE que migraram para a área Multidisciplinar (Ensino), decidimos, nesta tese, apresentar apenas os dados referentes aos PPGE reconhecidos e recomendados pela CAPES em março de 2012 e do curso de mestrado do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV).

No cenário educacional, particularmente na área de EEs, esse período é caracterizado pela disseminação dos princípios da normalização (fins de 1970 e início dos anos 1980) – princípio da integração/*mainstreaming*⁹.

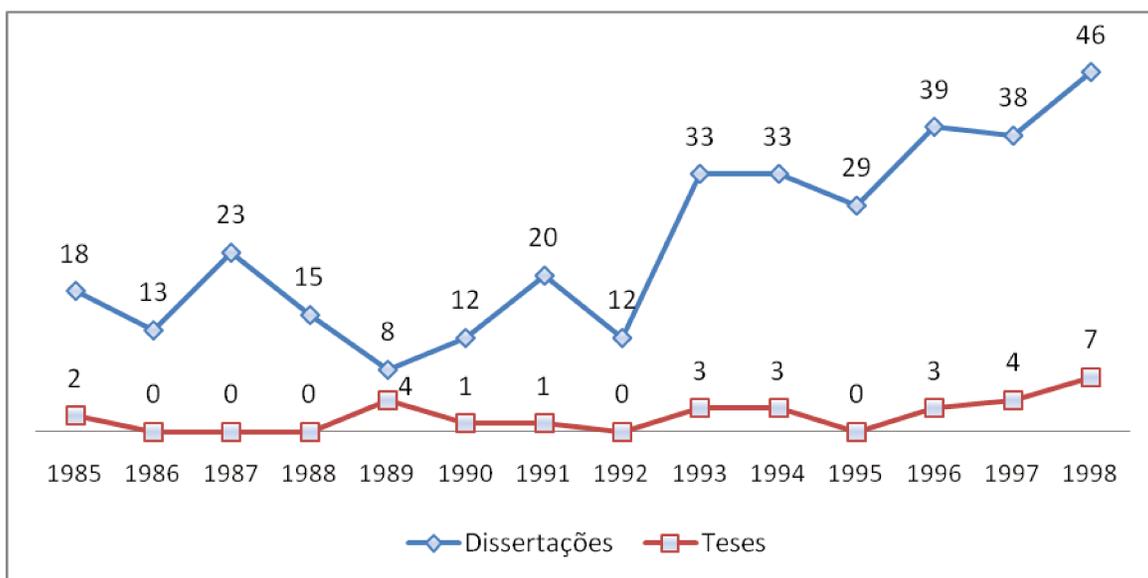
Segundo Período - Expansão (1985 a 1999)

O segundo período, que abrange a segunda metade da década de 1980 e se estende até o fim da década de 1990, iniciou-se com a defesa da primeira tese da área de EEs, em 1985, no curso de doutorado do PPGE da Unicamp¹⁰.

Esse período caracteriza-se pela expansão dos cursos de mestrado em educação que tratavam da pesquisa em EEs no Brasil e, principalmente, pela expansão desses estudos para os cursos de doutorado.

Na sequência, podemos visualizar a evolução das dissertações e teses em EEs, defendidas nos PPGE, por ano de defesa, no período de 1985 a 1998.

GRÁFICO 03: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano de defesa, no período de 1985 a 1998.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

⁹ No capítulo anterior, tratamos brevemente deste princípio, assim indicamos, para maiores informações, a consulta à obra de Jannuzzi (2006) e ao artigo de Mendes (2006).

¹⁰ A autora dessa tese foi a professora Gilberta Jannuzzi e o título do trabalho é “História da educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1876 a 1935”. No mesmo ano, mas dois meses depois, foi defendida, no Programa de Psicologia da Educação da PUC/SP, a tese da professora Maria Cecília Bevilacqua.

No período de 1985 a 1998, foram defendidas 339 dissertações e 28 teses em EEs, perfazendo um total de 367 defesas em 34 PPGE, com destaque para o PMEEs/UFSCar e PME/UERJ, com 128 e 70 defesas, respectivamente.

Nesse período, também predominaram, em maior número, os estudos sobre procedimentos de ensino-aprendizagem, no âmbito de instituições e escolas privadas. Embora se observe, assim como ocorrera na pesquisa em educação em geral, uma tendência à dispersão temática, na pesquisa em EEs foram realizados estudos sobre atitudes e percepções de familiares e profissionais; formação de recursos humanos para educação especial; identificação, caracterização e diagnóstico da clientela; integração; profissionalização; autopercepção etc. De acordo com Nunes *et al* (1998), o “pano de fundo” das pesquisas realizadas nesse período foi a integração. As teorias de aprendizagem evocadas foram diversas: comportamental, piagetiana e, mais perto do fim de 1990, a socio-histórica. Outra tendência observada nas pesquisas desse período é a aproximação crescente dos problemas presentes na educação regular, principalmente nos estudos realizados na segunda metade dos anos 1990.

No cenário educacional, esse período caracteriza-se pelas políticas integracionistas e início do debate sobre as políticas de educação inclusiva, a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Educação para Todos, elaborada em 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994 (JANNUZZI, 2006).

Outro destaque em relação a esse período é o surgimento e a consolidação da ABPEE¹¹ e de grupos de trabalho em instituições científicas e de pesquisas que se preocupam em estudar a problemática da EEs. Dentre essas instituições, destacamos a ANPEd, que congrega pesquisadores em nível nacional e internacional, os quais reafirmam seus compromissos com a causa da construção histórica de uma educação pública gratuita, universal e de qualidade para todos, seja pelos eventos e/ou pelas publicações que

¹¹ A ABPEE foi criada em 13/08/1993, na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação e atualmente conta com cerca de 350 associados. Disponível em: <<http://www.abpee.net>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

periodicamente essa instituição promove e/ou pela representação da comunidade acadêmica em órgãos diversos¹².

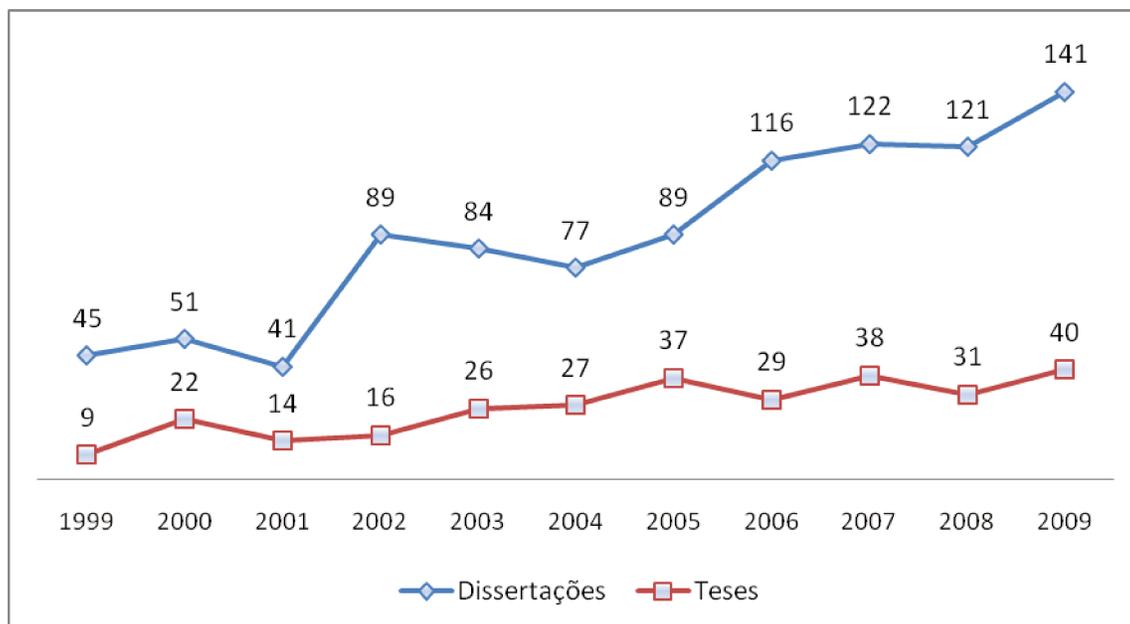
Terceiro Período – Consolidação (1999 – 2012)

O terceiro período inicia-se com a criação do primeiro curso de doutorado, especificamente da área de EEs, no PPGEs da UFSCar, e se estende até os dias atuais. Esse período caracteriza-se pela consolidação da pesquisa em EEs nos PPGE, no Brasil, pois, como afirma Saviani (2007), o doutorado é o *locus* de formação de pesquisadores. Também a criação dos programas de doutorado representa um processo de consolidação dessa formação, indicando o nível de maturidade científica atingido pela área, o que, conseqüentemente, habilita a produção sistemática, constante e contínua de pesquisas que envolvam os aspectos mais significativos da situação educacional.

Nesse sentido, a maturidade científica da área, constatada pela produção sistemática e contínua, pode ser observada, no gráfico a seguir, a partir do qual visualizamos a evolução das dissertações e teses em EEs, defendidas nos PPGE, por ano de defesa, no período de 1999 a 2009.

¹² Sobre a importância e atuação da ANPEd nos rumos educacionais e sociais brasileiros, ver nota 17, p. 78. Já especificamente sobre a Educação Especial, foi criado, em 1991, o GT 15 com o objetivo de abordar as questões relativas à Educação das PNEEs. Este GT foi criado dez anos após os primeiros GTs da ANPEd e depois de funcionar dois anos como Grupo de Estudos, conforme dispõem os Estatutos da Associação (MASINI, 2011). Em 2011, este GT completou 20 anos de existência e, como parte das comemorações desse feito, a Revista Brasileira de Educação Especial publicou uma Edição Especial (v.17/Maio-Ago de 2011), na qual foram publicados textos dos ex-coordenadores do GT e convidados.

GRÁFICO 04: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, por ano, no período de 1999 a 2009.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

No período de 1999 a 2009, foram defendidas 976 dissertações e 289 teses em EEs, perfazendo um total de 1265 defesas em 77 PPGE, com destaque para o PPGEs/UFSCar e PPGE/UERJ, com 198 e 64 defesas, respectivamente. Nesse período, também chama a atenção o número de dissertações e teses sobre EEs defendidas nos PPGE da USP, UFRGS, Unesp/Campus de Marília (Unesp/Mar) e Unicamp.

Nesse período, também predominaram, em maior número, os estudos sobre procedimentos de ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de pais e profissionais; formação de professores; integração e inclusão escolar, no âmbito escolar (especial e comum). Embora a área continuasse um processo de dispersão temática, com temas como gênero, identidade, relações com o conhecimento, política educacional, cultura e arte, dois aspectos caracterizam a produção do período. Um refere-se ao fato de que o “pano de fundo” das pesquisas é a Educação Inclusiva com forte influência das políticas educacionais implementadas no período pelos governos (federal, estaduais e municipais) e o outro é o caráter descritivo das pesquisas realizadas.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, Laplane, Lacerda e Kassar (2006) observam uma diversificação de enfoques teórico-metodológicos (psicologia social; teoria da aprendizagem mediada; história oral; análise de discurso; história e sociologia).

Outro indicativo da maturidade científica atingido pela área é o surgimento e a consolidação de AC e/ou LP¹³, no âmbito do PPGE, cuja preocupação central diz respeito à EEs, como pode ser vista no Quadro 01, que apresenta essa realidade no Brasil.

QUADRO 01: Linhas de Pesquisas em Educação Especial identificadas, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o programa de pós-graduação em Educação.

Região	UF	IES	LINHAS DE PESQUISAS
Sudeste	SP	UFSCar	Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com Necessidades Especiais de Ensino
			Currículo Funcional: Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial
			Práticas Educativas: Processos e Problemas
			Atenção Primária e Secundária em Educação Especial: Prevenção de Deficiências
		Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial	
	USP	Educação Especial	
	Unicamp	Ensino e Práticas Culturais/Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade	
	Unesp/Mar	Educação Especial no Brasil	
	Unesp/Ara	Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial	
RJ	UERJ	Educação Inclusiva e Processos Educacionais	
ES	UFES	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas	
Sul	RS	UFRGS	Educação Especial e Processos Inclusivos
		UFSM	Educação Especial
Centro-Oeste	MS	UFGD	Educação e Diversidade (Proposta para 2010)

¹³ Partimos da compreensão de que as áreas de concentração e as linhas de pesquisa sejam eixos geradores e articuladores dos planos de cursos, dos projetos pedagógicos e das atividades de pesquisa e produção de conhecimento nos PPG. Nesse sentido, o levantamento e análise das áreas de concentração e linhas de pesquisa, indicadas na constituição dos PPGE, permitiram-nos identificar os programas que desenvolvem estudos e pesquisas sobre EEs, conforme indicado no Quadro 01.

Além desses dez PPGE, com área de concentração e/ou linhas de pesquisa em Educação Especial, identificamos, até o momento, outros 19 programas que aceitam, em suas linhas de pesquisa, pós-graduandos interessados em desenvolver dissertações e teses na área de Educação Especial¹⁴. Eles foram listados no Quadro 02, a seguir:

QUADRO 02: Linhas de Pesquisas sobre outros temas educacionais que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o programa de pós-graduação em Educação.

REGIÃO	UF	IES	LINHAS DE PESQUISA
Nordeste	CE	UECE	Didática e Formação Docente
	CE	UFC	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança/Eixo: Escola e Educação Inclusiva
	RN	UFRN	Práticas Pedagógicas e Currículo e Educação
			Inclusão Social em Contextos Escolares e não Escolares
	AL	UFAL	Processos Educativos
BA	UFBA	Educação e Diversidade	
Centro-Oeste	DF	UNB	Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano
	GO	PUC/GO	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos
	MS	UFMS	Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social
Sudeste	SP	USP	Estado, Sociedade e Educação
		Unimep	Eixo temático: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos (LP: Práticas Educativas e Processos de Interação)
	MG	UFU	Saberes e Práticas Educativas
			Políticas, Saberes e Práticas Educativas
RJ	UFF	Políticas de Formação de profissionais da educação	
Sul	RS	Unisinos	Currículo, Cultura e Sociedade
		UNISC	Identidade e Diferença na Educação
	PR	UFPR	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
		UEM	Políticas e Gestão em Educação
		UEL	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares /Núcleo 2: Educação Especial
	SC	FURB	Processos e métodos pedagógico-didáticos
		UNISUL	Relações Culturais e Históricas na Educação e Políticas e Gestão da Educação

Também verificamos que há 31 programas com linhas de pesquisas em outros temas educacionais e que não fazem alusão à possibilidade de desenvolvimento de estudos

¹⁴ Aqui não foram listadas as linhas de pesquisa Formação, políticas e práticas em educação da PUC/RS e Educação e processos inclusivos da UFSC, pois ambos os programas passaram por um processo de reestruturação em suas linhas de pesquisa, de modo que, na PUC/RS, a linha anterior, que contemplava explicitamente o desenvolvimento de projetos de pesquisa em EEs, passou a atender às diferentes modalidades de ensino. No caso da UFSC, a linha foi extinta, a partir de 2010, conforme Caderno de Indicadores do PPGE/UFSC. Acesso em: 6 mar. 2012.

na área de EEs em sua ementa. Mas, ao observarmos os indicadores de produção do ano de 2009, verificamos registros de pesquisas concluídas e/ou em andamento sobre EEs, sendo eles os programas em Educação da UEPA; UFPA; UFAM; UNEB (Educação); FUFPI; FUFSE; UFMA; UFPE; UFPB; UCB; UFMS (Educação); UFG; UFJF; UEMG; UNIRIO; UFV; PUCCAMP; PUC/SP (História, Política e Sociedade); Unesp/PP; UMESP; USF; UNICID; CUML; UEPG; UFSC; UDESC; Unoesc; Univali; UFPEL e Unijuí¹⁵.

Enfim, a partir dessa breve caracterização dos períodos da pesquisa em EEs no Brasil, particularmente aquela desenvolvida no âmbito dos PPGE, permite-nos indicar tendências da pesquisa nesses períodos que nos auxiliará, posteriormente, na identificação dos desafios e perspectivas para a pesquisa em EEs.

Assim, quanto às tendências, pudemos verificar que, embora o discurso da integração tenha tido pouca repercussão nas pesquisas realizadas na década de 1980 e 1990, pois ela especificamente representava apenas 7% dos temas privilegiados, como indica o estudo de Nunes *et al* (1998), o “pano de fundo” das pesquisas realizadas no período foi a integração.

Já a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, começa a aparecer, nas pesquisas, a problemática da “educação inclusiva”, que fomentou o debate e as discussões de vários eventos científicos, bem como a formulação de documentos políticos, sendo que o seu maior impacto recaiu sobre a área de Educação Especial.

Nesse sentido, com o processo de democratização da sociedade brasileira, e com o avanço do debate sobre a questão da inclusão escolar, várias redes municipais e estaduais do país começaram, no final dos anos 1990, sob orientação de agências multilaterais e organismos internacionais, a formular políticas de inclusão escolar. Na medida em que as redes públicas começaram a desenvolver essas políticas e as escolas comuns passaram a matricular alunos com necessidades especiais, ampliou-se o horizonte para as pesquisas empíricas sobre a temática da inclusão escolar.

¹⁵ Os PPGE da USP (2 LP), Unicamp (1 LP), UFRGS (4 LP), UFGD (1 LP), UFC (2 LP), PUC/GO (1 LP), Unimep (1 LP), UFF (1 LP) e UEM (1 LP) possuem outras linhas de pesquisa, conforme indicado entre parênteses, além daquelas já identificadas e listadas no Quadro 01 e 02, que desenvolvem e/ou desenvolveram projetos de pesquisas em EEs, conforme registros nos Cadernos de Indicadores de cada programa.

Desse modo, a produção científica de vários grupos de pesquisa do país, atendendo à demanda do contexto político do sistema educacional brasileiro, voltou-se para a problemática da “EEs” na perspectiva da inclusão escolar.

4.2. A Educação Especial como tema de pesquisa dos PPGEF no Brasil

Ao situarmos a pesquisa em EEs no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, verificamos que, no período de 1983¹⁶ a 2009, foram defendidas um total de 133 dissertações e 29 teses¹⁷.

Conforme pode ser observado no Apêndice-B, na planilha “Base EF Completa”, esses 162 estudos foram desenvolvidos em 20 programas (em um total de 23 programas com defesa no período), com destaque para o PPGEF da Unicamp, com 72 defesas, sendo 46 dissertações e 26 teses.

A partir dessa busca, que foi sistematizada na planilha e apêndice supracitados, foi possível elaborar a tabela-síntese a seguir.

TABELA 02: Local e tipo de produção defendida nos PPGEF.

Local e tipo de produção	Dissertações			Teses		
	Defendidas	Interface com a EEs	EEs/Total	Defendidas	Interface com a EEs	EEs/Total
Brasil	3551	133	3,74%	420	29	6,90%
SP	1467	65	4,43%	279	29	10,39%
Unicamp	445	46	10,34%	175	26	14,86%
São Paulo/Brasil	41,31%	48,87%	-----	66,43%	100%	-----
Unicamp/Brasil	12,53%	34,59%	-----	41,67%	89,65%	-----

Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

¹⁶ Ano de defesa da primeira dissertação de mestrado da área de Educação Física em interface com a EEs no Brasil, que foi desenvolvida no PPGEF da UFSM.

¹⁷ Para efeito de identificação das dissertações e teses defendidas nos PPGE, e mais precisamente aqueles que fazem interface com a EEs, trabalhamos com os dados do banco de dados do NUTESSES (ver SILVA; SOUSA; VIDAL, 2004 e 2005), o banco de teses da CAPES, os dados dos cadernos de indicadores de cada PPGEF reconhecido e recomendado pela CAPES, em março de 2012. E ainda trabalhamos com as listagens fornecidas pelas secretarias de alguns programas e/ou disponíveis em seus sítios. Também trabalhamos com os dados de Sacardo (2006), fornecidos gentilmente pela doutora Michele da Silva Sacardo, a quem agradecemos publicamente pela sua colaboração. Importante observarmos que, mesmo com esse conjunto de fontes, especialmente o banco de teses da CAPES e do NUTESSES, ainda permanece a dificuldade de recuperação das informações acerca da produção dos PPGEF antes do ano de 1987.

Assim, podemos observar que a EEs vem sendo mais privilegiada pelos doutorandos do que pelos mestrados em Educação Física do Brasil, e principalmente por aqueles do estado de São Paulo e da Unicamp. Nos PPGEF do estado de São Paulo, há um interesse maior pela problemática das pessoas com necessidades especiais do que nos PPGEF brasileiros como um todo. Também o PPGEF da Unicamp apresenta-se como o programa que mais tem interesse pela temática, quando comparado com os PPGEF do estado de São Paulo e do Brasil como um todo.

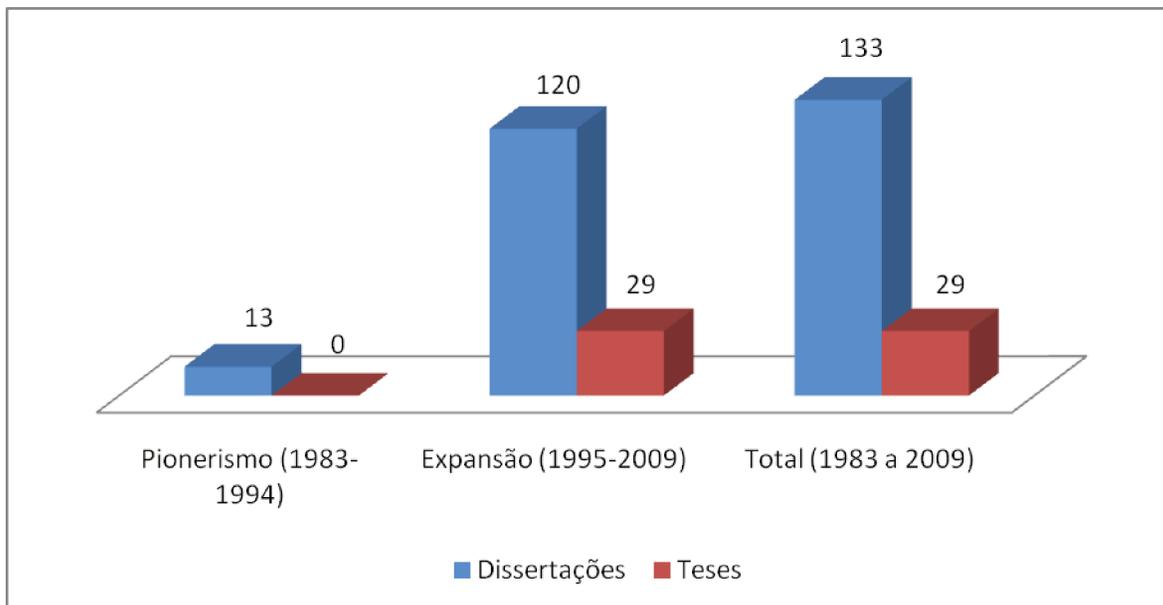
Mas, o que mais chama a nossa atenção é que, com relação ao tema da EEs, os PPGEF do estado de São Paulo são responsáveis, respectivamente, por 100% e 48,87% das teses e dissertações defendidas no país, com destaque para o PPGEF da Unicamp, responsável por 89,65% das teses e 34,59% das dissertações produzidas no Brasil sobre o referido tema.

Ainda com base nos autores consultados e no levantamento realizado, foi possível identificar e caracterizar dois períodos da pesquisa em EEs no âmbito da PPGEF no Brasil, a saber: Pioneirismo e Expansão.

O primeiro deles começa em 1983, com a defesa da primeira dissertação de mestrado da área de Educação Física em interface com a EEs no PPGEF da UFSM e se estende até a defesa da primeira tese da área sobre a temática, que foi defendida em 1995 no PPGEF da Unicamp. Sendo assim, o segundo período transcorre de 1995 até 2012, ano em que a pesquisa em EEs, no âmbito da PGEF, comemorou 29 anos de existência. Na sequência, tratamos brevemente de cada um deles.

Então, no Gráfico 05, podemos visualizar a quantidade de dissertações e teses defendidas em cada período de constituição da EEs como objeto de pesquisa e investigação dos PPGEF no Brasil.

GRÁFICO 05: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por períodos, entre os anos de 1983 a 2009.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

Primeiro Período - Pionerismo (1983 a 1994)

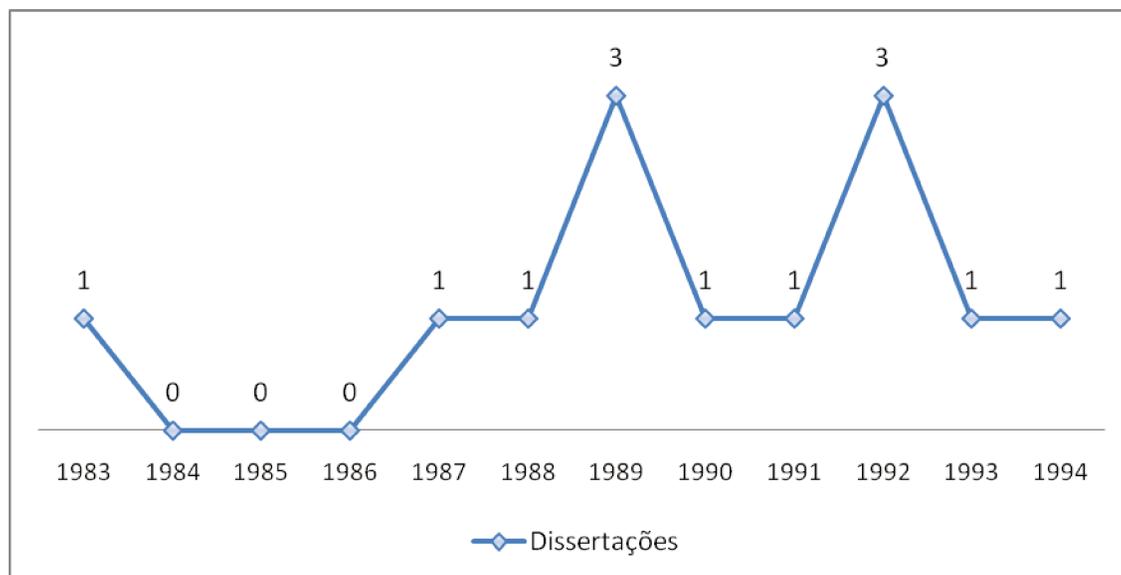
O primeiro período, que abrange a década de 1980 e metade da década de 1990, iniciou-se com a defesa da primeira dissertação da área de Educação Física em interface com a EEs no curso de mestrado da UFSM¹⁸. Esse período caracteriza-se pela criação dos primeiros cursos de mestrado em Educação Física brasileiros, com destaque para as primeiras iniciativas de pesquisa da área para a problemática da EEs no Brasil (UGF – 4; Unicamp – 3; UFRJ – 3; UFSM – 2; USP – 1)¹⁹.

Na sequência, podemos visualizar a evolução das dissertações em EEs defendidas nos PPGEF, por ano de defesa, no período de 1983 a 1994.

¹⁸ A autora dessa dissertação foi Maria de Jesus Queiroz da Costa, cujo título é “Um programa de atividades físicas para o desenvolvimento do excepcional”.

¹⁹ Nesse período, e também no outro, há registros de dissertações em EEs defendidas em PPGEF, que não são mais reconhecidos e recomendados pela CAPES (em março de 2012) e/ou que ficaram por um tempo inativo e só retomaram suas atividades após essa agência reconhecê-los e recomendá-los novamente.

GRÁFICO 06: Demonstrativo do número de dissertações em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por ano, no período de 1983 a 1994.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

No período de 1983 a 1994, foram defendidas 13 dissertações em cinco cursos de mestrado, com destaque para os programas da UGF e da Unicamp, o primeiro por se destacar pelo maior número de defesas no período e o da Unicamp por já iniciar suas atividades com uma área intitulada “Atividade Física e Adaptação²⁰” (SILVA, 1997).

Nesse período, predominaram os estudos que abordavam diferentes áreas de excepcionalidade, com ênfase na deficiência intelectual e nenhum estudo tratou da surdez. Entretanto, as temáticas privilegiaram a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor e psicomotor das pessoas com deficiência e poucas pesquisas voltadas para a formação profissional e educação física escolar, lazer e deficiência. As abordagens metodológicas predominantes foram empírico-analítica (67,74%); fenomenológico-hermenêutica (29,03%); e não identificada (3,22%), não havendo nenhum estudo sob a perspectiva crítico-dialética. Outra tendência observada nas pesquisas desse período é a que as

²⁰ Em março de 2012, essa área era intitulada de “Atividade Física e Adaptada”, a qual investiga aspectos vinculados à atividade física, esporte, imagem corporal e qualidade de vida dos grupos com necessidades especiais (pessoas com deficiência, idosos, hipertensos, entre outros) ou expostos a possíveis situações de dano ao bem estar. E está organizada em duas linhas de pesquisa: 1) Atividade Física para Pessoas com Deficiências (deficiência física, intelectual e sensorial – visual e auditiva); e 2) Atividade Física para Grupos Especiais (grupos com necessidades especiais ou expostos a possíveis situações de dano ao bem estar). Disponível em: <<http://www.fef.unicamp.br/posgraduacao/>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

abordagens metodológicas apresentaram relações com as técnicas de coleta e análise de dados, de modo que, nas pesquisas empírico-analíticas, predominaram as técnicas de testagem (testes padronizados); medições antropométricas; observações sistemáticas e análises de movimento, sob a perspectiva da quantificação dos resultados e das análises estatísticas. Já os estudos fenomenológico-hermenêuticos privilegiaram as técnicas de inquirição por meio de entrevistas não estruturadas e questionários com questões abertas e mistas. Também as análises dos dados priorizaram os métodos qualitativos, a análise de conteúdo, de discurso, documental, descritiva e interpretativa dos fenômenos. Excepcionalmente, utilizaram o tratamento estatístico dos dados (SILVA, 1998b).

Segundo Silva (2009, p. 254), nesse período,

[...] a visão dos pesquisadores centrava-se no homem e mulher em condição de deficiência puramente biológicos, cujos corpos pareciam não passar de um amontoado de músculos, ossos, articulações, regidos pelo sistema nervoso, e capazes de produzir, mesmo que em condição de deficiência, movimentos que precisavam ser educados para se assemelharem aos padrões daqueles sem condição de deficiência. No entanto, uma educação física diferente, à parte, porque a deficiência era, ainda, vista como doença. Essa foi uma fase em que se sabia muito sobre categorias: cegueira, deficiência visual, surdez, deficiência auditiva, deficiência mental, física, motora e muito pouco sobre a pessoa, aquela que possuía determinada deficiência. As pesquisas eram “surdas profundas”, não conseguiam ouvir as vozes daqueles em condição de deficiência, falavam sobre suas limitações, mapeavam seus corpos, mas sequer falavam deles e para eles. Afirmar isso não implica no não reconhecimento da importância dessa primeira fase, uma vez que foi ela que forneceu as bases para as investigações que se seguiram nos períodos futuros.

Já segundo Silva (1998b), as dissertações e teses defendidas na área de Educação Física sobre as pessoas com deficiência, nesse período, são a-críticas e em número insuficiente. Isso porque as interrelações com o contexto sócio-político-econômico do Brasil e da história da pós-graduação em Educação Física brasileira influenciou para que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos PGEF brasileiros contribuíssem muito pouco para a superação dos problemas sociais enfrentados pelas pessoas com deficiência (discriminação, segregação social, dificuldade de acesso e permanência no âmbito educacional, os entraves para participação real no mercado de trabalho).

Por fim, é importante destacar que, de acordo com Silva (1997), a produção da área de Educação Física como um todo apresenta fragilidade teórica, o que se expressa na confusão conceitual e no ecletismo teórico da produção analisada pela autora.

Mais precisamente na área de Educação Física, esse período é caracterizado por Araújo (1997) como “Institucionalização da Educação Física Adaptada”, pois, entre os anos de 1982 e 1995, foram realizadas várias ações de Governo (congressos, projetos, planos) com o intuito de garantir o direito das pessoas com deficiência à prática da atividade física, esporte e lazer. Essas ações envolveram professores da área, grupos de pessoas com deficiência, atletas do desporto adaptado (poder-se-ia afirmar, sem equívoco, que suas realizações despertaram a sociedade como um todo para a possibilidade da educação física para essas pessoas), entre outros segmentos.

É nesse período que se elabora a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas Acerca de Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus – SEESP, 1993, e, particularmente na área de Educação Física, aprova-se a Resolução 03/87, do CFE, que dispõe sobre o novo currículo e recomenda que sejam incluídos conteúdos relativos à pessoa portadora de deficiência²¹ (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Assim, na área de Educação Física, a partir de 1994, com a publicação da Portaria n. 1793, de 28/12/1994, tornou-se obrigatória a inclusão de uma disciplina relacionada à pessoa com deficiência nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Enfim, observando as interrelações necessárias entre as áreas de Pedagogia e Educação Física, no que, a partir das contribuições de Sánchez Gamboa (2007b), intitulamos de área educacional (ou ciências da ação). Podemos afirmar ainda que a fase pioneira da pesquisa em EEs nos PPGEF brasileiros também é caracterizada pela disseminação dos princípios da integração *mainstreaming*²² (início dos anos 1980) e início do debate sobre as políticas de educação inclusiva, a partir do início da década de 1990,

²¹ Indicação que foi mantida pela Resolução CNE/CES 07/2004 no art. 7º, § 4º, na qual está determinado que: As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, ÀS NECESSIDADES DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE GRUPOS E COMUNIDADES ESPECIAIS deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

²² Ver Costa; Sousa (2004) e Silva; Sousa; Vidal (2006).

principalmente após a Declaração de Educação para Todos, elaborada em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994 (JANNUZZI, 2006)²³.

Segundo Período - Expansão (1995 a 2012)

O segundo período, que abrange a segunda metade da década de 1990 e se estende até os dias atuais, teve início com a defesa da primeira tese da área de Educação Física em interface com a EEs, em 1995, no curso de doutorado do PPGEF da Unicamp²⁴.

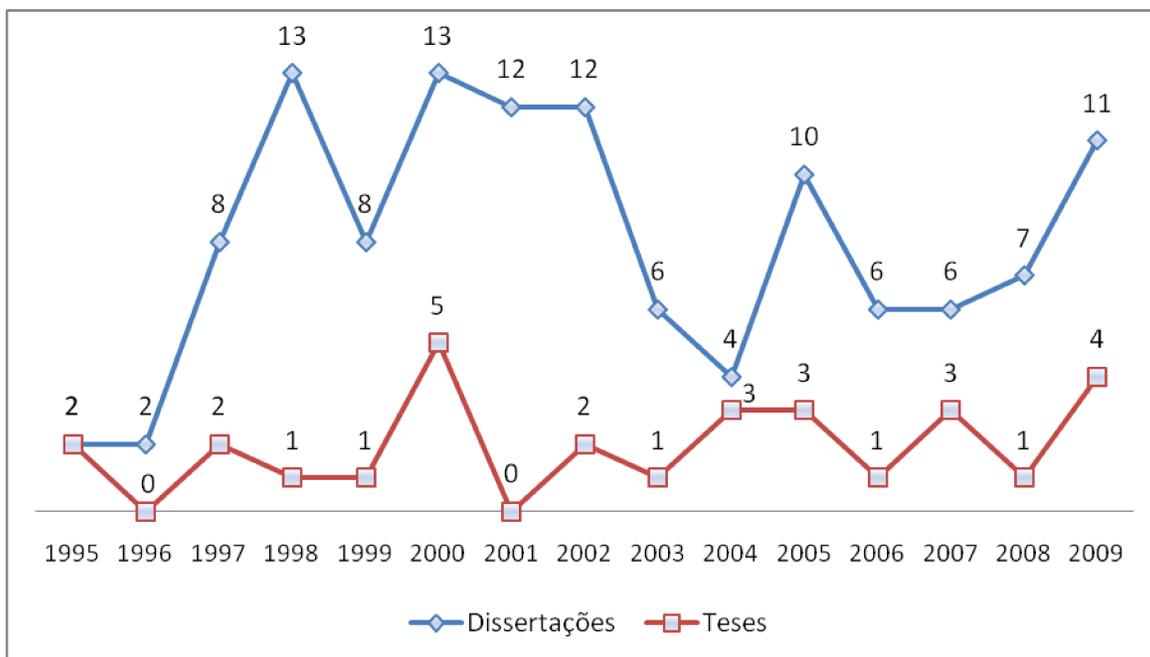
Esse período caracteriza-se pela expansão dos cursos de mestrado em Educação Física e a criação dos primeiros cursos de doutorado na área, bem como pela expansão da pesquisa em Educação Física em interface com a EEs no Brasil e, principalmente, pela expansão desses estudos para os cursos de doutorado.

Na sequência, podemos visualizar a evolução das dissertações e teses em EEs, defendidas nos PPGEF, por ano de defesa, no período de 1995 a 2009.

²³ Como nos referimos no capítulo 3, na p. 147, o interesse dos professores de Educação Física pela problemática das pessoas deficientes, a nosso ver, pode ser creditado a dois movimentos distintos, embora articulados pelas determinações de ordem econômica, política e cultural brasileira e mundial, quais sejam: a Educação Física iniciou um processo de reflexão e crítica de sua própria prática; e novos atores sociais, como os deficientes, que demandavam práticas renovadas e emancipatórias, foram à luta em defesa dos seus direitos. Simultaneamente, a configuração de uma hegemonia neoliberal, em nível mundial, acabou repercutindo na definição de estratégias macroestruturais de proteção e apoio à pessoa deficiente e na criação de legislação específica para esse fim. A definição pela ONU, nos anos 80, de um *ano* (1981) e de uma *década* (1983-1992) para as pessoas deficientes e a deflagração de numerosas campanhas na mídia nacional sobre a deficiência, apresentam-se, assim, como marcos históricos do envolvimento da Educação Física com essas pessoas (OLIVEIRA, 2003, p. 74-75).

²⁴ O autor dessa tese foi o professor José Júlio Gavião de Almeida, cujo título do trabalho é “Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para deficientes visuais”, defendida em 31/05/1995. No mesmo ano, mas em 14 de dezembro, foi defendida também, no PPGEF da Unicamp, a tese da professora Silvana Maria Blascovi de Assis, intitulada “Lazer e Deficiência Mental - O Papel da Família e da Escola em uma Proposta de Educação pelo e para o Lazer”.

GRÁFICO 07: Demonstrativo do número de dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGEF brasileiros, por ano, no período de 1995 a 2009.



Fonte: Banco de Dados - Pró-Identi_Março de 2012.

No período de 1995 a 2009, foram defendidas 120 dissertações e 29 teses em EEs, perfazendo um total de 149 defesas em 20 PPGEF (em 23 programas com defesas no período), com destaque para o PPGEF/Unicamp e PPGEF/UFRGS, com 69 e 15 defesas (dissertações e teses) em EEs, respectivamente.

Nesse período, também predominaram, em maior número, os estudos sobre a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor e psicomotor das pessoas com deficiência. Embora se observe, assim como ocorrera na pesquisa em educação em geral, uma tendência à dispersão temática, semelhante à pesquisa em EEs nos PPGEFs, foram realizados estudos sobre: propostas curriculares para cursos de graduação em Educação Física relacionados à Atividade Motora Adaptada (AMA); as reflexões sobre a práxis dos profissionais da área junto à pessoa com deficiência; as barreiras socioculturais enfrentadas pela pessoa com deficiência; o sucesso da pessoa com deficiência mediada pela AMA; as perspectivas da pessoa com deficiência como atleta; a origem e organização do esporte adaptado; o mobiliário adaptado e a tecnologia assistiva. Com relação às técnicas de coleta de dados, são privilegiadas as aplicações de testes por meio de instrumentos avaliativos e as

técnicas de observação (participante e não participantes) com seus protocolos, além das entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas com seus roteiros e as aplicações de questionários (SILVA, 2009).

Embora o “pano de fundo” das pesquisas realizadas nesse período seja o movimento de Inclusão, de acordo com Silva (2009), a pesquisa desenvolvida na área de Educação Física voltada para a pessoa com deficiência é desenvolvida sob uma concepção de deficiência de caráter clínico, à “moda médica”, na qual se busca “diagnosticar para prescrever” a AMA mais adequada, a modalidade. Para essa autora, isso ocorre em virtude das pesquisas da área serem realizadas, em sua maioria, no interior de áreas de concentração de bases biológicas. Então, pela identificação das bibliografias das pesquisas desenvolvidas no período, observa-se a influência de obras norte americanas (livros, artigos etc) porque, pelos critérios de avaliação das produções estabelecidos pela CAPES, no âmbito da Área 21 (da Saúde) da qual a Educação Física faz parte, são as mais bem avaliadas no sistema Qualis.

Outro destaque que podemos fazer em relação a esse período é o surgimento e a consolidação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA²⁵) e de grupos de trabalho em instituições científicas e de pesquisas que se preocupam em estudar a problemática da Educação Física em interface com a EEs. Dentre essas instituições, destacamos o CBCE, que congrega pesquisadores em nível nacional e internacional, os quais reafirmam seus compromissos com a legitimação da natureza científica da área de Educação Física e Ciências do Esporte, sejam pela representação da comunidade acadêmica em órgãos diversos e/ou pelos eventos, publicações que, periodicamente, essa instituição promove²⁶.

²⁵ A SOBAMA foi criada em 09/12/1994, na cidade de São Paulo, por um grupo de profissionais que atuava na área há vários anos e sentia a necessidade de se congregarem em uma sociedade de caráter científico, visando ao progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todas as suas áreas. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

²⁶ Sobre a importância e atuação do CBCE na área de Educação Física brasileira, ver nota 19, p. 81. Já especificamente sobre a Educação Especial, foi criado, em 1997, o GTT 12, na oportunidade nomeado de “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, o qual manteve-se até 2007, quando foi alterado para “Inclusão e Diferença”. A sua ementa atual diz que o GTT “Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes

Outro indicativo do processo de expansão da pesquisa em EEs na PGEF brasileira é o surgimento e a consolidação de programas com área de concentração e/ou linhas de pesquisa²⁷ preocupados com as problemáticas das pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, além do PPGEF da Unicamp, que já havia iniciado suas atividades em 1988, com a área de “Atividade Física e Adaptação”, e, em 2012, intitulando “Atividade Física e Adaptada”, temos outros oito programas que aceitam, em suas linhas de pesquisa, pós-graduandos interessados em desenvolver dissertações e teses na área de Educação Especial em interface com a Educação Física, como pode ser observado no Quadro 03, a seguir:

QUADRO 03: Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisas dos PPGEF que tratam de outras temáticas da Educação Física, mas que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa.

REGIÃO	UF	IES	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISAS
SUDESTE	SP	USP	Biodinâmica do Movimento Humano	Análise e Diagnóstico do Desempenho Motor
		USJT	Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer	Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Pedagogia do Movimento
		Unicsul	Biodinâmica do Movimento Humano	Coordenação e Controle do Movimento Humano
	RJ	UGF	Atividades Físicas & Desempenho Humano	Variáveis Intervenientes e Efeitos dos Exercícios para a Promoção da Saúde
	ES	UFES	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar
SUL	PR	UEL e UEM	Estudos do Movimento Humano	Aquisição e Desempenho de Habilidades Motoras
	RS	UFRGS	Movimento Humano, Saúde e Performance	Desenvolvimento da Coordenação e Controle Motor
CENTRO-OESTE	DF	UnB	Atividade Física e Saúde	Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais

sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais etc e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão”. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/gtt.asp?id=14>>. Acesso em: 1 set. 2012.

²⁷ Como nos referimos anteriormente, entendemos que as áreas de concentração e as linhas de pesquisa são eixos geradores e articuladores dos planos de cursos, dos projetos pedagógicos e das atividades de pesquisa e produção de conhecimento nos PPG. Nesse sentido, o levantamento e a análise das áreas de concentração e linhas de pesquisa indicadas na constituição dos PPGEF nos permitiram identificar os programas que desenvolvem estudos e pesquisas sobre EEs, conforme indicado no Quadro 03.

Além desses oito PPGEF, com áreas de concentração e linhas de pesquisas sobre outras temáticas da Educação Física, mas que também trabalham com a temática “Educação Especial”, constatamos que há 12 programas com linhas de pesquisas em outros temas da Educação Física que não fazem alusão à possibilidade de desenvolvimento de estudos na área de EEs em sua ementa. Porém, ao observarmos os indicadores de produção do ano de 2009, verificamos registros de pesquisas concluídas e/ou em andamento sobre EEs²⁸ (ver Quadro 04).

QUADRO 04: Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisas dos PPGEF que não fazem alusão à possibilidade de realização de pesquisas em EEs em interface com a EF, mas que foi constatada a realização de pesquisas dessa natureza, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa.

REGIÃO	UF	IES	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISAS
SUDESTE	SP	Unicamp	Biodinâmica do Movimento e Esporte	Biomecânica
		Unesp/RC	Biodinâmica da Motricidade Humana	Coordenação e Controle de Habilidades Motoras
			Pedagogia da Motricidade Humana	Formação Profissional e Campo de Trabalho
	Unicsul	Biodinâmica do Movimento Humano	Nutrição Aplicada à Atividade Física, Esporte e Saúde	
	RJ	UGF	Atividades Físicas & Desempenho Humano	Variáveis Intervenientes e Efeitos de Treinamento Contra-Resistência
	ES	UFES	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Formação Docente e Currículo em Educação Física
	MG	UFV	Movimento Humano	Aspectos Socioculturais do Movimento Humano
SUL	PR	UFPR	Exercício e Esporte	Comportamento Motor
		UEL e UEM	Estudos do Movimento Humano	Formação e Intervenção em Educação Física
	SC	UFSC	Atividade Física relacionada à Saúde	Processos e Programas de Promoção da Atividade Física
			Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física	Teorias sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade
	UDESC	Estudos Biocomportamentais do Movimento Humano	Biomecânica e Desenvolvimento Humano	
RS	UFPeI	Atividade Física, Esporte e Escola	Aprendizagem, Desenvolvimento, Formação e Currículo	
CENTRO-OESTE	DF	UnB	Atividade Física e Esporte	Aspectos Biológicos relacionados ao Desempenho e Saúde

²⁸ Os PPGEF da Unicamp (1 LP), Unicsul (1 LP), UGF (1 LP), UFES (1 LP), UEL e UEM (1 LP), e UnB (1 LP) possuem outras linhas de pesquisa, conforme indicado entre parênteses, além daquelas já identificadas e listadas no Quadro 03, que desenvolvem e/ou desenvolveram projetos de pesquisas em EEs, conforme registros nos Cadernos de Indicadores de cada programa.

Enfim, essa breve caracterização dos períodos da pesquisa em EEs, no âmbito dos PPGE e PGEF no Brasil, permite-nos, em linhas gerais, indicar quem, quando e onde foi realizada a pesquisa em EEs no Brasil, particularmente as dissertações e teses, bem como algumas tendências da pesquisa nesses períodos.

No entanto, o conhecimento da área educacional (ou ciências da ação) obtido pela “pesquisa da pesquisa”, particularmente das “investigações epistemológicas”, precisa de maior profundidade e dados mais atuais diante dos novos desafios apresentados à sociedade brasileira. Também os cursos de doutorado e as teses produzidas nos PPGE e PGEF ganham importância na formulação de vias de superação dos desafios educacionais do nosso tempo.

Desse modo, no próximo capítulo, deteremo-nos com a caracterização das teses em EEs brasileiras, particularmente as desenvolvidas nos PPGE e PGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

Assim, esperamos identificar algumas características e tendências gerais das teses em EEs analisadas, para, assim, no sexto capítulo desta tese, aprofundar o debate teórico-filosófico da pesquisa científica da EEs.

CAPÍTULO V – CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Como dissemos anteriormente, neste capítulo visamos abordar nosso objeto de estudo, a partir da identificação de suas partes constitutivas. Para tanto, utilizamos algumas categorias que nos permitem a descrição e a categorização da produção científica analisada. Esta parte, fundamentalmente analítica, está orientada pelo interesse de explicitar e caracterizar as teses em EEs, particularmente as desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

Identificamos então algumas características e tendências gerais das teses em Educação Especial, objeto do nosso estudo, a partir dos seguintes questionamentos: quem pesquisa nesta área, nos PPGE e PPGEF? Pessoas, grupos de pesquisa, programas, instituições etc, isso considerando sempre a categoria tempo (quando), bem como se as pesquisas da área são ou não financiadas? Caso sim, quais agências financiam? Quais as temáticas privilegiadas (sobre o quê se produz)? Quais as populações-alvo desses estudos? Sobre quais bases teóricas as teses são desenvolvidas? A partir de quais fontes de pesquisas (tipo e campo empírico)? Com quais metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados)? Enfim, esses são alguns aspectos que nos auxiliam na caracterização das teses analisadas.

A partir do levantamento realizado e apresentado no quarto capítulo, verificamos que as teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo são importantes, pois representam 70% das defesas realizadas nos PPGE brasileiros e 100% nos PPGEF do país. Também a maior parte das teses identificadas, 317 nos PPGE (1985 a 2009) e 29 nos PPGEF (1995 a 2009), foi desenvolvida num período em que o Brasil passava por profundas transformações no plano político, econômico e social, em virtude da reforma do Estado e da Educação decorrentes das orientações neoliberais (SILVA JÚNIOR, 2002). Mais especificamente na área de EEs, destacamos, no período analisado, a implantação de políticas de inclusão escolar, que fazem parte das políticas de inclusão

social praticadas no país (GARCIA, 2010).

Assim sendo, a pesquisa em EEs se expande nos PPGEF brasileiros e se consolida nos PPGE, no período de 1985 a 2009, conforme podemos visualizar na Tabela 03 a seguir.

TABELA 03: Fases da pesquisa em EEs, nos PPGE e PPGEF, por períodos e fases da política brasileira.

Pesq./EEs	1985	1995	1998	2000	2009
PPGE	Expansão (37 teses defendidas)			Consolidação (280 teses defendidas)	
PPGEF	Pioneirismo (0 tese defendida)	Expansão (6 teses defendidas)		Expansão (23 teses defendidas)	
Brasil	Reforma do Estado e da Educação				
	Governos Sarney e Collor	Governo FHC		Governo Lula	

Fonte: Banco de Dados – Pró-Identi_Março de 2012.

De acordo com o nosso objetivo de caracterizar as teses em Educação Especial desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, trabalhamos com duas fontes de dados, a saber: 1) Fontes primárias compostas pelos resumos das teses¹; e 2) Fontes secundárias constituídas pelas fichas de análise dos trabalhos completos (Banco de dados Episteme). Portanto, esta parte do estudo contou com a leitura detalhada e na íntegra de, no mínimo, 10% das teses defendidas no período analisado.

Os dados foram coletados por meio de uma ficha/roteiro (Apêndice F_Ficha de coleta_Resumos), que foi elaborada a partir dos instrumentos de análise desenvolvidos por Warde (1993); Nunes *et al* (1998; 2004); e Ferreira e Bueno (2011).

¹ Os resumos são fontes importantes, mas apresentam limites, principalmente os disponíveis na base de dados da CAPES, pois alguns apresentam os dados de identificação, mas não possuem os resumos. Outros apresentam os dados de identificação e os resumos, mas este não se refere àquele. Além disso, alguns resumos apresentam dados incompletos, tanto com relação aos dados de identificação quanto aos resumos, bem como ausência de pontuação e erros de configuração.

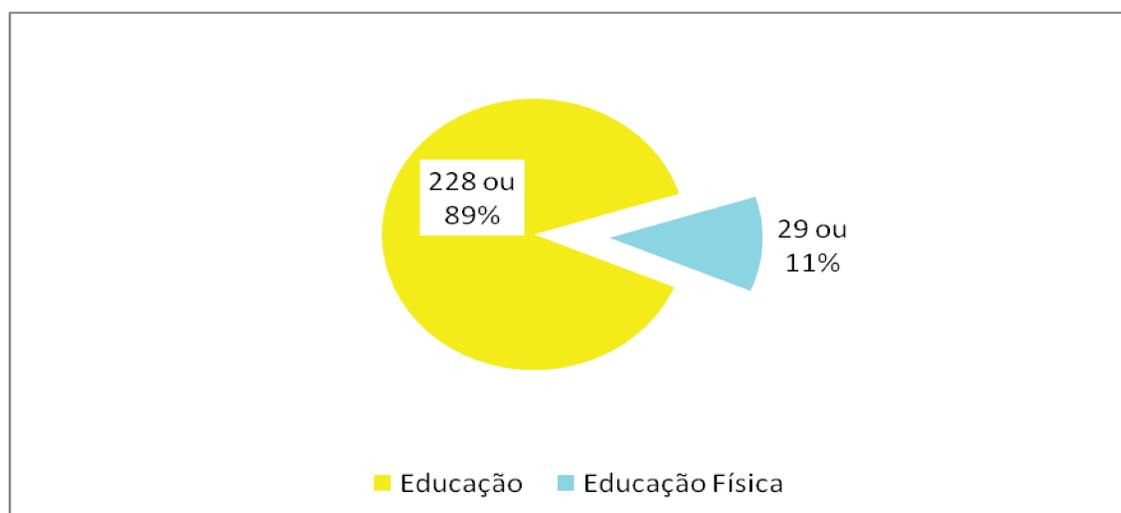
Outro problema encontrado nos resumos refere-se à sua elaboração, geralmente por parte do próprio autor da tese, que, muitas vezes, não explicita informações essenciais sobre a pesquisa desenvolvida, como o tema, o problema, os objetivos, as bases teóricas, os procedimentos de pesquisa (campo empírico, sujeitos ou fontes, procedimentos de coleta de dados), os resultados alcançados e as conclusões da investigação realizada.

A partir dos dados coletados nessa ficha/roteiro, elaboramos um banco de dados, o qual intitulamos de “Caracter_Março de 2012”. Este banco de dados nos possibilitou a caracterização das teses em EEs por meio da geração de relatórios parciais (Apêndice H_Gráficos_Caracter) com informações sobre quem forma os doutores em EEs nos PPGE e PPGEF no estado de SP (orientadores, programas, instituições etc), no período de 1985 a 2009. Esse banco de dados auxiliou-nos na identificação das teses financiadas e respectivas agências de fomento, das temáticas privilegiadas (sobre o quê se produz), das populações-alvo desses estudos, das bases teóricas dessas teses, das fontes de pesquisas utilizadas (tipo e campo empírico), das metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados), das abordagens epistemológicas. Enfim, esses são alguns aspectos que nos auxiliaram na caracterização das teses em EEs, objeto do nosso estudo, que apresentamos na sequência.

5.1. Distribuição das teses por área de conhecimento

Como podemos observar no Gráfico 08, no período de 1985 a 2009, foram defendidas 257 teses em EEs nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, de modo que 228 e 29 foram desenvolvidas, respectivamente, nos doutorados em Educação e Educação Física.

GRÁFICO 08: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A distribuição anual das teses, conforme a área de conhecimento, é apresentada na Tabela 04.

TABELA 04: Distribuição anual das teses, conforme a área de conhecimento.

ANO DE DEFESA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
1985	2	0,88	-----	-----	2	0,78
1986	0	0,00	-----	-----	0	0,00
1987	0	0,00	-----	-----	0	0,00
1988	0	0,00	-----	-----	0	0,00
1989	3	1,32	-----	-----	3	1,17
1990	1	0,44	-----	-----	1	0,39
1991	1	0,44	-----	-----	1	0,39
1992	0	0,00	-----	-----	0	0,00
1993	3	1,32	-----	-----	3	1,17
1994	3	1,32	-----	-----	3	1,17
1995	0	0,00	2	6,90	2	0,78
1996	2	0,88	0	0,00	2	0,78
1997	3	1,32	2	6,90	5	1,95
1998	6	2,63	1	3,45	7	2,72
1999	8	3,51	1	3,45	9	3,50
2000	20	8,77	5	17,24	25	9,73
2001	10	4,39	0	0,00	10	3,89
2002	14	6,14	2	6,90	16	6,23
2003	19	8,33	1	3,45	20	7,78
2004	21	9,21	3	10,34	24	9,34
2005	29	12,72	3	10,34	32	12,45
2006	21	9,21	1	3,45	22	8,56
2007	24	10,53	3	10,34	27	10,51
2008	19	8,33	1	3,45	20	7,78
2009	19	8,33	4	13,79	23	8,95
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Embora em números absolutos e percentuais a diferença no número de teses defendidas nos PPG das áreas de Educação e Educação Física seja significativa, apresentaremos os dados comparando-os. Isso com o intuito de identificar possíveis aproximações e distanciamentos entre as duas áreas, pois, como dissemos na introdução deste estudo, entendemos que as duas áreas fazem parte das ciências da ação.

Ao visualizarmos a evolução das teses em EEs analisadas, no período de 1985 a 2009, verificamos que a primeira tese foi defendida em 1985 na área de Educação e somente dez anos depois, em 1995, na área de Educação Física.

Entre o período de 1985 a 2009, só não tivemos teses em EEs defendidas nos PPGE e PPGEF, entre 1986 e 1988. Mais precisamente na área de Educação, não ocorreram defesas no referido período e nos anos de 1992 e 1995. Já na área de Educação Física, não ocorreram defesas nos anos de 1996 e 2001.

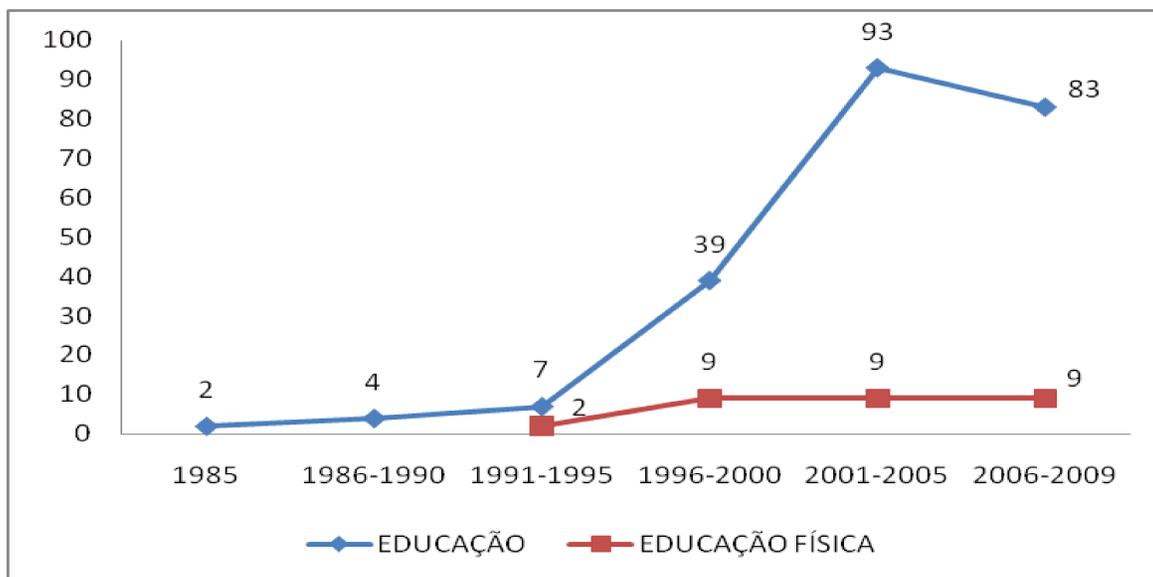
Portanto, as teses em EEs tornaram-se contínuas, a partir de 1993, isso considerando que ocorreram defesas nos PPGE e PPGEF. Separadamente, elas tornaram-se contínuas nos PPGE a partir de 1996 e nos PPGEF a partir de 2002.

As teses em EEs aumentaram, paulatinamente, na segunda metade dos anos 1990, em virtude do crescimento no número de defesas sobre a temática nos PPGE e atingiu o seu maior índice de produção em um mesmo ano, em 2005, com 32 defesas, sendo 29 nos PPGE e três nos PPGEF.

O ano de 2005 também registrou o maior número de teses em EEs defendidas nos PPGE, separadamente, enquanto nos PPGEF o ano de maior índice de defesas foi em 2000, quando foram registradas cinco teses defendidas.

No Gráfico 09, apresentamos a distribuição das teses por área e períodos.

GRÁFICO 09: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, por área e períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A partir do Gráfico 09, podemos visualizar que a produção de teses em EEs nos programas analisados expandiu-se consideravelmente a partir da segunda metade dos anos 1990, com destaque para os PPGE. Também a produção da área indica a tendência de manutenção desse crescimento.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos realizados por Bueno (2008b e 2010), nos quais também foi identificado, respectivamente, o crescimento da produção dos PPGE sobre “Inclusão Escolar/Educação Inclusiva” e “Deficiência e Ensino Superior”, a partir da segunda metade dos anos 1990.

Nesse sentido, de acordo com Bueno (2008b), um possível fator disparador do crescimento da defesa de dissertações e teses sobre “Inclusão Escolar/Educação Inclusiva” nos PPGE, no Brasil, foi a promulgação da LDBEN n. 9394, em dezembro de 1996, mais do que a divulgada Declaração de Salamanca, de 1994.

Assim sendo, acreditamos que o aumento no número de teses em EEs defendidas no estado de São Paulo, na segunda metade dos anos 1990, esteja relacionado a

dois fatores principais, a saber: 1) expansão dos cursos de doutorado em Educação e Educação Física no país, e particularmente no estado de São Paulo, em virtude das políticas científicas e tecnológicas, e mais precisamente de pesquisa e pós-graduação praticadas no período, as quais são resultantes do processo de reordenamento do mundo do trabalho; e 2) o interesse de grupos de pesquisa e pesquisadores pela temática EEs, motivados provavelmente pela indução das políticas educacionais, mais precisamente pelas políticas de educação especial e inclusão escolar, implantadas no referido período. Estas são resultantes do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos, bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.

Importante observarmos que esses fatores ocorreram em um contexto sócio-político-econômico de Reforma do Estado e da Educação no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002), que estão atrelados ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009). Estão atreladas ainda à globalização ou “mundialização do capital” e à ascensão do neoliberalismo como expressão política do modo de gerenciamento do capital (CHESNAIS, 2005).

5.2. Distribuição das teses, conforme a origem institucional

A respeito da expansão dos cursos de doutorado em Educação no estado de São Paulo, a tabela, a seguir, é ilustrativa. Nesta também apresentamos a distribuição das teses por Instituição de Ensino Superior-Programa de Pós-Graduação em Educação (IES-PPGE).

TABELA 05: Programa, ano de início do doutorado e a quantidade de teses defendidas em EEs, por instituição.

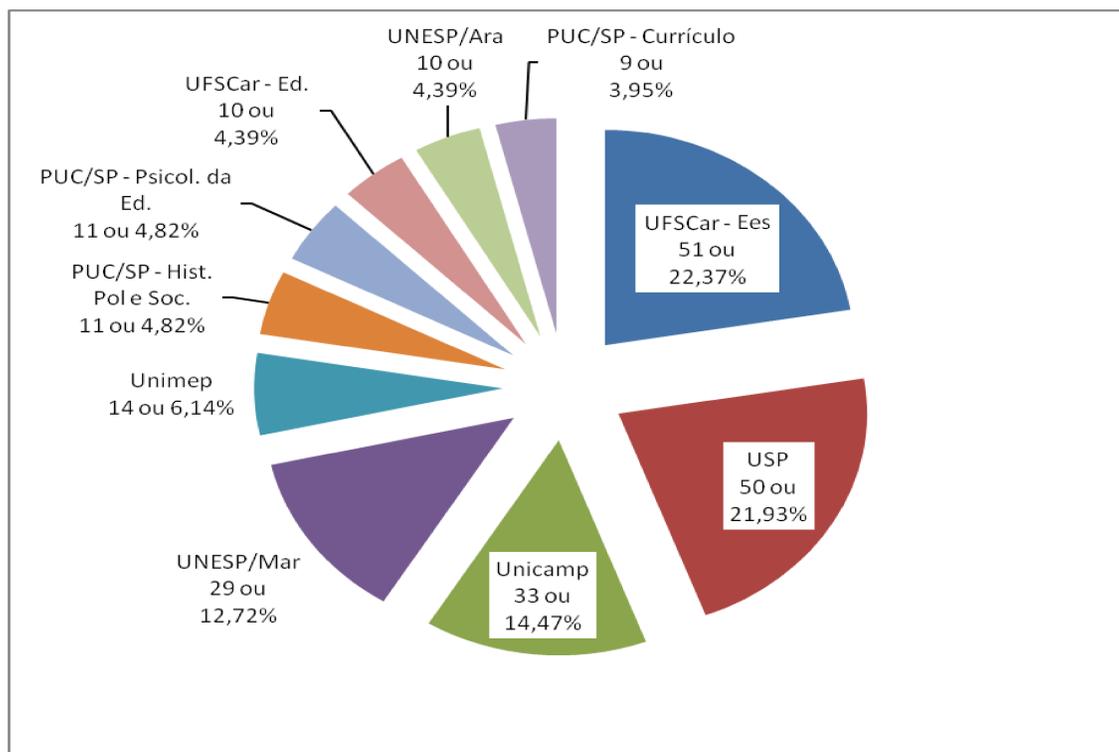
IES	PROGRAMA	ANO DE INÍCIO DO DOUTORADO	TESES EM EEs
PUC/SP	EDUCAÇÃO (História, Política e Sociedade)	1977	11
USP	EDUCAÇÃO	1978	50
Unicamp	EDUCAÇÃO	1980	33
PUC/SP	EDUCAÇÃO (Psicologia da Educação)	1982	11
PUC/SP	EDUCAÇÃO (Currículo)	1990	9
UFSCar	EDUCAÇÃO	1991	10
Unimep	EDUCAÇÃO	1992	14
Unesp/Mar	EDUCAÇÃO	1993	29
Unesp/Ara	EDUCAÇÃO ESCOLAR	1997	10
UFSCar	EDUCAÇÃO ESPECIAL	1999	51
UNISO	EDUCAÇÃO	2009	0
UNINOVE	EDUCAÇÃO	2009	0
USF	EDUCAÇÃO	2010	0
Unesp/PP	EDUCAÇÃO	2010	0
Unesp/RC	EDUCAÇÃO	Projeto	0
TOTAL			228

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos visualizar na Tabela 05, no período de 1977 a 2009, o estado de São Paulo contou com 12 cursos de doutorado. Desses, dois são recentes e ainda não registraram nenhuma tese defendida. Já entre os demais, quatro são mais antigos, pois foram criados nos anos 1970 e 1980 e os outros seis, portanto a maioria dentre os que registraram defesas sobre EEs no período analisado, foram criados nos anos 1990.

Na sequência, apresentamos as teses defendidas sobre EEs nos PPGE, por IES-Programa.

GRÁFICO 10: Demonstrativo das teses em EEs defendidas na área de Educação, por instituição.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Quanto à distribuição das teses em EEs nos PPGE do estado de São Paulo, destacamos o fato de quatro IES-Programa, a saber: 1) UFSCar-EEs; 2) USP-Educação; 3) Unicamp-Educação e Unesp/Mar-Educação, serem responsáveis por, aproximadamente, 70% da produção. De modo que os outros 30% ficam distribuídos entre seis IES-Programa, são eles: Unimep/Educação; PUC/SP-História, Política e Sociedade; PUC/SP-Psicologia da Educação; UFSCar-Educação; Unesp/Ara-Educação Escolar e PUC/SP-Currículo.

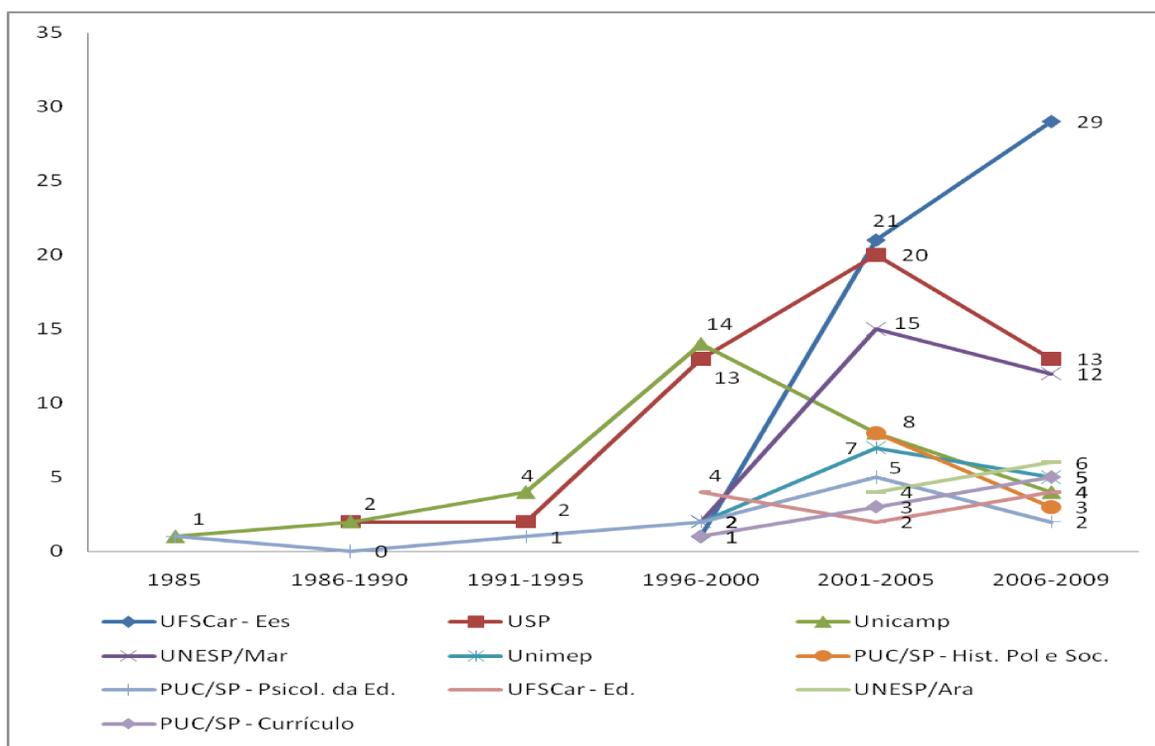
Essa tendência de maior concentração da produção da área em algumas IES-Programa e maior dispersão em outras também foi identificada no estudo de Bueno (2008b), e Ferreira e Bueno (2011).

Esses dados, aliados à discussão realizada no quarto capítulo, no item “4.1. A Educação Especial como tema de pesquisa dos PPGE no Brasil”, permitem-nos afirmar que a UFSCar-Ees, USP-Educação, Unicamp-Educação e Unesp/Mar-Educação são quatro grandes polos de pesquisa em EEs do estado de São Paulo e do país, seja pela centralidade como programa (UFSCar-EEs), seja por constituírem linhas ou grupos de pesquisa

consolidados e reconhecidos.

A evolução das teses defendidas em cada IES-PPGE é apresentada no Gráfico 11.

GRÁFICO 11: Demonstrativo da evolução das teses em EEs defendidas na área de Educação, por instituição e períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

No Gráfico 11, destaca-se o crescimento das teses defendidas na UFSCar-EEs, demonstrando que, embora seja um curso de doutorado recente, o PPGEs/UFSCar já se constitui como o maior programa da área, mantendo a sua tradição de formação de pesquisadores e produção do conhecimento em EEs no Brasil. A USP-Educação, que apareceu como a segunda colocada no número de teses defendidas, também mantém largo histórico e tradição na área.

Já a Unicamp-Educação e a Unesp/Mar-Educação parecem seguir polos opostos, enquanto a primeira, nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), segue uma tendência de diminuição no número de teses defendidas, a Unesp/Mar-Educação cresce em ritmo acelerado.

Dentre as IES-PPGE com um número menor de defesas, destacamos a Unesp/Ara-Educação Escolar, que também apresenta um bom ritmo de crescimento de defesas nos dois últimos períodos. Já as demais apresentam números mais estáveis sem grandes oscilações nos números de defesas de teses em EEs nos períodos observados.

Na Tabela 06, apresentamos a distribuição das teses por IES-Programa na área de Educação Física.

TABELA 06: Programa, ano de início do doutorado e a quantidade de teses defendidas em EEs, por instituição.

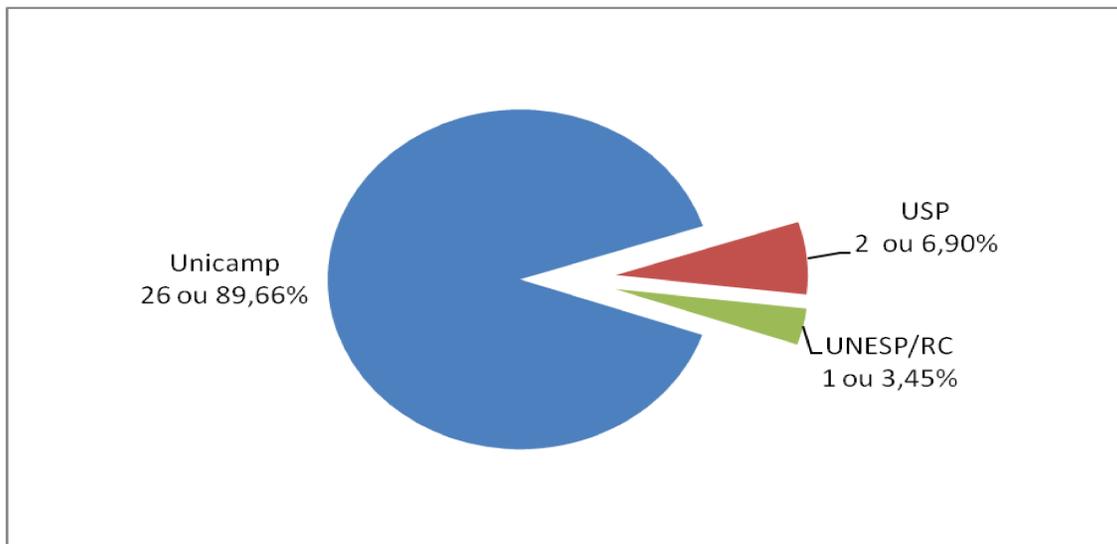
IES	PROGRAMA	ANO DE INÍCIO DO DOUTORADO	TESES EM EEs
USP	Educação Física	1989	2
Unicamp	Educação Física	1993	26
Unesp/RC	Ciências da Motricidade	2001	1
USJT	Educação Física	2010	0
Unicsul	Ciências do Movimento Humano	2010	0
TOTAL			29

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos visualizar na Tabela 06, no período de 1989 a 2009, o estado de São Paulo contou com três cursos de doutorado, os quais foram criados entre 1989 e 2001, já apresentando, portanto, um tempo suficiente para desenvolvimento e consolidação dos seus interesses de pesquisa.

Nesse sentido, a única IES-PPGEF que se destacou pelo interesse na pesquisa em EEs foi a Unicamp-Educação Física. Veja, no Gráfico 12, os números absolutos e percentuais de teses defendidas em cada IES-PPGEF, no período analisado.

GRÁFICO 12: Demonstrativo das teses em EEs defendidas na área de Educação Física, por instituição.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

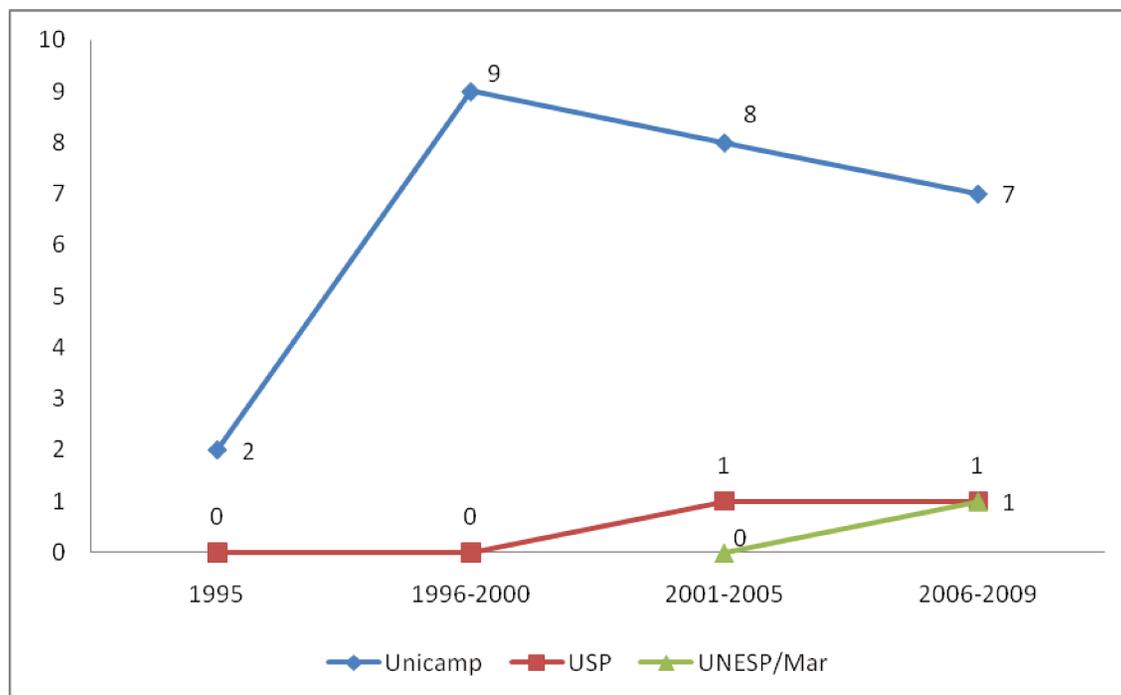
A Unicamp-Educação Física é responsável por quase 90% da produção das teses em EEs nos PPGEF do estado de São Paulo e, conseqüentemente, do Brasil, pois, como já dissemos anteriormente, esse estado é responsável por 100% das teses defendidas em EEs nos PPGEF brasileiros.

Assim sendo, a USP-Educação Física e a Unesp/RC-Ciências da Motricidade não alcançam nem 11% da produção (três teses).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Silva, Sousa e Vidal (2004; 2005) e Silva (2009), que também identificaram a Unicamp-Educação Física como a principal IES-PPGEF responsável, respectivamente, pelas defesas de mestrado e doutorado sobre a temática “Deficiência Mental” e na área de Atividade Motora Adaptada no Brasil.

A evolução das teses defendidas em cada IES-PPGEF é apresentada no Gráfico 13.

GRÁFICO 13: Demonstrativo da evolução das teses em EEs defendidas na área de Educação Física, por instituição e períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos visualizar no Gráfico 13, nos três últimos períodos a produção da área se manteve estável (nove teses), sendo a Unicamp-Educação Física responsável exclusiva pela produção da área, no período de 1995 a 2000. A partir de 2001, viu sua produção apresentar uma pequena diminuição, mas que não comprometeu a produção da área como um todo, pois a USP-Educação Física e a Unesp/RC-Ciências da Motricidade também desenvolveram teses sobre Ees, no período de 2001 a 2009.

A continuidade da série histórica permitirá verificar se as pesquisas realizadas na USP e na Unesp/RC são estudos pontuais e isolados ou se dão início a uma produção mais estável sobre a temática nos PPGEF dessas instituições.

5.3. Distribuição das teses conforme as instâncias administrativas das IES-Programa em que foram defendidas

A instância administrativa a que pertencem as IES-Programa, nas quais foram defendidas as teses em EEs, está apresentada na Tabela 07.

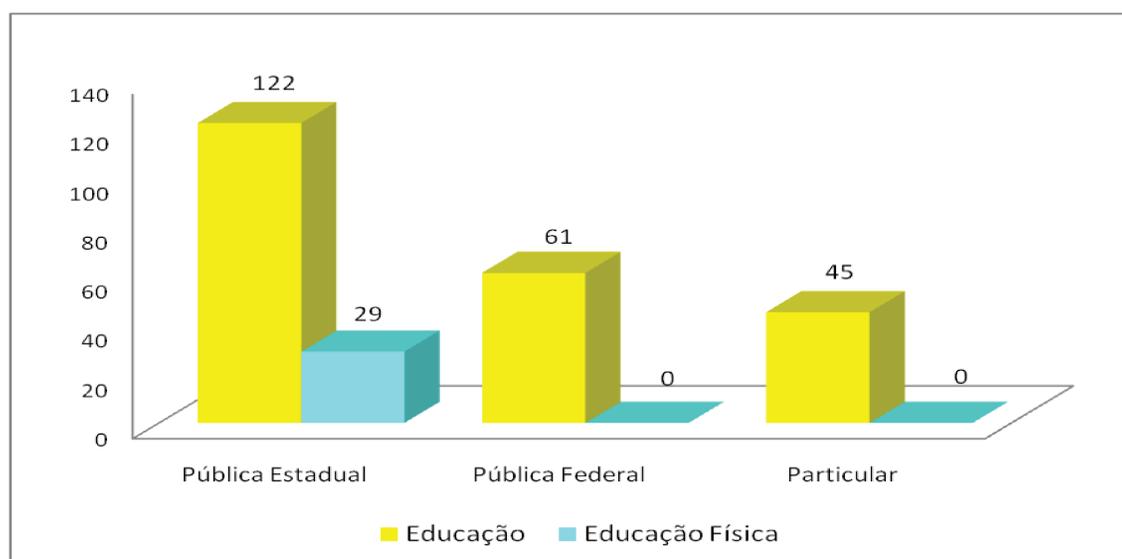
TABELA 07: Distribuição das teses, conforme a instância administrativa das IES-Programa.

INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Pública Estadual	122	53,51	29	100,00	151	58,75
Pública Federal	61	26,75	0	0,00	61	23,74
Particular	45	19,74	0	0,00	45	17,51
TOTAL	228	100,00	29	0,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Os dados da Tabela 07 também podem ser visualizados no Gráfico 14.

GRÁFICO 14: Demonstrativo da distribuição das teses em EEs analisadas, conforme a instância administrativa, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A partir dos dados apresentados na Tabela 07 e no Gráfico 14, podemos afirmar que 151 teses (ou 58,75%) foram defendidas em IES-Programa da administração pública estadual. Destas, 122 nos PPGE e 29 nos PPGEF.

Na sequência, temos 61 teses (ou 23,74%) defendidas em IES-Programa da área de Educação e da administração pública federal e 45 (ou 17,51%) de IES-Programa também da área de Educação, mas da administração particular, com destaque para a PUC/SP.

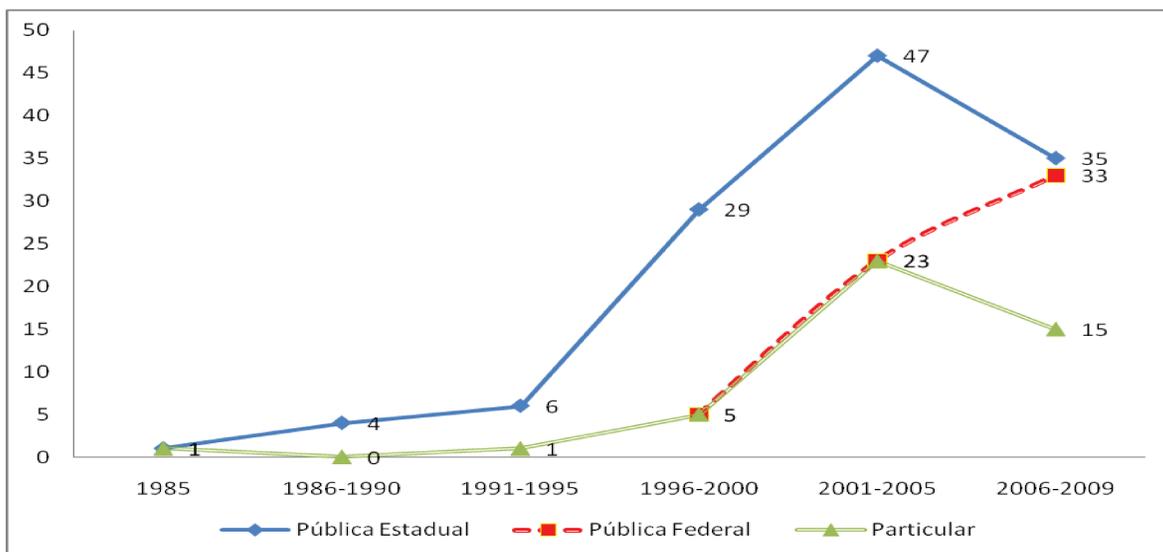
Essa predominância das IES-Programa da administração pública (aproximadamente 82%) sobre as particulares também foi identificada nos estudos de

Nunes, Ferreira e Mendes (2004); Bueno (2010); Ferreira e Bueno (2011).

Como podemos observar, as IES-Programa da administração pública estadual são maioria na alocação das teses em EEs na área de Educação, o que, de certo modo, é compreensível pela tradição das IES do estado de São Paulo na formação de pesquisadores e produção do conhecimento na área de EEs brasileira. No entanto, o maior destaque fica para a área de Educação Física, pois é nesta área que 100% das teses defendidas no estado de São Paulo e no país foram desenvolvidas na IES-Programa da administração pública estadual. Isso, de certo modo, indica certa fragilidade das IES-Programas da administração pública federal e particular, e principalmente da primeira na formação de doutores e produção do conhecimento em EEs nos PPGEF.

No intuito de observar a evolução das teses em EEs no âmbito dos PPGE, conforme a instância administrativa da IES/Programa, apresentamos o Gráfico 15.

GRÁFICO 15: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme a instância administrativa na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A partir do Gráfico 15, podemos verificar que, nos quinquênios de 1996 a 2000 e depois de 2001 a 2005, o número de teses defendidas nas IES-Programa dos três níveis administrativos com registros de defesas aumentaram. No entanto, no último período analisado, o número de teses defendidas nas IES-Programa da administração pública estadual e particular diminuíram, enquanto da administração pública federal, em virtude

principalmente da UFSCar-EEs, aumentaram.

Esses dados, de um modo geral, indicam que são nas IES públicas que as teses em EEs no Brasil vem sendo realizadas, principalmente as da área de Educação e Educação Física, embora tenhamos visto, nos últimos anos, um processo de crescimento dos cursos de graduação em IES particulares, sobretudo no estado de São Paulo. Mas ainda são as IES públicas, com destaque para as estaduais paulistas, as principais responsáveis pelas defesas de teses e formação dos futuros pesquisadores em EEs no estado e no país.

5.4. Distribuição das teses, conforme o número de orientações e o sexo dos orientadores e autores

Ainda sobre quem forma os doutores em EEs no estado de São Paulo, apresentamos, na sequência, alguns dados sobre a quantidade de orientações por orientador e o sexo dos autores e orientadores das teses analisadas.

A distribuição das teses por orientadores e área é apresentada então na Tabela 08.

TABELA 08: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador.

Quantidade de orientações	EDUCAÇÃO			EDUCAÇÃO FÍSICA			TOTAL		
	N. de orientadores	Total de orientações		N. de orientadores	Total de orientações		N. de orientadores	Total de orientações	
		N	%		N	%		N	%
Doze	1	12	5,26	0	0	0,00	1	12	4,67
Onze	1	11	4,82	0	0	0,00	1	11	4,28
Dez	0	0	0,00	1	10	34,48	1	10	3,89
Nove	1	9	3,95	0	0	0,00	1	9	3,50
Sete	3	21	9,21	0	0	0,00	3	21	8,17
Seis	3	18	7,89	0	0	0,00	3	18	7,00
Cinco	2	10	4,39	0	0	0,00	2	10	3,89
Quatro	8	32	14,04	1	4	13,79	9	36	14,01
Três	6	18	7,89	2	6	20,69	8	24	9,34
Duas	18	36	15,79	1	2	6,90	19	38	14,79
Uma	61	61	26,75	7	7	24,14	68	68	26,46
TOTAL	104	228	100,00	12	29	100,00	116	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 08, os maiores índices da coluna “Total de orientações” são para os números de um orientador, tanto na somatória das duas áreas quanto na área de Educação em específico. Em outras palavras, há muitos orientadores que orientaram apenas uma tese. Já na área de Educação Física especificamente, o destaque é para a identificação de um orientador com dez orientações, o que corresponde a mais de um terço da produção da área.

Na sequência, observaremos mais detalhadamente cada área, a começar pela área de Educação, cujos dados são apresentados, separadamente, na Tabela 09.

TABELA 09: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador na Educação.

Quantidade de orientações	EDUCAÇÃO	CONSOLIDADO	
	Número de teses	Ap. 35%	Ap. 75%
1 x 12	12	81 (11 orientadores)	167 (43 orientadores)
1 x 11	11		
1 x 10	0		
1 x 9	9		
3 x 7	21		
3 x 6	18		
2 x 5	10		
8 x 4	32	32	
6 x 3	18	18	
18 x 2	36	36	
61 x 1	61	61	61
TOTAL	228	228	228

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Na área de Educação, embora identifiquemos 61 orientadores com apenas uma orientação realizada, ao agruparmos os dados, verificamos a existência de concentração de onze orientadores na orientação de um terço da produção (81 teses) e de 43 orientadores em mais de dois terços da produção analisada (167 teses).

Portanto, assim como foi identificado no estudo de Bueno (2008b), temos dois grandes grupos, um de concentração e outro de dispersão. No primeiro, temos dois subgrupos, um com uma média de 7,3 teses para cada orientador e outro com 2,7 teses por orientador. Por fim, temos o grupo da dispersão, no qual a média é de uma tese para cada

orientador.

Esses dados indicam que na área temos três grupos de orientadores, um primeiro com largo histórico e tradição de formação de pesquisadores e produção do conhecimento na área; um segundo, que vem se constituindo aos poucos por orientadores novos na área; e um terceiro grupo de orientadores que, por motivos diversos², orientou pelo menos um trabalho na área de EEs.

Dentre os orientadores responsáveis por um terço das orientações das teses em EEs da área de Educação e que compõem o primeiro grupo de pesquisadores referido anteriormente, temos: Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (doze orientações); Sadao Omote (onze orientações); Enicéia Gonçalves Mendes (nove orientações); Antônio Celso de Noronha Goyos, Maria da Piedade Resende da Costa e Maria Teresa Egler Mantoan (sete orientações cada); José Geraldo Silveira Bueno, Maria Amélia Almeida, Maria Cecília Rafael de Góes (seis orientações cada); e, por fim, Eduardo José Manzini e Sahda Marta Ide (cinco orientações cada). Com seis orientações, mas sendo três na Educação e três na Educação Física, identificamos o professor Júlio Romero Ferreira, único orientador com orientações nas duas áreas analisadas.

Na tabela 10, apresentamos os dados de orientação da área de Educação Física.

TABELA 10: Quantidade de orientações efetuadas, por orientador na Educação Física.

QUANTIDADE DE ORIENTAÇÕES	EDUCAÇÃO FÍSICA	CONSOLIDADO
	Número de teses	Número de teses/Orientadores
1 x 10	10	22 (5 Orientadores)
1 x 4	4	
2 x 3	6	
1 x 2	2	
7 x 1	7	7
TOTAL	29	29

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

² Embora os PPGE no Brasil, conforme comentamos no capítulo 4, tenham consolidado a organização de linhas de pesquisa em substituição às áreas de concentração, ainda são possíveis identificar, em alguns casos, a aprovação de alguns mestrados ou doutorandos, nos quais os projetos de pesquisas são aprovados atendendo mais ao interesse do orientando do que grupo/linha de pesquisa do orientador, ou situações em que, durante a realização do mestrado ou doutorado, o orientando se vê obrigado a mudar de grupo/linha de pesquisa em virtude da necessidade da substituição do orientador, por motivos de incompatibilidade político-ideológica, problemas de saúde, aposentadoria e/ou afastamentos etc.

Na área de Educação Física, de um modo geral, o número de orientadores é baixo (12 no total), em virtude do número menor de teses defendidas quando comparamos com a área de Educação. No entanto, apesar de identificarmos um orientador com mais de um terço das orientações na área (10 teses), ao agruparmos os dados, verificamos que esses dados são mais bem distribuídos com outros quatro orientadores que, juntos, são responsáveis por mais de dois terços da produção analisada (22 teses).

Portanto, diferentemente do que identificamos nos dados da área de Educação, na Educação Física temos apenas um grupo bem caracterizado de concentração, que é constituído por Edison Duarte, Paulo Ferreira de Araújo, José Júlio Gavião, Júlio Romero Ferreira e Maria Beatriz Rocha Ferreira, os quais são responsáveis por 75% da orientação das teses em EEs na área.

Esses dados indicam que a concentração de defesas das teses em EEs na área de Educação Física na Unicamp é decorrente mais do interesse desse grupo de pesquisadores que, apoiados pela sua instituição e, eventualmente, com financiamento das agências de fomento, vem desenvolvendo estudos e pesquisas na área. Assim, esse grupo tem contribuído para a formação de futuros pesquisadores e para a produção do conhecimento nesse campo de intervenção e conhecimento da área de Educação Física, em virtude de mais uma ação isolada do que uma política da Área 21 da CAPES e/ou de uma política de pesquisa e pós-graduação mais consistente para esse setor.

A respeito do sexo dos orientadores, podemos observar, na Tabela 11 e no Gráfico 16, que a maioria é do sexo feminino, tanto na somatória das duas áreas quanto na área de Educação em específico. Já na área de Educação Física, a grande maioria dos orientadores é do sexo masculino.

Esses dados vão ao encontro daqueles obtidos por Sacardo (2013) que, ao analisar a produção científica em Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil, também verificou que as dissertações e as teses desenvolvidas nos PPGE, em sua maioria (64%), tiveram orientadores do sexo feminino. Já naquelas produzidas nos PGEF prevaleceram os do sexo masculino (83%).

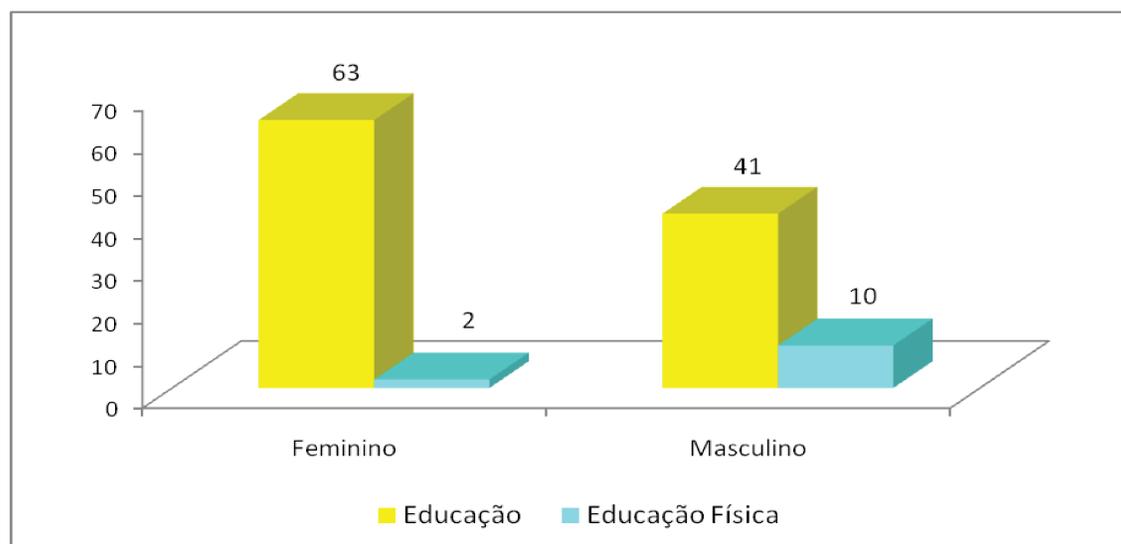
TABELA 11: Sexo dos (as) orientadores (as), por área.

SEXO	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Feminino	63 orientadoras	60,58	2 orientadoras	16,67	65 orientadoras	56,03
Masculino	41 orientadores	39,42	10 orientadores	83,33	51 orientadores	43,97
TOTAL	104 orientadores	100,00	12 orientadores	100,00	116 orientadores	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é menor que a quantidade de produções porque alguns orientadores (as) orientam mais de um trabalho

GRÁFICO 16: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) orientadores (as), por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é menor que a quantidade de produções porque alguns (mas) orientadores (as) orientam mais de um trabalho.

Com relação ao sexo dos autores das teses, os dados da Tabela 12 e do Gráfico 17 indicam que a maioria dos autores, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, é do sexo feminino.

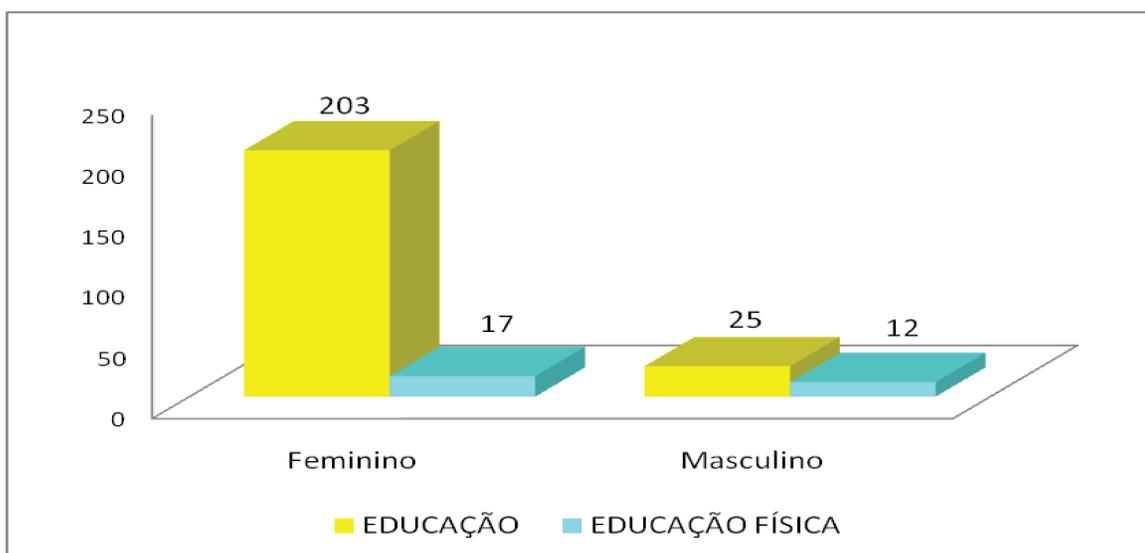
Esses dados vão ao encontro daqueles obtidos por Melo e Oliveira (2006), Ferreira *et al* (2008) e Silva (2009), que, em seus estudos, também identificaram o predomínio do sexo feminino nas áreas das ciências humanas e na saúde e principalmente na área da Educação.

TABELA 12: Sexo do (a) autor (a), por área.

SEXO	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Feminino	203	89,04	17	58,62	220	85,60
Masculino	25	10,96	12	41,38	37	14,40
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

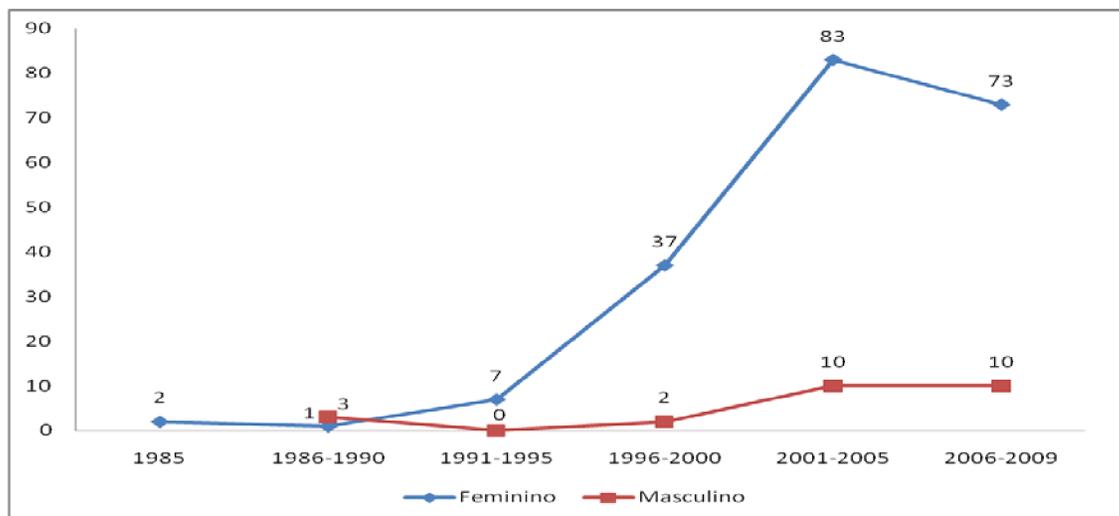
GRÁFICO 17: Demonstrativo das teses em EEs analisadas, conforme o sexo do (a) autor (a), por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A partir dos dados visualizados na Tabela 12 e no Gráfico 17, observamos que os índices da participação feminina na autoria das teses da área de Educação são elevados. E se considerarmos os dados apresentados no Gráfico 18, podemos afirmar que esses números vêm crescendo desde 1991, sendo que a tendência da área é a de manutenção desses índices.

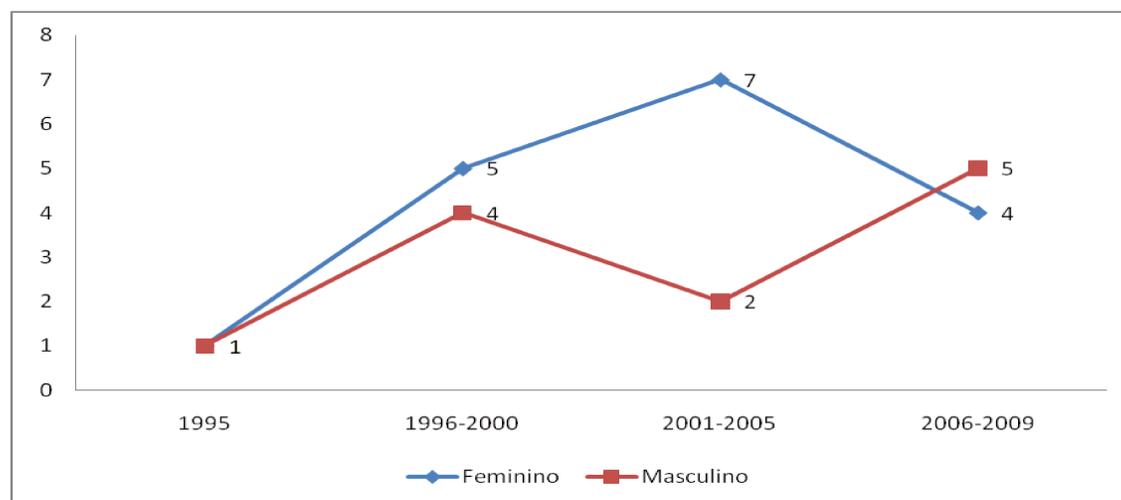
GRÁFICO 18: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) autores (as) nas áreas de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Já na área de Educação Física, embora verificássemos uma maior participação de autores do sexo feminino, ao observarmos os dados apresentados no Gráfico 19, constatamos que a participação feminina foi maior em dois quinquênios (1996 a 2000 e 2001 a 2005). Mas, no período de 2006 a 2009, a participação masculina aumentou e foi maior que a feminina nesse período, o que equilibrou melhor a participação de homens e mulheres na produção de teses da área.

GRÁFICO 19: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas, conforme o sexo dos (as) autores (as) na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

5.5. Financiamento (fomento) das teses em Educação Especial

Outro aspecto que consideramos importante observar foi em relação ao fomento recebido ou não pelas teses em EEs analisadas. Mais especificamente, verificamos se os autores tiveram algum tipo de bolsa durante a realização do doutorado para desenvolvimento da tese.

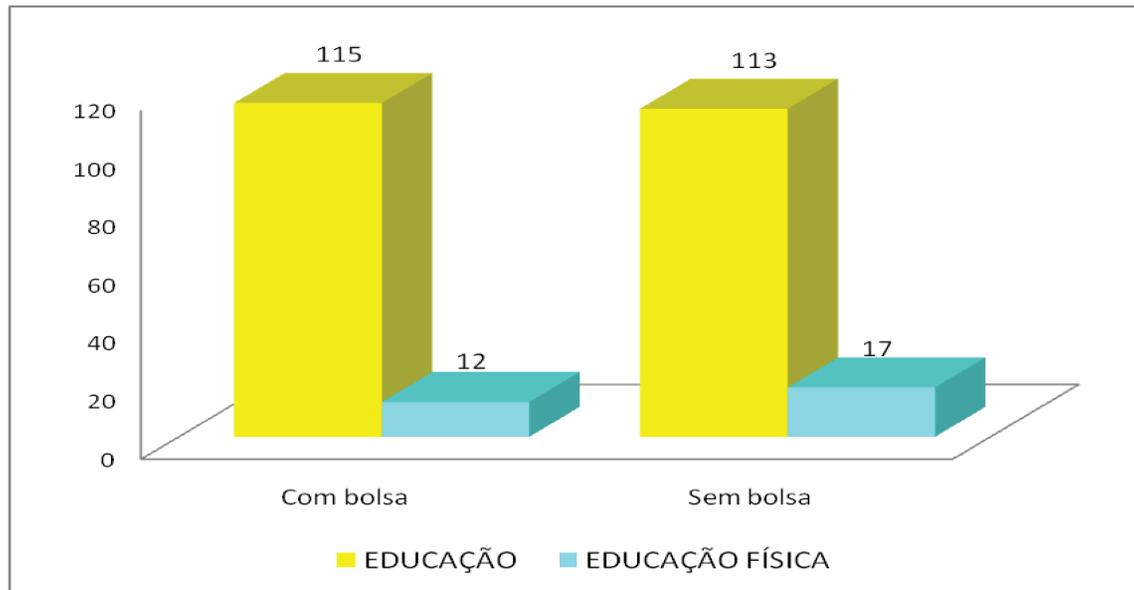
Assim sendo, apresentamos, na Tabela 13 e no Gráfico 20, a distribuição das teses por área e a informação de recebimento de bolsa ou não.

TABELA 13: Teses financiadas (bolsa), por área.

FOMENTO	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	115	50,44	12	41,38	127	49,42
NÃO	113	49,56	17	58,62	130	50,58
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 20: Demonstrativo das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

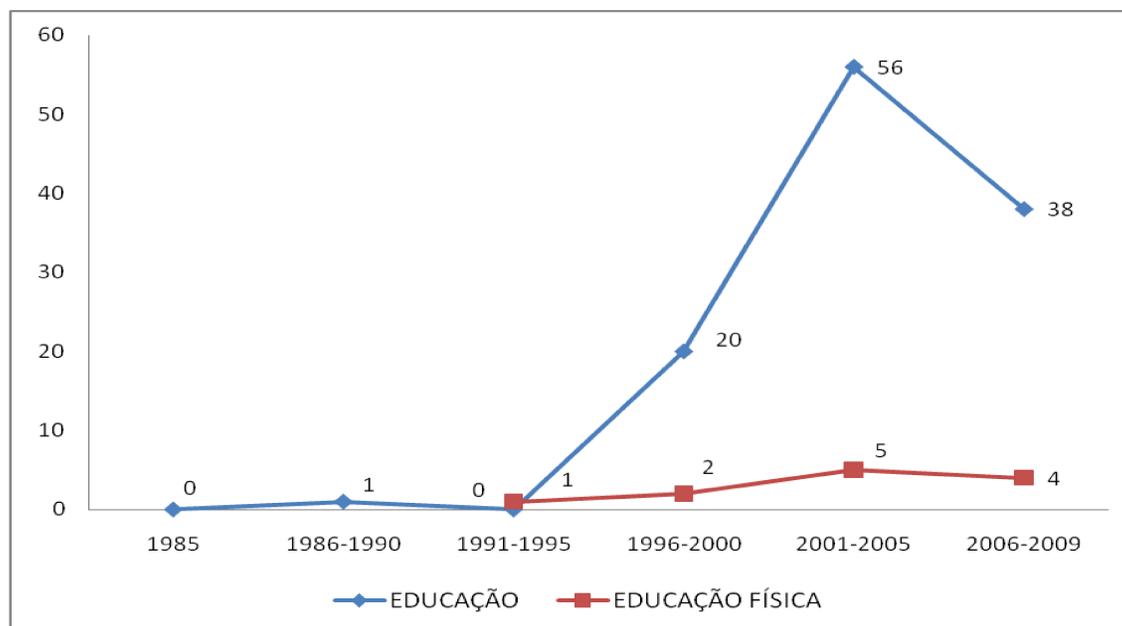
A partir dos dados da Tabela 13 e do Gráfico 20, podemos observar que, aproximadamente, metade das teses recebeu bolsas para sua execução, sendo que os números (absolutos e percentuais) de teses financiadas na área de Educação são maiores

que os da área de Educação Física.

Esses dados vão ao encontro dos indicadores do SNPG, o qual, conforme dados divulgados pelo PNPG (2011-2020), aproximadamente 50% dos alunos na pós-graduação estudam sem bolsas (BRASIL, 2011, p. 274).

No Gráfico 21, apresentamos a evolução das teses em EEs com bolsas nas áreas de Educação e Educação Física, por períodos.

GRÁFICO 21: Demonstrativo da evolução das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por áreas e períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

No Gráfico 21, podemos observar que o número de teses com bolsas nas áreas de Educação e Educação Física vem aumentando desde 1991, mas o maior destaque fica para os números da área de Educação.

Esses dados podem estar indicando que o maior número de teses desenvolvidas com bolsa, a partir de 1991, esteja relacionado à maior aderência da temática, às políticas sociais de equidade, em particular as educacionais. Isso porque são justamente essas políticas que viabilizaram, por exemplo, a criação do PROESP, que pode ser um indicativo para os dados mais elevados da Educação quando comparados aos da Educação Física.

No entanto, como o número de teses financiadas não difere muito dos dados anunciados no PNPG (2011-2020) acerca do número de alunos que cursam a pós-graduação

com bolsas, avaliamos que um estudo mais específico sobre o financiamento das teses em EEs poderá aprofundar essas análises, verificando relações entre temas, problemas de pesquisa e financiamento nos PPGE e PPGEF.

Quanto às agências de fomento responsáveis pela concessão de bolsas, podemos observar, na Tabela 14 e no Gráfico 22, que a CAPES é a principal financiadora das teses em EEs analisadas, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física. Em segundo lugar nas duas áreas, apareceu o CNPq, havendo ainda registros de bolsas da FAPESP apenas na produção da área de Educação.

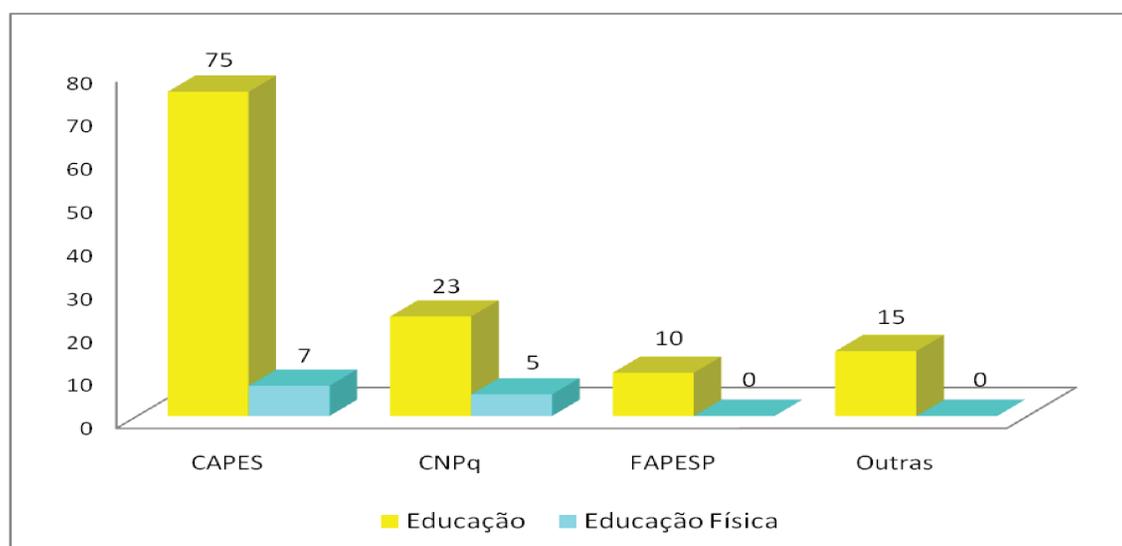
TABELA 14: Agências de Fomento das teses, por área.

AGÊNCIA DE FOMENTO	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
CAPES	75	60,98	7	58,33	82	60,74
CNPq	23	18,70	5	41,67	28	20,74
FAPESP	10	8,13	0	0,00	10	7,41
OUTRAS	15	12,20	0	0,00	15	11,11
TOTAL	123	100,00	12	100,00	135	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos receberam mais de uma bolsa, podendo ser que iniciou com uma e terminou com outra, ou mesmo que obteve mais de um financiamento.

GRÁFICO 22: Demonstrativo das agências de fomento das teses em EEs analisadas e financiadas (bolsa), por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Em relação às bolsas da categoria “outras”, destacamos a existência de bolsas das próprias IES em que os programas estão vinculados, principalmente da Unesp/Mar, onde registramos 11 teses com bolsas da própria instituição.

Outra observação sobre as teses em EEs que receberam bolsas durante seu desenvolvimento é o fato de o maior percentual das bolsas da área de Educação e Educação Física ter sido destinado, respectivamente, à UFSCar-EEs (23,48%) e à Unicamp-Educação Física (83,33%).

Já em relação ao número de teses em EEs defendidas na IES-Programa sobre o número de teses em EEs financiadas, a PUC/SP-História, Política e Sociedade destaca-se com 100% delas defendidas e financiadas pela CAPES e CNPq³.

5.6. As temáticas privilegiadas nas teses em Educação Especial

De acordo com os dados da Tabela 15, a maior parte das teses em EEs desenvolvida nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo trata da temática ensino-aprendizagem, seguida pelos temas: processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos.

³ Nesse sentido, é importante esclarecer que as bolsas da CAPES concedidas às instituições particulares são orientadas por uma política diferente das instituições públicas, pois naquelas as bolsas são destinadas para pagamentos das mensalidades e duas bolsas integrais beneficiam até cinco pós-graduandos.

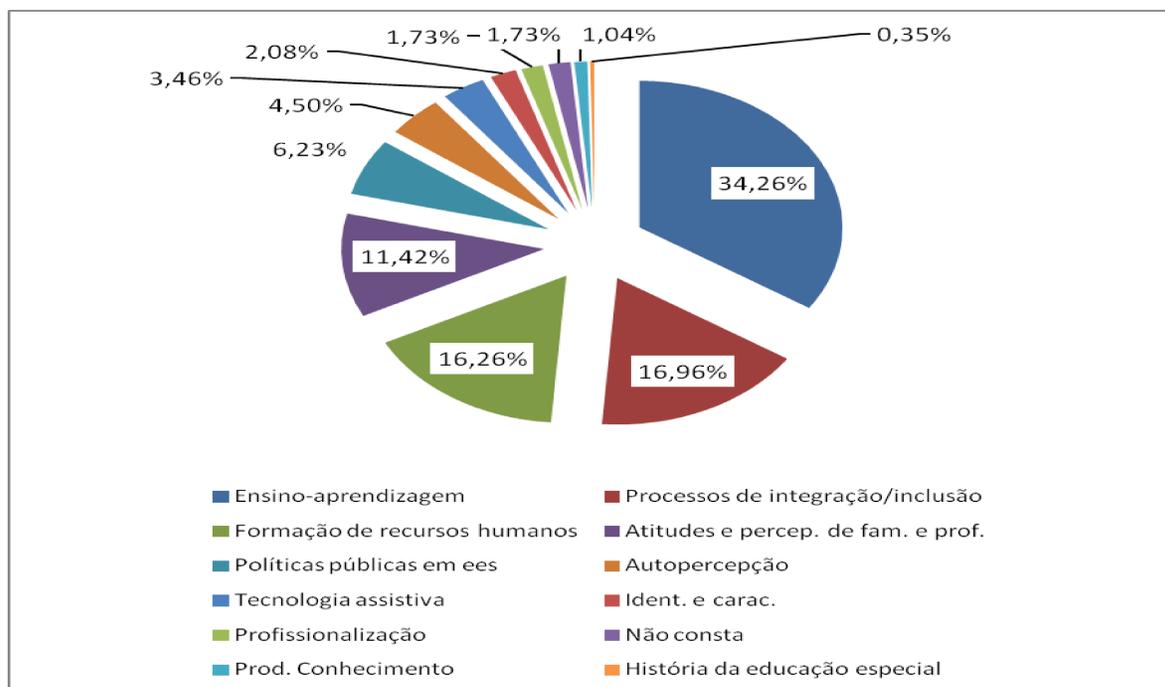
TABELA 15: Temática das teses, por área.

TEMAS	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Ensino-aprendizagem	99	34,26	6	19,35	105	32,81
Processos de integração/inclusão	49	16,96	3	9,68	52	16,25
Formação de recursos humanos	47	16,26	5	16,13	52	16,25
Atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial	33	11,42	2	6,45	35	10,94
Autopercepção	13	4,50	5	16,13	18	5,63
Políticas públicas em educação especial	18	6,23	0	0,00	18	5,63
Identificação e caracterização da pessoa especial	6	2,08	7	22,58	13	4,06
Tecnologia assistiva	10	3,46	1	3,23	11	3,44
Profissionalização	5	1,73	1	3,23	6	1,88
Não consta	5	1,73	0	0,00	5	1,56
Produção do conhecimento sobre a pessoa especial	3	1,04	1	3,23	4	1,25
História da educação especial	1	0,35	0	0,00	1	0,31
TOTAL	289	100,00	31	100,00	320	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos tratam de mais de uma temática

GRÁFICO 23: Demonstrativo das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Na área da educação, como podemos verificar na Tabela 15 e no Gráfico 23, destacaram-se os temas: ensino-aprendizagem; processos de integração/inclusão; formação de recursos humanos; e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial, que, juntos, constituem 78,9% da produção da área. Os outros 21,1% restantes são distribuídos nas temáticas políticas públicas em EEs, autopercepção, tecnologia assistiva, identificação e caracterização da pessoa especial e profissionalização.

Assim sendo, os dados identificados, sobretudo em relação às temáticas mais privilegiadas, vão ao encontro dos resultados obtidos por Nunes, Ferreira e Mendes (2004) e indicam que, tanto entre as dissertações quanto entre as teses, os temas ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão, formação de recursos humanos, e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial são os mais privilegiados pelos pesquisadores em EEs no Brasil.

Por IES-PPGE, a temática ensino-aprendizagem foi mais frequente na UFSCar-EEs (28,28%) e na USP-Educação (17,17%). Já o tema processos de integração/inclusão tem maior incidência na USP-Educação (30,61%) e na UFSCar-EEs (16,33%), enquanto a temática formação de recursos humanos foi mais frequente na UFSCar-EEs (34,04%) e na USP-Educação e UFSCar-Educação (17,02% cada). Por fim, o tema atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial teve maior incidência na Unesp/Mar-Educação (39,39%), na UFSCar-EEs e Unicamp-Educação (15,15% cada).

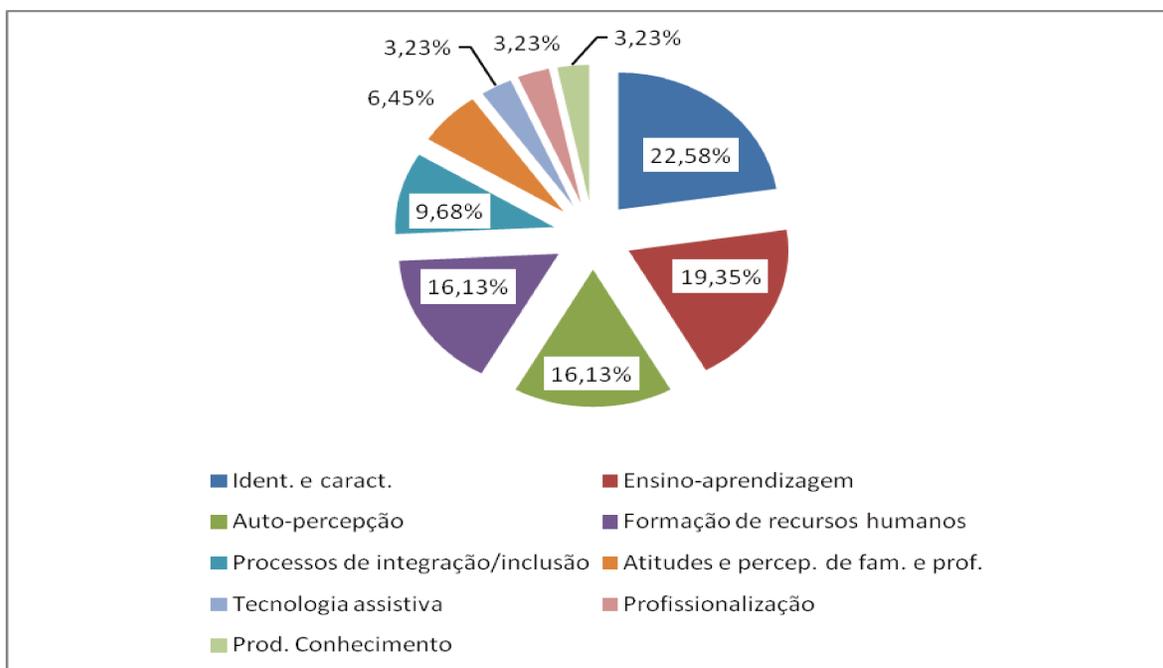
Já na área de Educação Física, podemos verificar, na Tabela 15 e no Gráfico 24, que o maior destaque foi para o tema identificação e caracterização, seguido por ensino-aprendizagem, autopercepção e formação de recursos humanos, os quais, juntos, constituíram 74,19% da produção da área. Os outros 25,81% restantes são distribuídos nas temáticas: processos de integração/inclusão; atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial; tecnologia assistiva; e profissionalização. Ainda sobre as teses em EEs defendidas nos PPGEF, chama-nos a atenção a ausência de estudos históricos e sobre políticas públicas.

Embora o modo de identificação das temáticas utilizada por Silva (1998b), ao analisar as dissertações e teses sobre deficiência defendidas nos PPGEF brasileiros, no período de 1979 a 1997, seja diferente da nossa, os resultados obtidos no referido estudo

também indicam que o tema mais privilegiado na produção analisada pela autora foi referente aos processos de ensino-aprendizagem, mais precisamente aprendizagem motora (45,16%) e desenvolvimento motor ou psicomotor (12,9%).

Por IES-PPGEF, a temática identificação e caracterização foi mais frequente na Unicamp-Educação Física (57,14%), que também teve 100% das teses sobre as temáticas ensino-aprendizagem, autopercepção e formação de recursos humanos.

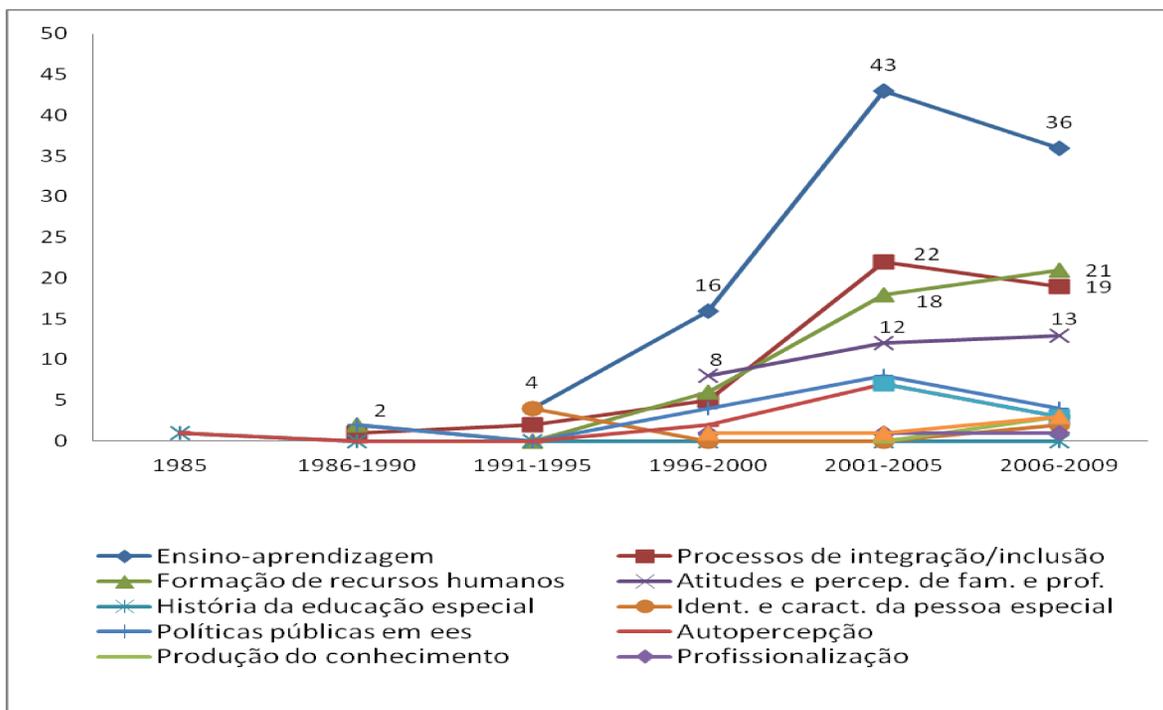
GRÁFICO 24: Demonstrativo das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Os Gráficos 25 e 26 permitem analisar a evolução das temáticas na Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 25: Demonstrativo da evolução das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.

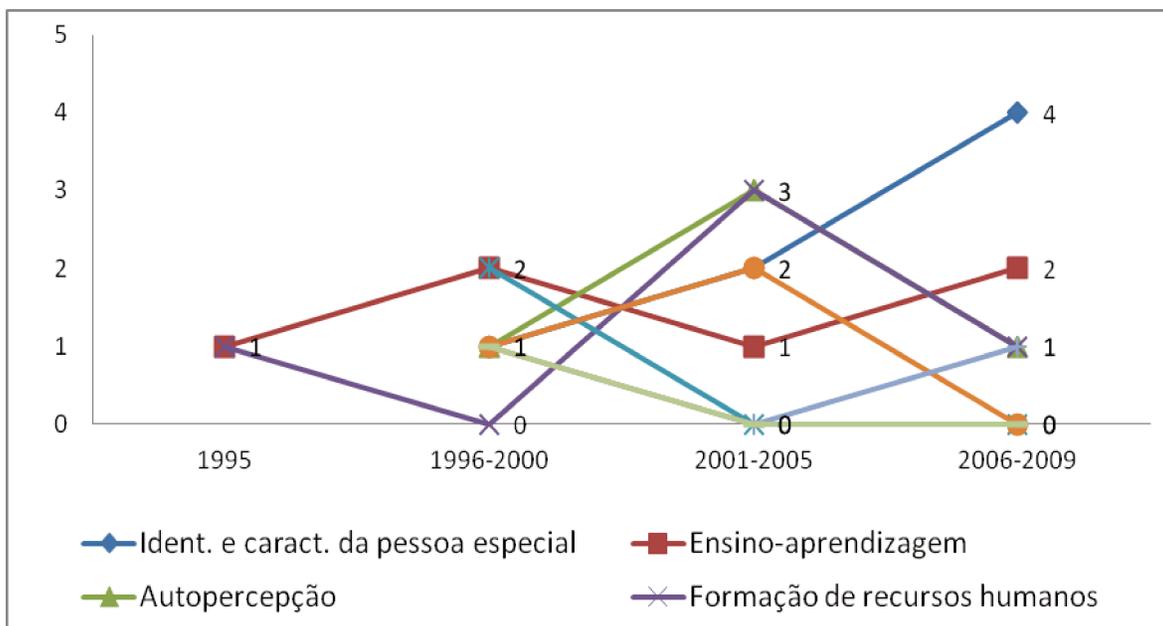


Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Na área de Educação, a temática ensino-aprendizagem começou a despontar das demais a partir de 1991, mantendo-se como principal tema da área até o último período (2006-2009). Já a temática processos de integração/inclusão começou a despontar no quinquênio (1986-1990), aparecendo como segunda temática mais privilegiada entre as teses dos quinquênios (1991-1995 e 2001-2005) e como terceira no período (2006-2009), pois neste ela inverteu a sua posição com a temática formação de recursos humanos. Esta, inclusive, apresentou uma evolução muito similar à temática processos de integração/inclusão, mas conseguiu aumentar sua participação nas teses do último período, sendo a segunda temática mais privilegiada entre 2006 e 2009.

Por último, destacamos a evolução da temática atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial, que, no quinquênio 1996 a 2000, despontou como a segunda temática mais privilegiada, mas, a partir do quinquênio seguinte (2001-2005), apareceu em quarto lugar e manteve esta posição no último período (2006-2009).

GRÁFICO 26: Demonstrativo da evolução das temáticas privilegiadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Na área de Educação Física, a temática identificação e caracterização apareceu, pela primeira vez, no quinquênio 1996 a 2000, duplicando e quadruplicando nos dois períodos seguintes (2001-2005 e 2006-2009). Já a temática ensino-aprendizagem despontou em 1995 e oscilou nos períodos seguintes.

Por último, destacamos as temáticas autopercepção e formação de recursos humanos que despontaram como temáticas mais privilegiadas no quinquênio 2001 a 2005, mas na sequência não mantiveram os números desse quinquênio.

5.7. O público-alvo das teses em Educação Especial

Na tabela 16, apresentamos os dados da distribuição do público-alvo das teses em EEs analisadas, por área.

TABELA 16: Público-alvo das teses em EEs analisadas, por área.

PÚBLICO-ALVO (POPULAÇÃO ALVO DA PESQUISA)	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Deficiência intelectual	58	24,27	7	24,14	65	24,25
Genérico (especiais)	58	24,27	3	10,34	61	22,76
Deficiência auditiva	38	15,90	2	6,90	40	14,93
Deficiência visual	21	8,79	6	20,69	27	10,07
Deficiência física	19	7,95	5	17,24	24	8,96
Genérico (deficientes)	17	7,11	6	20,69	23	8,58
Outras	10	4,18	0	0,00	10	3,73
Transtornos globais do desenvolvimento	7	2,93	0	0,00	7	2,61
Deficiência múltipla	5	2,09	0	0,00	5	1,87
Não consta	5	2,09	0	0,00	5	1,87
Altas habilidades/Superdotação	1	0,42	0	0,00	1	0,37
TOTAL	239	100,00	29	100,00	268	100,00

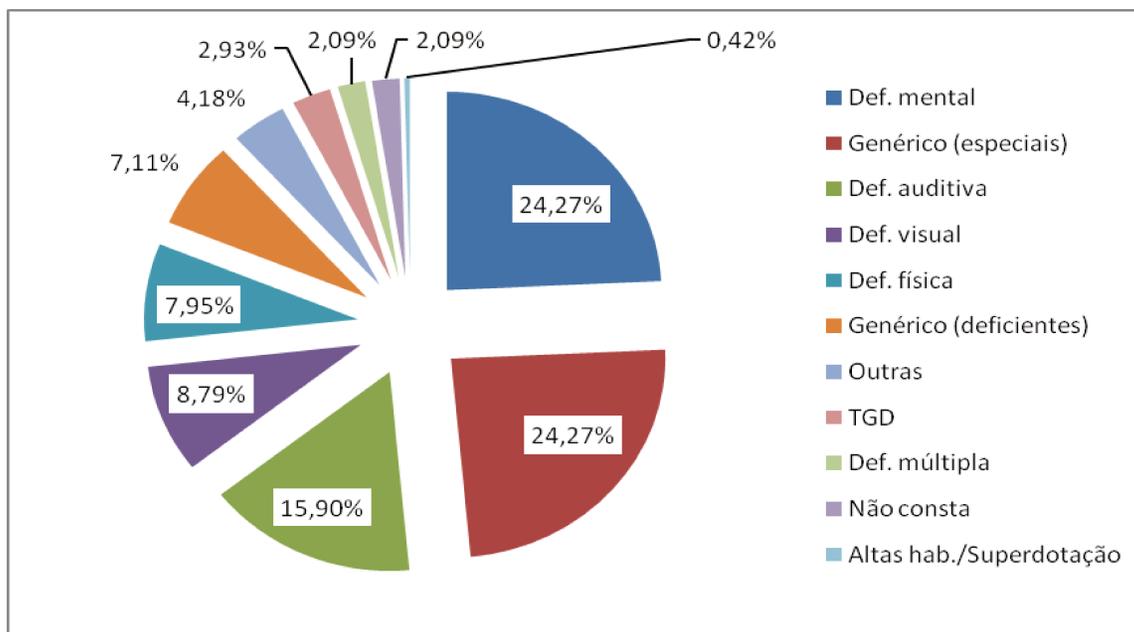
Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos tiveram, como público-alvo, mais de uma categoria.

A população-alvo mais frequente nas teses em EEs analisadas foi a deficiência intelectual (24,25%), seguida pela de genérico/especiais (22,76%), deficiência auditiva (14,93%), deficiência visual (10,07%), deficiência física (8,96%) e genérico/deficientes (8,58%). As demais, outras (3,73%), transtornos globais do desenvolvimento (2,61%), deficiência múltipla (1,87%), altas habilidades/superdotação (0,37%) e teses que não informaram (1,87%) são poucas e não chegaram a 10% da produção.

No Gráfico 27, apresentamos os dados do público-alvo da área de Educação.

GRÁFICO 27: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Os públicos-alvo das teses em EEs analisadas da área de Educação, separadamente, seguiram a tendência das teses em geral (duas áreas somadas), qual seja a deficiência intelectual e genérico/especiais são as mais frequentes, seguidas pela deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física e genérico/deficientes enquanto as demais apresentaram índices muito baixos.

Esses dados são semelhantes aos encontrados por Nunes, Ferreira e Mendes (2004), que também identificaram a deficiência intelectual, seguida pela deficiência auditiva e genéricos como as populações-alvo mais frequentes nas 427 dissertações e teses da área de Educação analisadas no referido estudo.

Por IES-PPGE, a população-alvo deficiência intelectual foi a mais frequente na UFSCar-EEs e USP-Educação (22,41% cada) e na Unicamp-Educação (18,97%). Já o genérico/especiais tem maior incidência na USP-Educação (25,86%) e na Unesp/Mar-Educação (17,24%), enquanto a população-alvo deficiência auditiva foi a mais frequente na UFSCar-EEs (31,58%) e na Unicamp-Educação (21,05%).

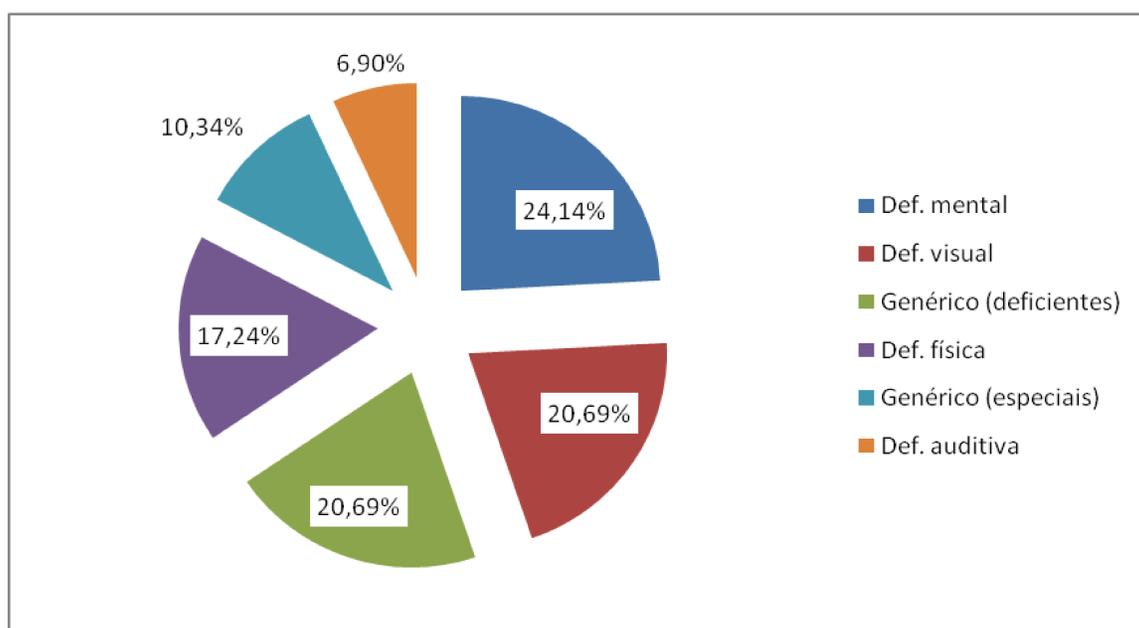
Já na área de Educação Física, conforme podemos observar no Gráfico 28, embora a deficiência intelectual também aparecesse como a população-alvo mais frequente

nas teses da área, na segunda colocação apareceu a deficiência visual, seguida pela genérico/deficientes, depois deficiência física, genérico/especiais e deficiência auditiva.

Esses dados são semelhantes aos identificados por Silva (1998b), principalmente a deficiência intelectual como a população-alvo mais frequente (48,39%) e a deficiência auditiva como a menos frequente (0%).

Por IES-PPGEF, a população-alvo deficiência intelectual também foi a mais frequente na Unicamp-Educação Física (85,71%), que também teve 83,33% e 100% das teses voltadas para a deficiência visual e genérico/deficientes, respectivamente.

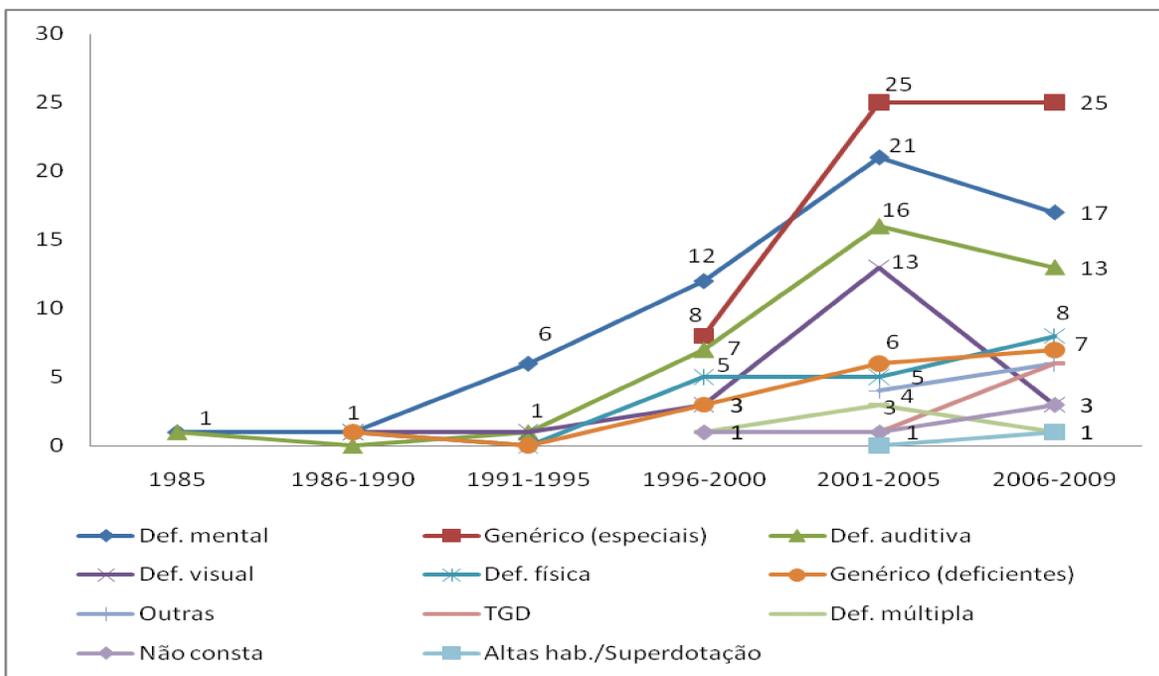
GRÁFICO 28: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Os Gráficos 29 e 30 permitem analisar a evolução da população-alvo na Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 29: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A observação dos dados do Gráfico 29 sinalizou que, embora a deficiência intelectual e a deficiência auditiva apresentassem bons números durante todo o período analisado, bem como um bom ritmo de crescimento entre os quinquênios 1991-1995 e 2001-2005, no último período apresentaram uma relativa queda. E assim ambas vêm perdendo espaço para a população genérico/especiais, que já superou a deficiência auditiva, no quinquênio 1996-2000, e a deficiência intelectual, no quinquênio 2001-2005.

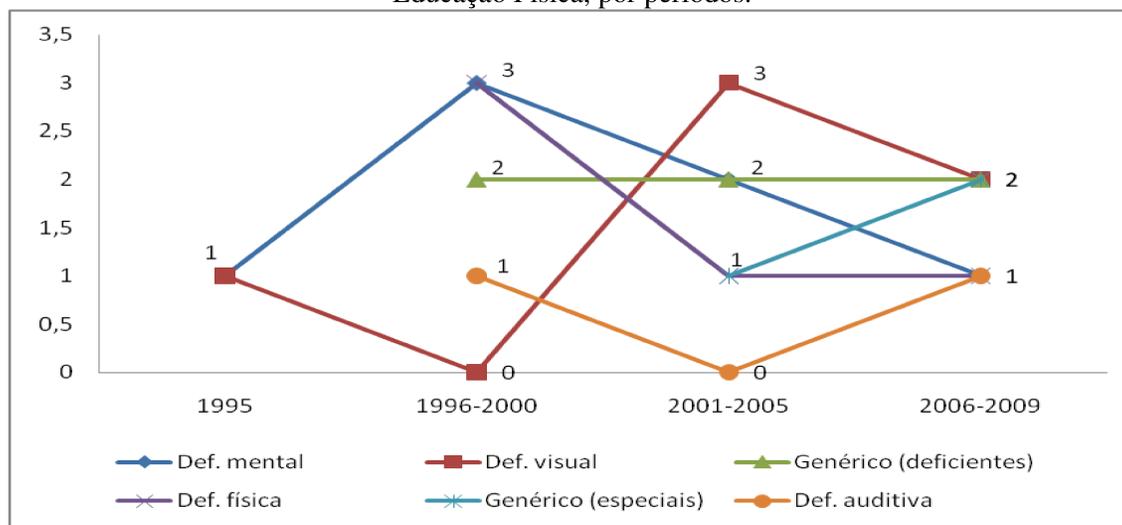
Outra observação importante foi a queda das teses voltadas para a população deficiência visual e o crescimento daquelas interessadas nas populações deficiência física, genérico/deficientes, outras e transtornos globais do desenvolvimento no último período.

Já a observação dos dados do Gráfico 30, que apresentaram os dados da evolução dos públicos-alvo das teses da área de Educação Física, mostra-nos que esta é menos estável. Isso porque as teses da referida área apresentam muitas variações entre um período e o outro, por exemplo, a deficiência visual e a deficiência auditiva oscilam entre expansão e retração, enquanto deficiência intelectual e deficiência física, após apresentarem expansão no quinquênio de 1996 a 2000 nos dois últimos períodos, vêm apresentando uma

retração.

As únicas populações-alvo que mantiveram certa estabilidade foram a de genéricos, tanto a de deficientes quanto a de especiais.

GRÁFICO 30: Demonstrativo do público-alvo das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

5.8. A metodologia da pesquisa das teses em Educação Especial

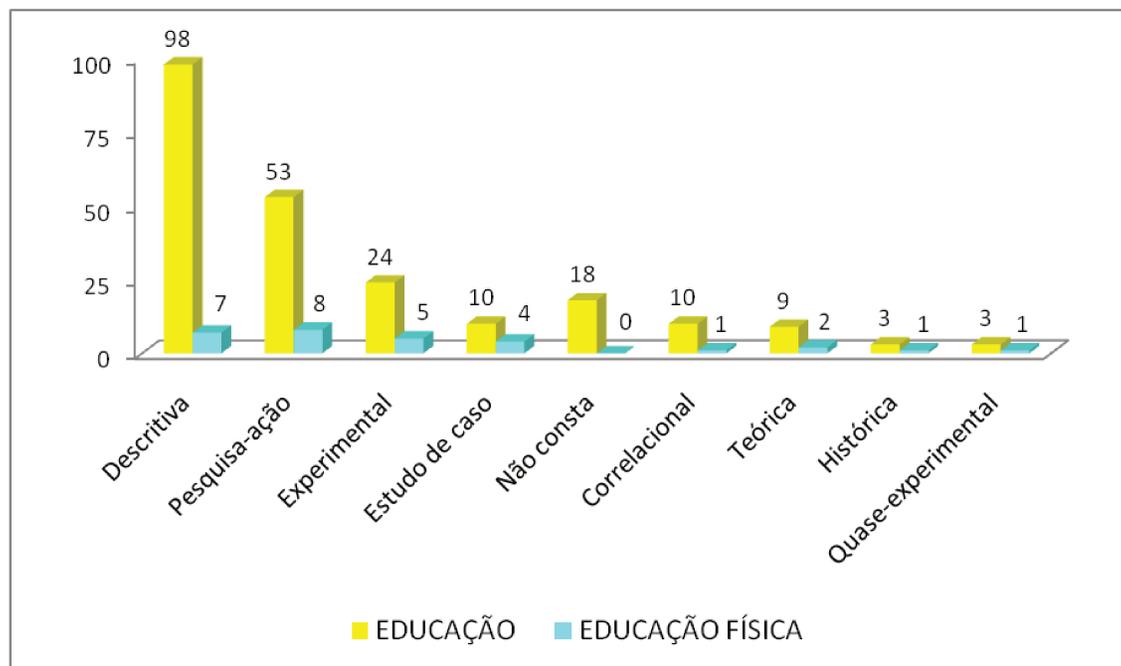
Na tabela 17 e no Gráfico 31, apresentamos os dados da distribuição das teses em EEs analisadas, conforme a metodologia de pesquisa e a área.

TABELA 17: Metodologia da Pesquisa identificada por área.

METODOLOGIA DA PESQUISA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Descritiva	98	42,98	7	24,14	105	40,86
Pesquisa-ação	53	23,25	8	27,59	61	23,74
Experimental	24	10,53	5	17,24	29	11,28
Não consta	18	7,89	0	0,00	18	7,00
Estudo de caso	10	4,39	4	13,79	14	5,45
Correlacional	10	4,39	1	3,45	11	4,28
Teórica	9	3,95	2	6,90	11	4,28
Histórica	3	1,32	1	3,45	4	1,56
Quase-experimental	3	1,32	1	3,45	4	1,56
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 31: Demonstrativo dos tipos de metodologia identificados nas teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Podemos observar, na Tabela 17 e no Gráfico 31, que a metodologia descritiva é a mais frequente entre as teses em EEs analisadas (40,86%) e junto com a pesquisa-ação e a experimental atingiram 75,88% da produção das duas áreas pesquisadas. Também essas três metodologias ainda são as mais frequentes nas teses das áreas de Educação e Educação Física separadamente.

Na área de Educação, a metodologia mais frequente foi a Descritiva (42,98%), seguida pela Pesquisa-ação (23,25%) e Experimental (10,53%), perfazendo um total de 76,76%, enquanto que as demais metodologias identificadas foram: Estudo de caso, Correlacional, Teórica, Histórica e Quase experimental. Estas apresentaram índices menores de participação nas teses analisadas.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Nunes, Ferreira e Mendes (2004), principalmente com relação à maior incidência de metodologias descritivas (56%) e experimentais (12%) e com menor frequência de estudos as quase experimentais na área de Educação.

Nesse sentido, Ferreira (2002), ao analisar a trajetória da produção apresentada

no “GT 15 - Educação Especial” da ANPED, no período de 1991 a 2001, também identificou a maior incidência de metodologias descritivas nos trabalhos analisados.

Portanto, a utilização de metodologias descritivas, na maior parte das teses em EEs da área de Educação, não é um fenômeno particular, mas vem sendo uma tradição da área, conforme os resultados dos referidos estudos.

Por IES-PPGE, a metodologia descritiva foi a mais frequente na USP-Educação (25,51%) e na Unicamp-Educação (16,33%). Já a pesquisa-ação tem maior incidência na UFSCar-EEs (30,19%) e na USP-Educação (18,87%), enquanto a metodologia experimental foi a mais frequente na UFSCar-EEs (75%).

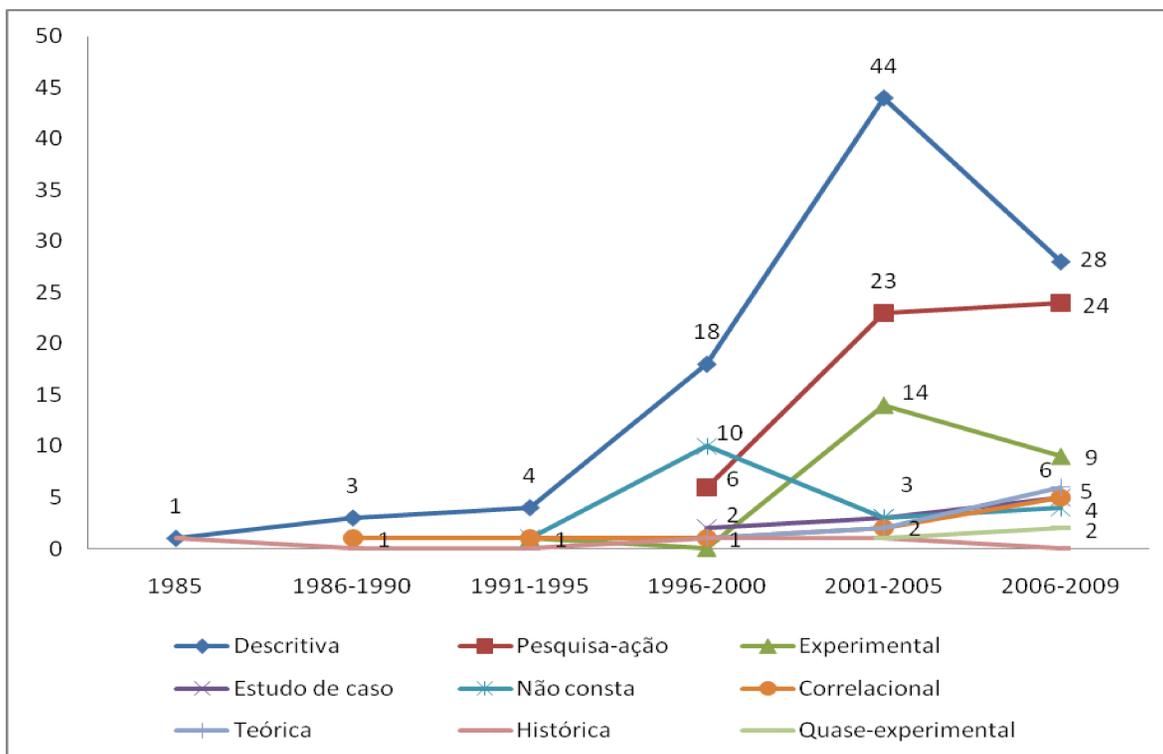
Já na área de Educação Física, a metodologia mais frequente foi a pesquisa-ação (27,59%), seguida de perto pela descritiva (24,24%) e experimental (17,24), perfazendo um total de 68,97%, enquanto que as demais metodologias identificadas foram: Estudo de caso, Correlacional, Teórica, Histórica e Quase experimental, que apresentaram índices menores de participação nas teses analisadas.

Por IES-PPGEF, 85,71% das metodologias descritivas foram da Unicamp, assim como 100% das pesquisas-ação e 60% das experimentais.

Esses dados diferem um pouco dos resultados obtidos por Silva (1998b), principalmente em relação à maior incidência de metodologias experimentais e descritivas, pois, no referido estudo, aquela apareceu como a metodologia mais privilegiada e esta, junto com a teórica, apresentou os menores índices de incidência na produção analisada pela referida autora.

Assim sendo, é oportuno observarmos, por meio dos Gráficos 32 e 33, a evolução das metodologias de pesquisa na Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 32: Demonstrativo da evolução das metodologias de pesquisa identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



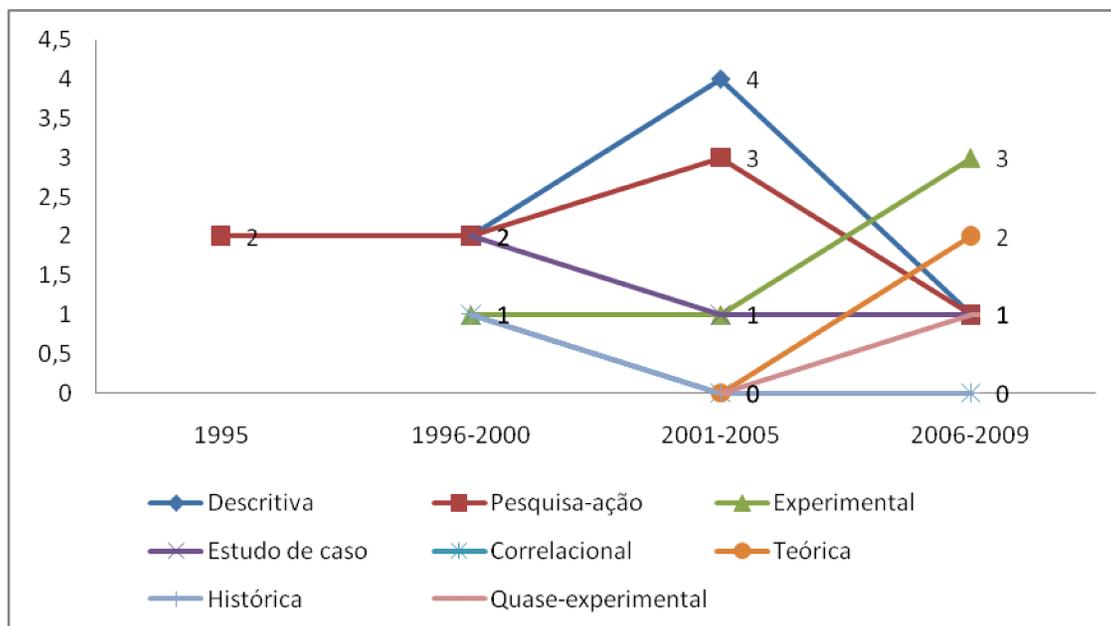
Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

A partir do Gráfico 32, podemos observar que a metodologia descritiva, desde o quinquênio de 1986 a 1990, sempre foi a metodologia mais utilizada pelas teses da área de Educação, como também vem apresentando um crescimento contínuo desde o início da série histórica, exceto no último período.

Já a pesquisa-ação despontou no quinquênio de 1996 a 2000 e desde então mantém um crescimento contínuo. Também, nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), foi a segunda metodologia de pesquisa mais utilizada pelas teses da área de Educação.

Por último, destacamos a metodologia experimental que apareceu, pela primeira vez, no quinquênio de 1991 a 1995 e, embora aparecesse em terceiro lugar nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), no último sofreu uma retração. Então poder-se-á verificar se a continuidade da série histórica foi um fenômeno pontual e isolado ou se seguirá como uma tendência nas teses da área.

GRÁFICO 33: Demonstrativo da evolução das metodologias de pesquisa identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como dissemos anteriormente, os dados da área de Educação Física são mais difíceis de analisar sob a perspectiva da categoria tempo, pois apresenta uma quantidade menor em um intervalo de tempo também menor. Os dados variam ainda mais quando comparados com os dados da área de Educação. Por exemplo, a metodologia de pesquisa-ação, que foi a mais utilizada no período analisado (1995 a 2009), no último período apresentou uma retração importante. A metodologia descritiva, que vinha em expansão nos quinquênios de 1996 a 2000 e 2001 a 2005, também apresentou uma retração significativa, no último período (2006-2009).

Já a metodologia experimental, que apareceu pela primeira vez nas teses da área no quinquênio de 1996 a 2000, manteve-se estável no quinquênio seguinte e depois triplicou no último período.

5.9. As bases teóricas das teses em Educação Especial

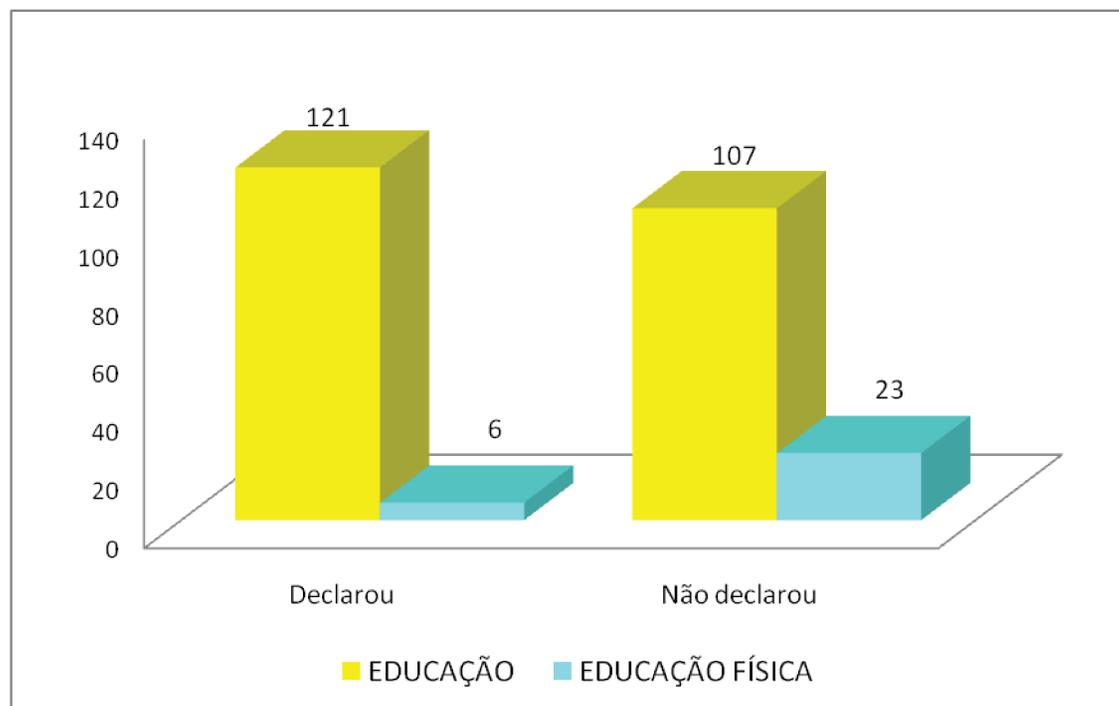
As informações sobre as produções que designaram ou não a base ou fonte teórica⁴ estão dispostas na Tabela 18 e no Gráfico 34.

TABELA 18: Designação da base teórica das teses, por área.

BASE TEÓRICA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Designada	121	53,07	6	20,69	127	49,42
Não designada	107	46,93	23	79,31	130	50,58
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 34: Demonstrativo da designação da base teórica das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

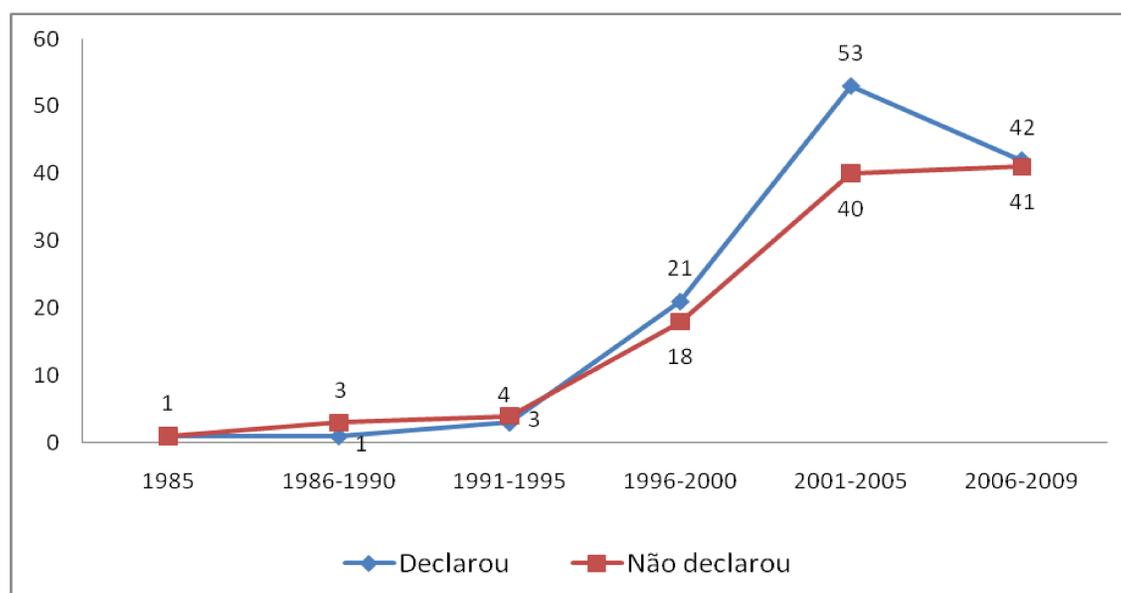
Podemos observar que, aproximadamente, metade das teses em geral (49,42%) e um pouco mais da metade da área de Educação (53,07%), em específico, designam sua

⁴ A identificação das bases teóricas foi elaborada a partir das referências teóricas e/ou autores de apoio citados nos resumos das teses. Assim, embora reconheçamos que nem todo autor citado constitua-se como um teórico, no sentido pleno do termo, mantivemos esta justaposição para nos mantermos fiéis ao que fora expresso pelas fontes.

base teórica. Já as teses da área de Educação Física em sua grande maioria (79,31%) não designam sua base, e assim seguem a tendência dos dados identificados nos estudos de Warde (1993), Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011), os quais, em estudos da mesma natureza, verificaram que em torno de dois terços das pesquisas analisadas não designaram a base teórica utilizada.

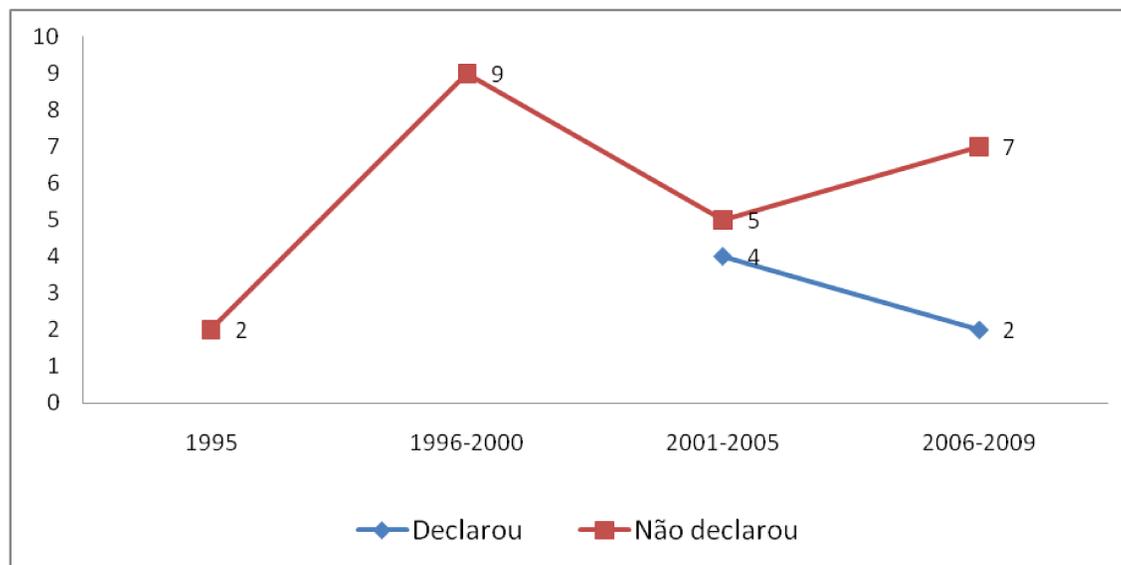
Os Gráficos 35 e 36 permitem analisar a evolução das teses que designam ou não as suas bases teóricas nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 35: Demonstrativo da evolução da designação da base teórica das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 36: Demonstrativo da evolução da designação da base teórica das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

No caso das teses da área de Educação, é possível observar, no Gráfico 35, que a tendência de designar as bases teóricas nos resumos das teses⁵ ocorreu a partir do quinquênio de 1996 a 2000 e manteve-se nos dois períodos subsequentes, apesar de demonstrar uma retração no último período.

Já a tendência das teses da área de Educação Física, durante todo o período, foi a de não informar as bases teóricas nos resumos. Embora essa tendência tenha sofrido uma alteração importante no quinquênio de 2001 a 2005, ela voltou a ocorrer entre 2006 e 2009.

Das 127 teses que designaram a base ou a fonte teórica em seus resumos, 127 designaram 134 bases teóricas (ver Tabela 19), enquanto 83 teses indicaram 90 fontes

⁵ Como nos referimos anteriormente sobre os limites de análise dos resumos, a identificação das bases teóricas é um dos pontos frágeis dos resumos, pois muitos deles não apresentam esta informação, apesar de ela ser de fundamental relevância para pesquisadores e acadêmicos em tempos em que o número de pesquisas aumenta significativamente ano a ano e o tempo disponível para o trabalho sofre com o acúmulo de novas responsabilidades e atividades de uma nova forma de produção do conhecimento. A isso, a literatura da área e os sindicatos das IFES, particularmente o ANDES/SN e o PROIFES/Federação, têm chamado de Trabalho Intensificado. É importante observarmos que a não informação das bases/fontes teóricas nos resumos não significa dizer que esses trabalhos não utilizam-nas, pois lemos integralmente aproximadamente 10% das teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

teóricas (ver Tabela 19)⁶.

TABELA 19: Bases teóricas designadas, por área.

BASE TEÓRICA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Inclusivistas	27	20,15	0	0,00	27	19,29
Vygotskyanas	25	18,66	0	0,00	25	17,86
Miscelânea	21	15,67	3	50,00	24	17,14
Behavioristas	16	11,94	0	0,00	16	11,43
Específicas	15	11,19	1	16,67	16	11,43
Marxistas	11	8,21	0	0,00	11	7,86
Piagetianas	7	5,22	1	16,67	8	5,71
Epistemologia da prática	6	4,48	1	16,67	7	5,00
Psicanálise	3	2,24	0	0,00	3	2,14
Frankfurtianas	2	1,49	0	0,00	2	1,43
Freireana	1	0,75	0	0,00	1	0,71
TOTAL	134	100,00	6	100,00	140	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções que designam suas bases teóricas porque alguns trabalhos declaram mais de uma base⁷.

Dentre as bases teóricas designadas, destacamos, com maior incidência, as inclusivistas (19,29%), as vygotskyanas (17,86%), a miscelânea (17,14%), as behavioristas (11,43%) e as específicas (11,43%), que, juntas, totalizam 77,15%. Com menor incidência, aparecem as bases marxistas (7,86%), piagetianas (5,71%), epistemologia da prática (5,00%), psicanálise (2,14%), frankfurtianas (1,43%) e freireanas (0,71%), que, juntas, compõem os 22,85% restantes das bases teóricas designadas.

No entanto, a análise mais interessante de se fazer com relação às bases teóricas designadas é com relação à aproximação e distanciamento dessas bases, a partir do contexto histórico em que elas emergem no Brasil. Por exemplo, a maior incidência das bases inclusivistas, no nosso entendimento, indicam o quanto a produção da área, principalmente

⁶ Apesar de termos elaborado algumas categorizações como “miscelânea” e “específicas”, a soma das bases e das fontes teóricas designadas são maiores que os números de teses que designaram, respectivamente, suas bases e fontes teóricas, porque algumas teses indicaram mais de uma base e/ou mais de uma fonte.

⁷ Neste estudo, trabalhos que declaram uma base para os fundamentos teórico-metodológicos e outra para o debate acerca da Educação Inclusiva não foram considerados miscelâneas, por exemplo, Vygotsky e inclusivistas.

a partir da segunda metade dos anos 1990, incorpora a discussão e os referenciais teóricos da Educação Inclusiva. Como afirma Bueno (2008a), a inclusão escolar ou educação inclusiva está na “ordem do dia”, configurando-se como o tema mais candente no campo educacional em todo o mundo.

Nesse sentido, inclusive, podemos compreender porque bases teóricas, como a epistemologia da prática, que apresentam um interesse mais pragmático na formação de professores e intervenção na realidade, vêm ganhando espaço nas teses da área.

Ainda sob influência do movimento da Educação Inclusiva, particularmente as teses cujos temas se voltam para o processo ensino/aprendizagem e/ou processos de integração/inclusão, a área de psicologia continua a exercer forte influência com o Behaviorismo de Skinner e a psicologia genética de Piaget. Mas vem emergindo com força e já aparece com maior incidência a psicologia histórico-cultural com Vygostsky e seus seguidores, o que também foi constatado nos estudos de Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011).

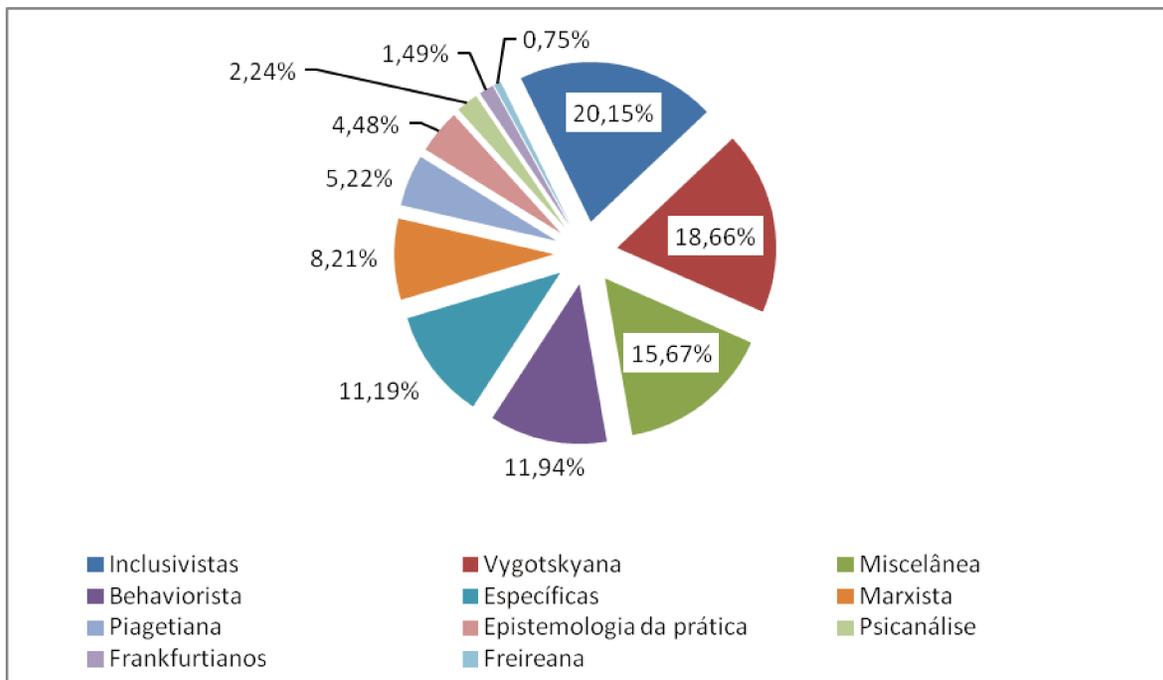
Outras bases de cunho mais crítico continuam aparecendo nos estudos da área, mas com menor incidência como a marxista, a frankfurtiana, a freireana e, dentre as específicas, as de Bourdieu, por meio de conceitos como Capital Social e Cultural, *Habitus*, entre outros.

Nesse contexto de mudanças e reformas do Estado e da Educação, também emergem bases interessadas na análise do inconsciente, como a psicanálise (2,14%) ou contraditórias, como Piaget com Vygotsky, ou Vygotsky com Foucault, ou Teoria da Complexidade com a Fenomenologia, enfim são bases teóricas que agrupamos na categoria miscelânea (17,14%), por apresentarem fundamentos antagônicos.

Nesse sentido, é oportuno observarmos que a identificação de estudos da área de EEs que apresentam fundamentos antagônicos também já foi constatada e criticada por Maques *et al* (2008) e Zardo (2009).

Então, no Gráfico 37, apresentamos os dados das bases teóricas designadas nos resumos das teses da área de Educação.

GRÁFICO 37: Demonstrativo das bases teóricas designadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação.

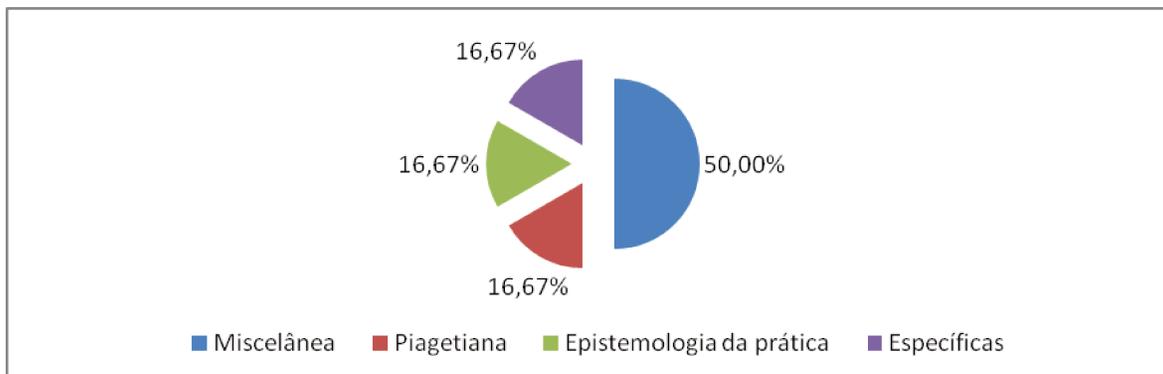


Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 19 e no Gráfico 37, as bases teóricas designadas nos resumos das teses da área de Educação e Educação Física, somadas, são as mesmas da área de Educação, separadamente, inclusive a ordem de incidência em que aparecem coincidem. Vejamos, primeiro, as inclusivistas (20,15%), depois as vygotskyanas (18,66%), na sequência a miscelânea (15,67%), as behavioristas (11,94%), as específicas (11,19%), e, por fim, com menor incidência, as marxistas (8,21%), as piagetianas (5,22%), a epistemologia da prática (4,48%), a psicanálise (2,24%), as frankfurtianas (1,49%) e as freireanas (0,75%).

Já nas teses da área de Educação Física, podemos observar, na Tabela 19 e no Gráfico 38, que apenas seis teses designaram quatro bases teóricas e a de maior incidência é a base teórica miscelânea.

GRÁFICO 38: Demonstrativo das bases teóricas designadas pelas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

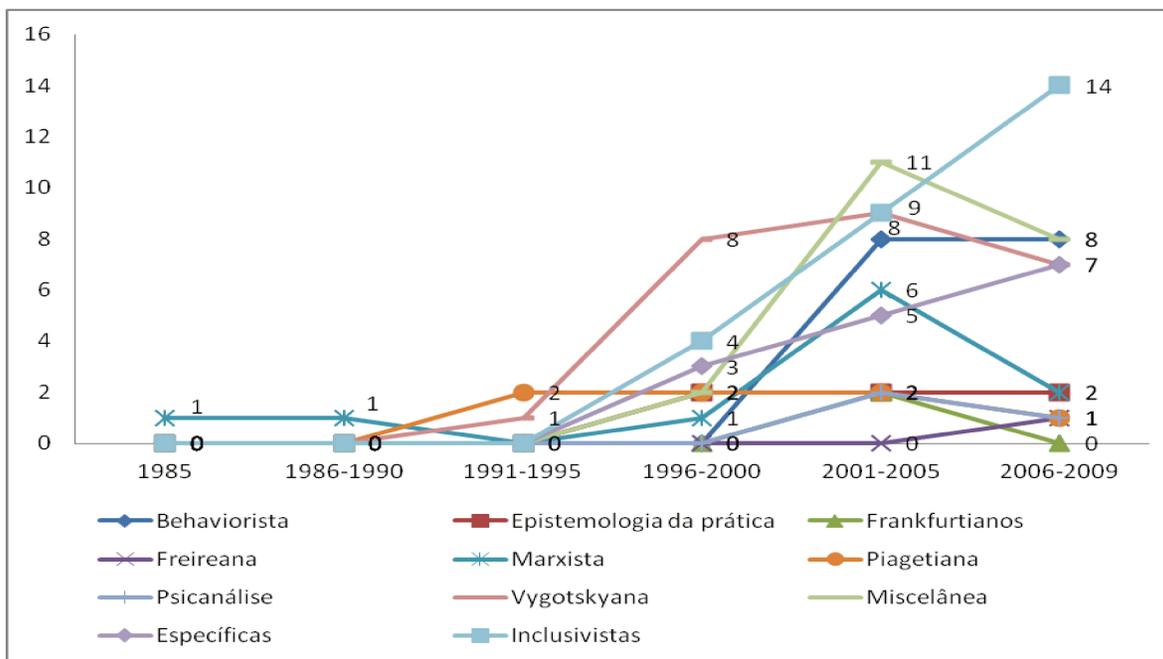
Por IES-PPGE, as bases teóricas inclusivistas são mais frequentes na USP-Educação (37,04%) e na UFSCar-EEs (22,22%). Já a base vygostskyana teve maior incidência na USP-Educação (24%) e na Unicamp-Educação e Unimep-Educação (20% cada). Já a base behaviorista foi praticamente uma exclusividade da UFSCar-EEs (93,75%).

Por fim, temos a base miscelânea que apareceu em oito das dez IES-PPGE investigadas, sendo que a maior frequência (14,29%) ocorreu em seis instituições, a saber: UFSCar – EEs; USP; Unicamp; PUC/SP – História, Política e Sociedade; UFSCar – Educação; e PUC/SP – Currículo. Já a base específica foi mais frequente na PUC/SP – História, Política e Sociedade (26,67%), na qual identificamos, principalmente, conceitos como Capital Social, Capital Cultural, *Habitus*, entre outros que foram inicialmente formulados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Já na área de Educação Física, as bases teóricas designadas (epistemologia da prática, piagetianas, miscelâneas e específicas) foram todas de teses da Unicamp-Educação Física.

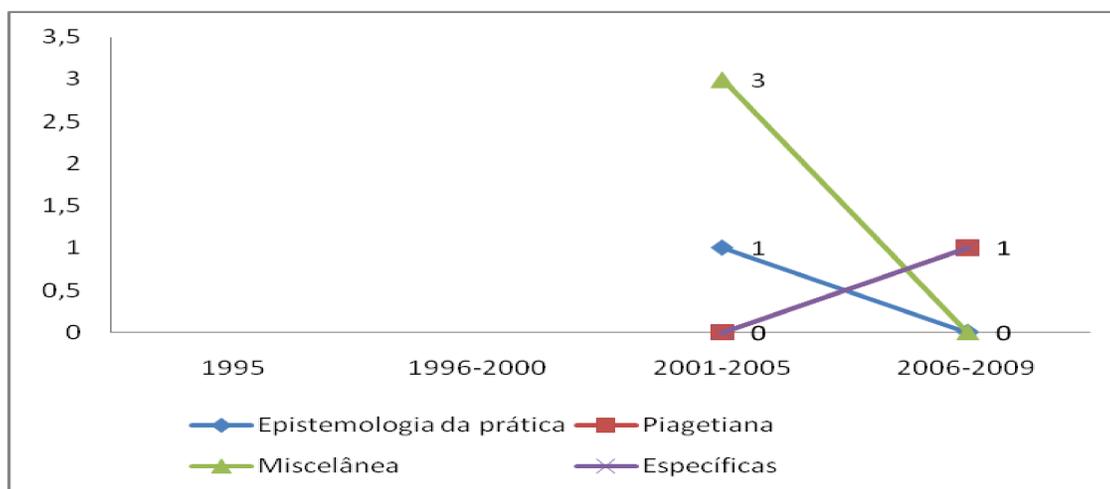
Os Gráficos 39 e 40 permitem analisar a evolução das bases teóricas designadas nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 39: Demonstrativo da evolução das bases teóricas designadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012

GRÁFICO 40: Demonstrativo da evolução das bases teóricas designadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

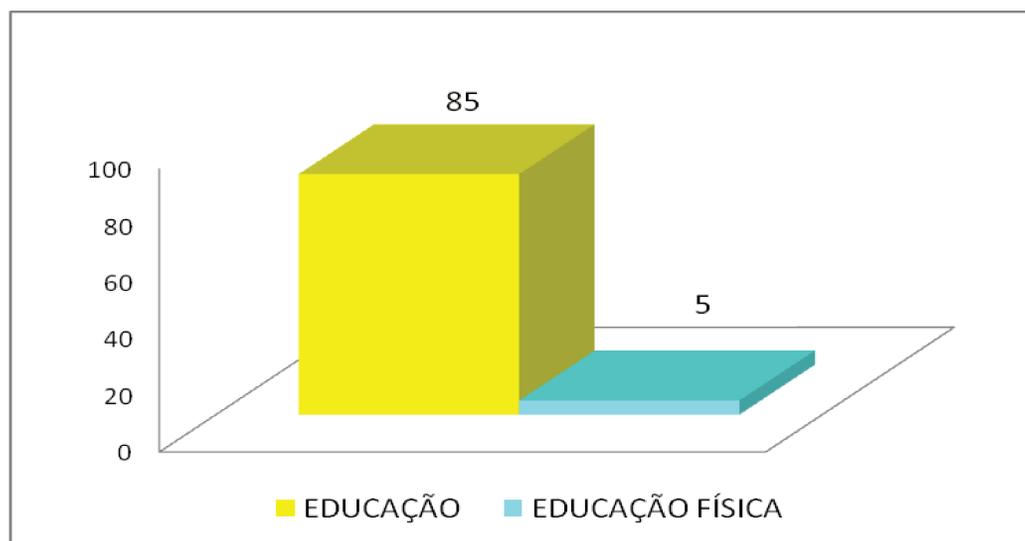
A partir da observação do Gráfico 39, podemos verificar que, dentre as bases teóricas das teses em EEs da área de Educação, as duas de maior incidência são: a inclusivista e a vygotskyana, a primeira despontou no quinquênio de 1986 a 1990 e a segunda, no de 1991 a 1995, e desde então mantiveram uma tendência de crescimento

importante nos períodos subsequentes. O mesmo fenômeno observado também na base vygotskyana é observado na base específica. Já a base miscelânea despontou no quinquênio 1996-2000, cresceu fortemente no seguinte (2001-2005) e no último período retraiu. Por último, destacamos a base behaviorista que despontou no quinquênio 1996-2000 e se manteve constante nos períodos posteriores.

Já com relação à evolução das bases teóricas das teses da área de Educação Física, a incidência foi muito pequena para que se possa realizar qualquer análise das tendências das bases teóricas na área.

Como dissemos anteriormente, 83 teses indicaram 90 fontes teóricas e estas se distribuem da seguinte forma nas áreas de Educação e Educação Física.

GRÁFICO 41: Demonstrativo da designação das referências teóricas das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Quanto às referências teóricas designadas, podemos observar, no Gráfico 41, que a maior parte foi oriunda das teses da área de Educação. Entretanto, tanto nas teses desenvolvidas na PGE quanto na PGEF, foram identificados autores, os quais podem ser organizados em duas grandes categorias, uma com relação ao tipo de interesse de referenciá-los (fundamentar a tese nos aspectos teórico-metodológicos ou fundamentação teórica/relevância social do estudo), e a outra com relação à quantidade de vezes em que esses autores são referenciados.

Assim sendo, apresentamos, na Tabela 20, as principais referências teóricas designadas nos resumos das teses em EEs analisadas, considerando os tipos de fonte e o número de incidência.

TABELA 20: Referências teóricas ou autores designados nas áreas de Educação e Educação Física.

TIPOS FONTES TEÓRICAS	EDUCAÇÃO e EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Frequência de citações	Autores
Fundamentos teórico-metodológicos	10 ou mais	Vygotsky (31)
	Entre 5 e 9	Sacristán (5); Marx (6); Bakhtin (6); Bourdieu (7); Piaget (9)
	Entre 2 e 4	Tardif (2); Wallon (2); Zeichner (2); Adorno (2); Bernstein (2); Foucault (2); Freud (2); Lacan (2); Lahire (2); Michel Pêcheux (2); Moscovici (2); Norbert Elias (2); Pérez Gómez (2); Luria (2); Reuven Feuerstein (2); Perrenoud (3); Paulo Freire (3); Bronfenbrenner (3); Schön (3); Nóvoa (4); Leontiev (4).
	1	Almeida; Anastasiou; Badinter; Bardin; Benjamin; Canguilhem; Carlo Ginzburg; Charlot; Chodorow (psicanálise); Coletivo de Autores; Coll; Pearpoint; Cornelius Castoriadis; Elkonin; Emília Ferreiro; Eni Orlandi; Enrique Dussel; Forest; Foucambert; Goffman; Gonzalez Rey (conceitos sócio-históricos); Habermas; Hargreaves; Henri Lefebvre; Horkheimer; Huberman; Imbernón; Ivani Fazenda; Koudela; Lessard; Levy; Marcuse; Mizukami; Nogueira; O'Brien; Ortiz; Peirce; Pimenta; Rudolf Laban; Saviani; Scott; Sidman; Skinner; Steinweg; Van Dijk; Vásquez; Vinão-Frago; Vyon; Winnicott; Zabala.
Inclusivistas nacionais e internacionais	10 ou mais	
	Entre 5 e 9	Mantoan (5); Bueno (6); Mazzotta (9).
	Entre 2 e 4	Ainscow (2); Amaral (2); Ferreira (4); Carvalho (3); Mendes (3); Mrech (3); Pietro (3); Stainback e Stainback (4); Glat (4).
	1	Ballachey; Baumel; Benevides; Bianchetti; Billingsley; Bunchaft; Canizez; Cavas; Cernev; Crutchfield; Fuchs e Fuchs; Garcia; Góes; Good; Jannuzzi; Kassar; Krech; Laplane; Lopes; Macedo; Marshall; Mitler; Moore Júnior; Naujorks; Nunes; Nunes Sobrinho; Omote; Pessotti; Pletsch; Pontes; Sasaki; Shaw; Skliar; Smolka; Wrigt.

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Dentre os autores citados com interesse de fundamentar a tese nos aspectos teórico-metodológicos, destacamos dois grupos. Um é constituído exclusivamente por Vygostsky, o que confirma o crescimento da influência da abordagem histórico-cultural nas pesquisas da área de EEs, assim como fora identificado no estudo de Ferreira (2002) e Ferreira e Bueno (2011). O outro grupo, constituído por Karl Marx, Gimeno Sacristán, Jean Piaget, Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu, indica a diversidade das fontes teóricas das teses analisadas.

Com relação aos autores citados para justificar a relevância social do estudo, identificamos dois grupos. No primeiro, com uma frequência maior de citação e com uma média de cinco a nove citações. Neste destacamos: José Geraldo Bueno, Maria Teresa Égler Mantoan, Marcos J. Silveira Mazzotta. Já o outro possui uma frequência menor que o primeiro, porém com uma boa média de duas a quatro citações, do qual destacamos: Mel Ainscow, Lígia Assumpção Amaral, Júlio Romero Ferreira, Rosita Edler Carvalho, Enicéia Gonçalves Mendes, Leny Mrech, Rosângela Gavioli Pietro, Susan Stainback e Willian Stainback e Rosana Glat.

5.10. As fontes e o campo empírico de coleta de dados das teses em Educação Especial

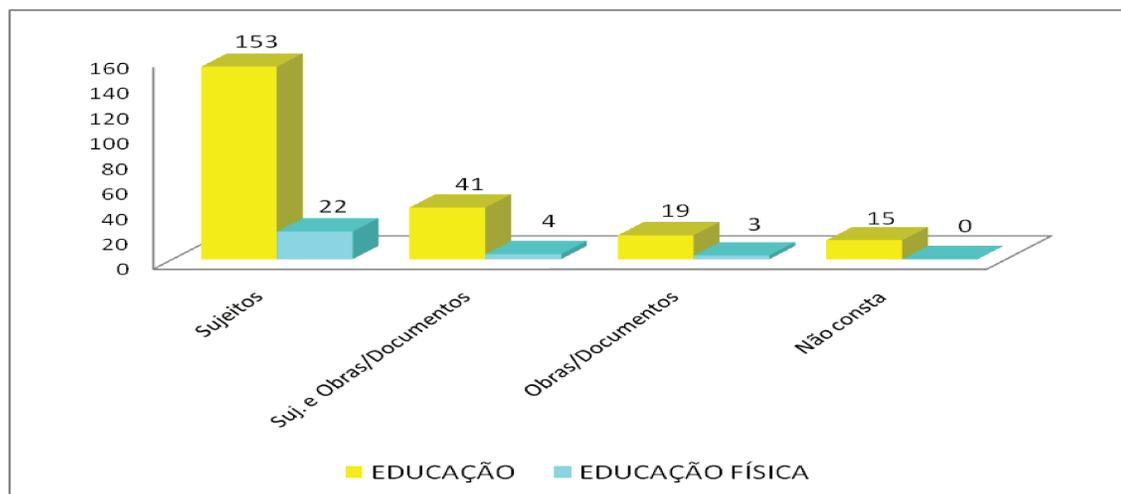
As informações sobre as fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas estão dispostas na Tabela 21 e no Gráfico 42.

TABELA 21: Fontes de coleta de dados das teses, por área.

FONTES DE COLETA DE DADOS	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Sujeitos	153	67,11	22	75,86	175	68,09
Sujeitos e Obras/Documentos	41	17,98	4	13,79	45	17,51
Obras/Documentos	19	8,33	3	10,34	22	8,56
Não consta	15	6,58	0	0,00	15	5,84
Total	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 42: Demonstrativo das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar, a maior incidência de fontes de coleta de dados, entre as teses em EEs analisadas, foi de Sujeitos (68,09%), dentre eles, alunos, atletas do paradesporto, professores/profissionais, pais e familiares. O segundo tipo de fonte de coleta de dados de maior incidência nas teses foi de Sujeitos e Obras/Documentos (17,51%). Em outras palavras, são estudos que utilizam as duas formas combinadas, geralmente de modo complementar.

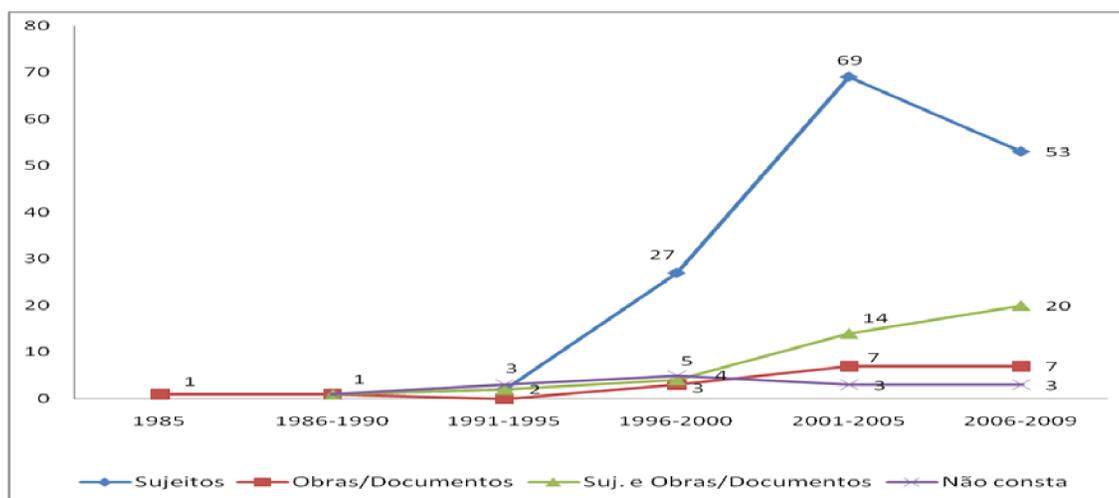
Por último, temos as fontes do tipo Obras/Documentos (8,56%). Dentre elas, destacam-se produção teórica (artigos, livros e dissertações e teses), documentos escolares, legislação, censos escolares e documentos de governo (planos plurianuais e planos gerais de educação e dos setores de Educação Especial e Educação Inclusiva dos órgãos responsáveis, principalmente pela Educação nos municípios, estados e governo federal).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011), que também identificaram os sujeitos, principalmente professores e alunos como as principais fontes de coleta de dados nas pesquisas analisadas.

Outra observação importante é que o segundo tipo de fonte de coleta de dados de maior incidência nas teses constitui-se de obras/documentos. Tivemos então a mesma percepção denunciada por Bueno (2008a) sobre o fato de as fontes documentais, nessas investigações, geralmente terem atuado mais como contextualizadoras da pesquisa empírica do que serem efetivamente fontes de coleta de dados.

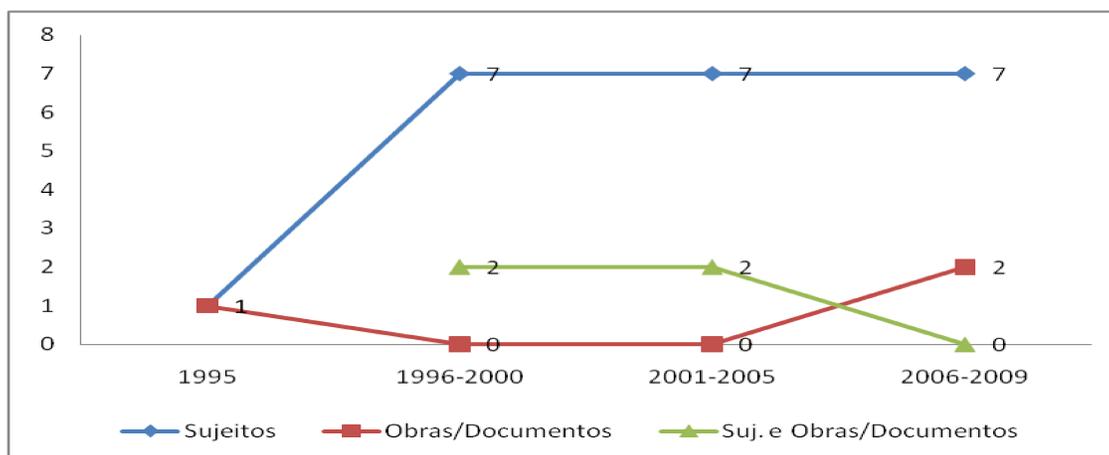
Os Gráficos 43 e 44 permitem analisar a evolução das fontes de coleta de dados das teses em EEs, nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 43: Demonstrativo da evolução das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 44: Demonstrativo da evolução das fontes de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Na área de Educação, podemos observar, no Gráfico 43, que os sujeitos, como fontes de coleta, começam a despontar com o próprio aumento das teses defendidas na área, a partir do quinquênio de 1991-1995, atingindo seu ápice no quinquênio 2001-2005. Isso porque, no último período, sofreu uma pequena retração, mas continua sendo a principal

fonte de coleta da área, tanto individualmente como em conjunto com as obras/documentos.

Nesse sentido, inclusive, cabe destacar o aumento e a manutenção da tendência de crescimento de teses que procuram trabalhar com sujeitos e obras/documentos como fontes de coleta de dados, a partir do quinquênio 2001-2005.

Já na área de Educação Física, observamos a mesma tendência de utilização dos sujeitos como fontes de coleta de dados das teses em EEs, a partir do quinquênio de 1996 a 2000. Porém, diferentemente da área de Educação, as teses que utilizam sujeitos e obras/documentos como fontes no último período retraíram significativamente, havendo uma expansão importante das obras/documentos como fontes isoladas.

Com relação ao campo empírico de coleta de dados das teses em EEs analisadas, apresentamos, na Tabela 22 e no Gráfico 45, as informações obtidas.

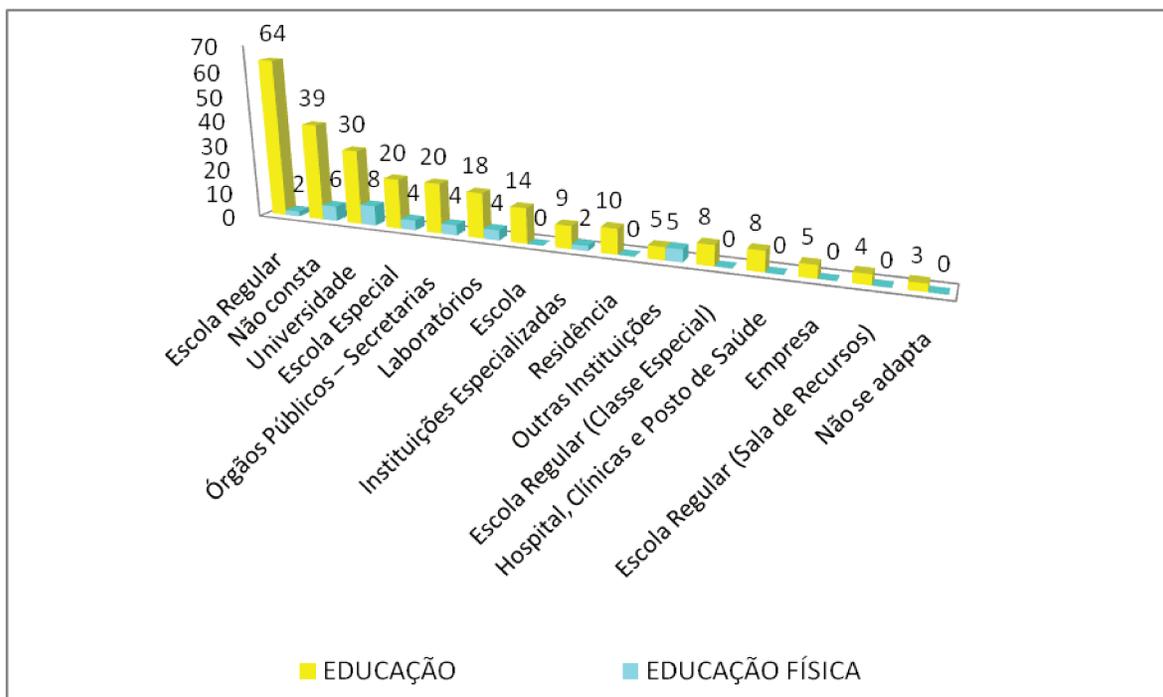
TABELA 22: Campo empírico de coleta de dados das teses em EEs, por área.

CAMPO EMPÍRICO DE COLETA DOS DADOS	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Escola Regular (UFPA, Creche e Educação Infantil)	64	24,90	2	5,71	66	22,60
Não consta	39	15,18	6	17,14	45	15,41
Universidade (Graduação, pós-graduação lato-sensu e strictu-sensu; e Projeto de extensão e Assessoria)	30	11,67	8	22,86	38	13,01
Escola Especial	20	7,78	4	11,43	24	8,22
Órgãos Públicos – Secretarias (Cultura e de Educação do município e do estado e outros órgãos, como Pinacoteca, Agências de Fomento)	20	7,78	4	11,43	24	8,22
Laboratório (inclusive universitários)	18	7,00	4	11,43	22	7,53
Escola	14	5,45	0	0,00	14	4,79
Instituições Especializadas (APAE, AACD, Laramara e outras)	9	3,50	2	5,71	11	3,77
Residência	10	3,89	0	0,00	10	3,42
Outras Instituições (Associações de Pessoas com Deficiência; Instituição Religiosa; Centros Comerciais e Outras)	5	1,95	4	11,43	9	3,08
Escola Regular (Classe Especial)	8	3,11	0	0,00	8	2,74
Hospital, Clínicas e Posto de Saúde	8	3,11	0	0,00	8	2,74
Empresa	5	1,95	0	0,00	5	1,71
Escola Regular (Sala de Recursos)	4	1,56	0	0,00	4	1,37
Não se adapta	3	1,17	0	0,00	3	1,03
Total	257	100,00	35	100,00	292	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos coletaram dados em mais de um campo empírico.

GRÁFICO 45: Demonstrativo dos campos empíricos de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar na soma geral das teses em EEs analisadas, e na área de Educação em específico, os campos empíricos de coleta de dados mais utilizados pelos pesquisadores são a escola regular, depois a universidade, os órgãos públicos, as escolas especiais e os laboratórios. Esses campos, juntos, totalizam 59,13% dos locais de coleta da área de Educação e 59,58% das teses analisadas em geral (Educação e Educação Física).

Já na área de Educação Física, o campo empírico de coleta de dados mais utilizado é a universidade (22,86%), seguido pela escola especial, os órgãos públicos, os laboratórios e outras instituições (11,43% cada uma). Estas, juntas, totalizam 68,58% dos campos de coleta de dados das teses em EEs da área.

Os dados coletados das teses em EEs da área de Educação são semelhantes aos dos que foram identificados nos estudos de Nunes, Ferreira e Mendes (2004) e ao último período do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011), principalmente com relação à presença da escola regular e especial entre os dois principais campos empíricos de coleta de dados das pesquisas analisadas.

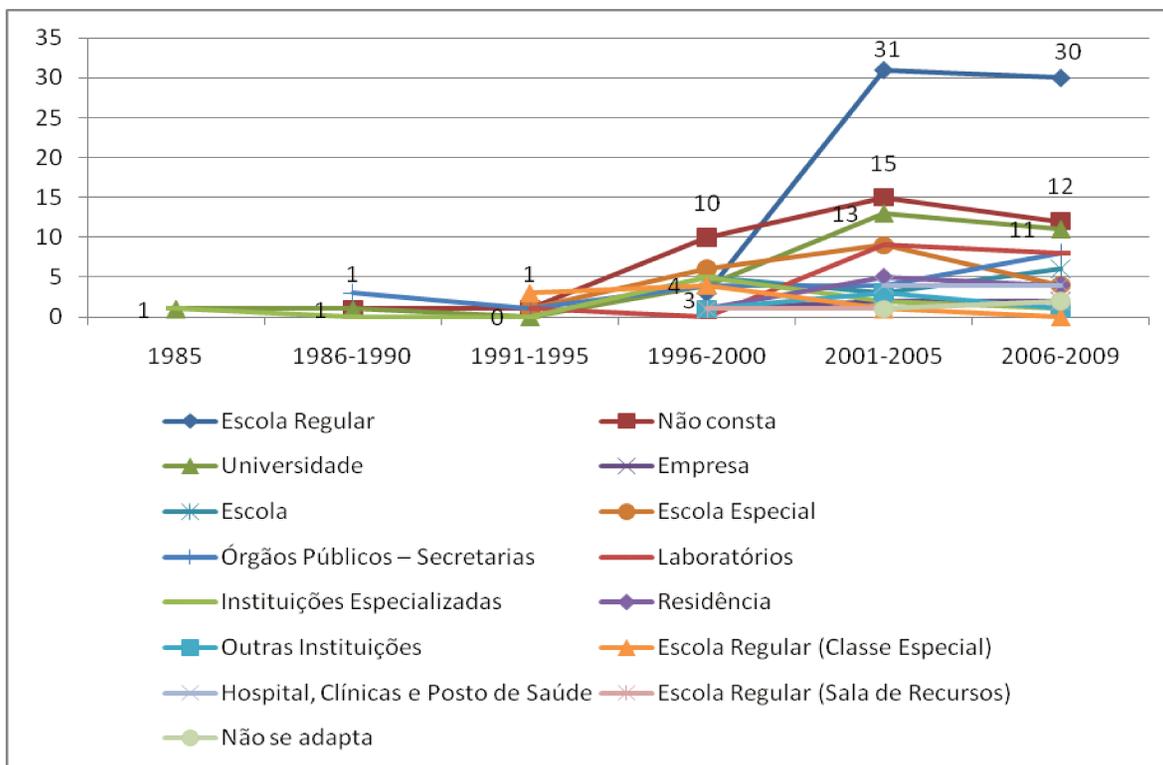
No entanto, a diferença é que, no estudo de Nunes, Ferreira e Mendes (2004), a

escola especial aparece em primeiro lugar com (46%), seguida pela escola regular (24%). E no estudo de Ferreira e Bueno (2011), a escola regular já aparece em primeiro lugar com (40%), seguida pela escola especial (9,5%).

Assim sendo, os resultados do estudo de Ferreira e Bueno (2011) e os dados obtidos por nós podem estar indicando uma mudança dos campos empíricos onde os pesquisadores da área de EEs no Brasil coletam os dados de suas investigações.

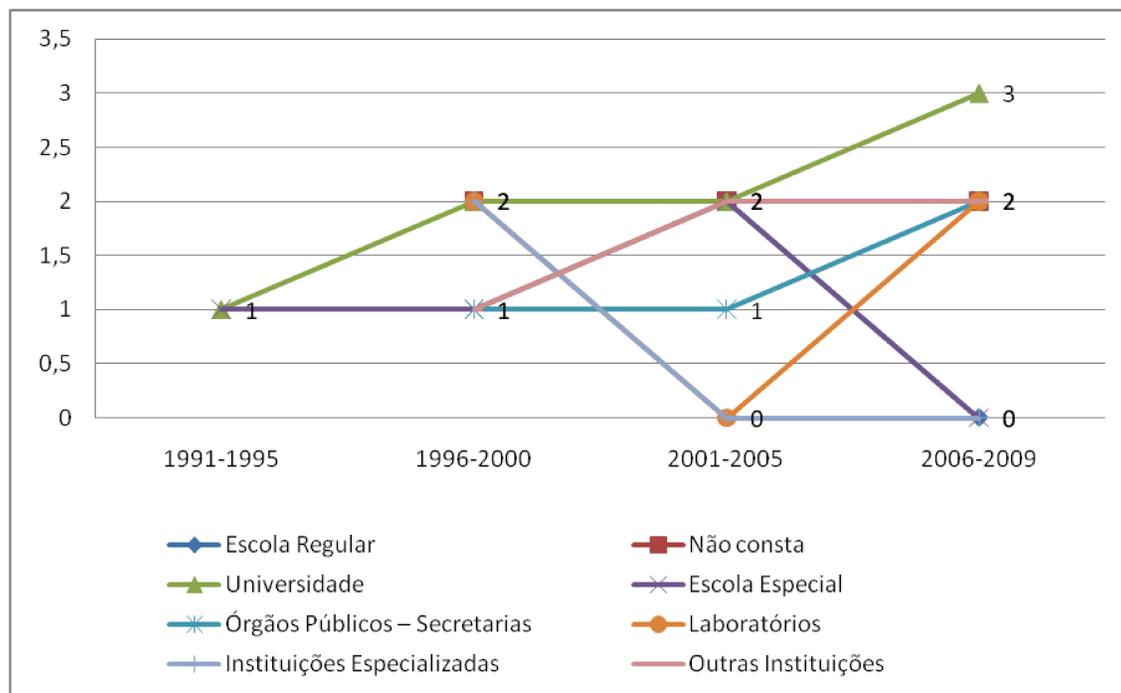
Nesse sentido, os Gráficos 46 e 47 permitem analisar a evolução dos campos empíricos de coleta de dados das teses em EEs nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 46: Demonstrativo da evolução dos campos empíricos, nos quais as teses em EEs analisadas foram desenvolvidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 47: Demonstrativo da evolução dos campos empíricos, nos quais as teses em EEs analisadas foram desenvolvidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, os campos empíricos de coleta de dados são dispersos, o que dificulta uma análise mais precisa da evolução desses campos no decorrer dos anos.

No entanto, é possível observarmos, no Gráfico 46, que a escola regular, em virtude provavelmente das políticas de inclusão escolar, despontou no quinquênio 1996-2000 e, nos dois períodos seguintes, tornou-se o principal campo empírico das teses em EEs da área, substituindo a escola especial. Isso confirma o que havíamos anunciado anteriormente sobre a mudança de interesse do campo de coleta de dados por parte dos pesquisadores brasileiros em EEs, pelo menos no que se refere às teses desenvolvidas no estado de São Paulo.

Também na área de Educação, é possível destacarmos a universidade como um dos campos empíricos mais utilizados para coleta de dados, assim como o fato de muitas teses não informarem o local onde coletaram seus dados.

Na área de Educação Física, observamos o mesmo fenômeno, qual seja a universidade como o campo empírico mais utilizado para coleta de dados, com destaque

para as atividades de extensão da Faculdade de Educação Física da Unicamp, assim como o fato de muitas teses não informarem o local onde coletaram seus dados.

5.11. Local de realização das teses em Educação Especial

As informações sobre o local de realização das teses em EEs analisadas estão dispostas na Tabela 23 e no Gráfico 48.

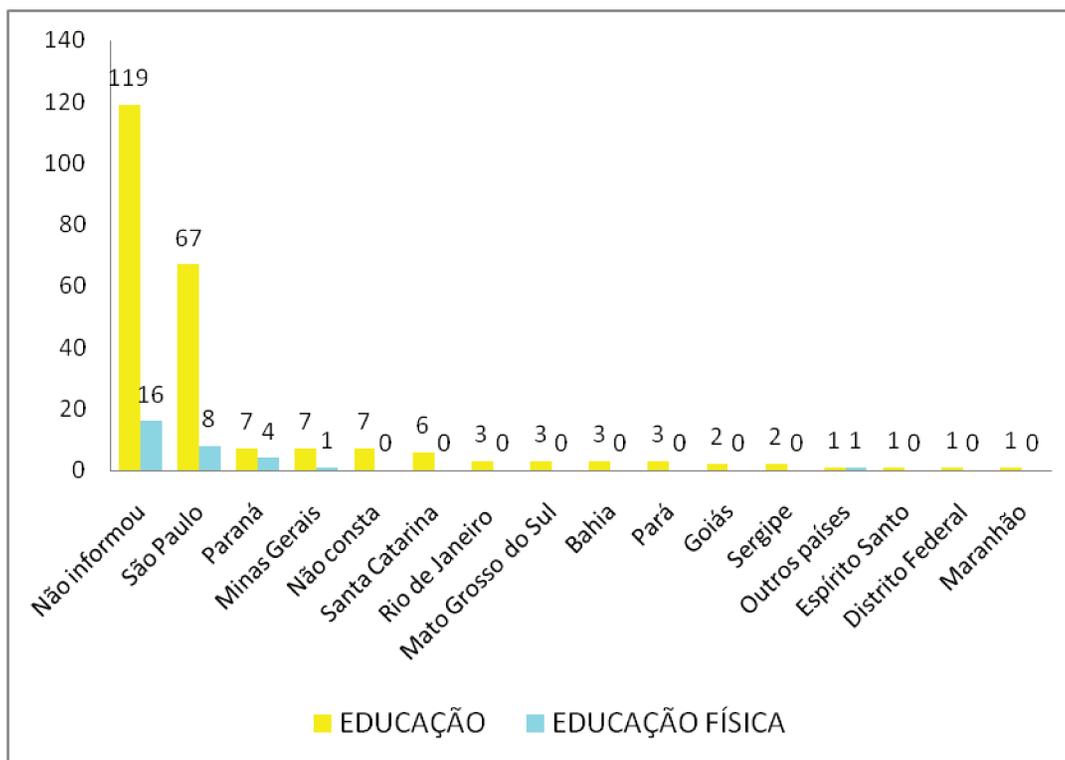
TABELA 23: Local onde as teses foram realizadas, por área.

LOCAL	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Não informou	119	51,07	16	53,33	135	51,33
São Paulo	67	28,76	8	26,67	75	28,52
Paraná	7	3,00	4	13,33	11	4,18
Minas Gerais	7	3,00	1	3,33	8	3,04
Não consta	7	3,00	0	0,00	7	2,66
Santa Catarina	6	2,58	0	0,00	6	2,28
Rio de Janeiro	3	1,29	0	0,00	3	1,14
Mato Grosso do Sul	3	1,29	0	0,00	3	1,14
Bahia	3	1,29	0	0,00	3	1,14
Pará	3	1,29	0	0,00	3	1,14
Goiás	2	0,86	0	0,00	2	0,76
Sergipe	2	0,86	0	0,00	2	0,76
Outros países	1	0,43	1	3,33	2	0,76
Espírito Santo	1	0,43	0	0,00	1	0,38
Distrito Federal	1	0,43	0	0,00	1	0,38
Maranhão	1	0,43	0	0,00	1	0,38
Total	233	100,00	30	100,00	263	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque algumas teses foram realizadas em mais de uma cidade e/ou país.

GRÁFICO 48: Demonstrativo do local de realização das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 23 e no Gráfico 48, mais da metade das teses em EEs analisadas não informou o local onde realizaram seus estudos, o que é diferente do local de vínculo institucional da IES-Programa em que a tese foi desenvolvida.

Nesse item, verificamos que, das 122 teses que informaram o local onde foram realizadas (48,67%), a maior parte foi desenvolvida no estado de São Paulo, tanto na área de Educação quanto na de Educação Física.

Outra observação importante é a identificação de duas teses realizadas em outros países, bem como 44 teses desenvolvidas em outros 11 estados da federação, além do Distrito Federal. Isso indica a capacidade dos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo em atrair pesquisadores do Brasil inteiro interessados em desenvolver suas pesquisas (mesmo que muitos são forçados a fazer isso, em decorrência da concentração regional dos PPGE e PPGEF com linhas de pesquisa e/ou áreas de concentração em EEs).

5.12. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados das teses em Educação Especial

As informações sobre as técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas estão dispostas na Tabela 24 e no Gráfico 49.

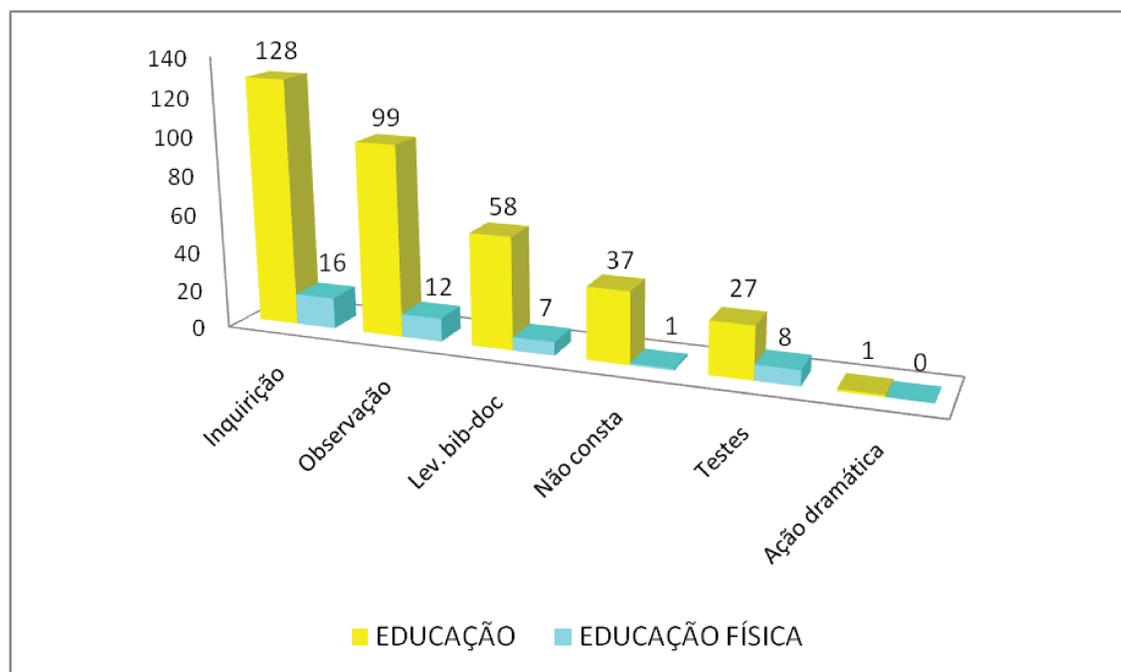
TABELA 24: Tipos de técnicas de coleta de dados, por área.

TÉCNICA DE COLETA DOS DADOS	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Inquirição	128 (40)	36,57	16 (6)	36,36	144 (46)	36,55
Observação	99 (25)	28,29	12 (2)	27,27	111 (27)	28,17
Levantamento bibliográfico-documental	58 (17)	16,57	7 (2)	15,91	65 (19)	16,50
Testes	27 (9)	7,71	8 (4)	18,18	35 (13)	8,88
Ação dramática	1	0,29	0	0,00	1	0,25
Não consta	37	10,57	1	2,27	38	9,64
Total	350	100,00	44	100,00	394	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos utilizaram mais de uma técnica.

GRÁFICO 49: Demonstrativo dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

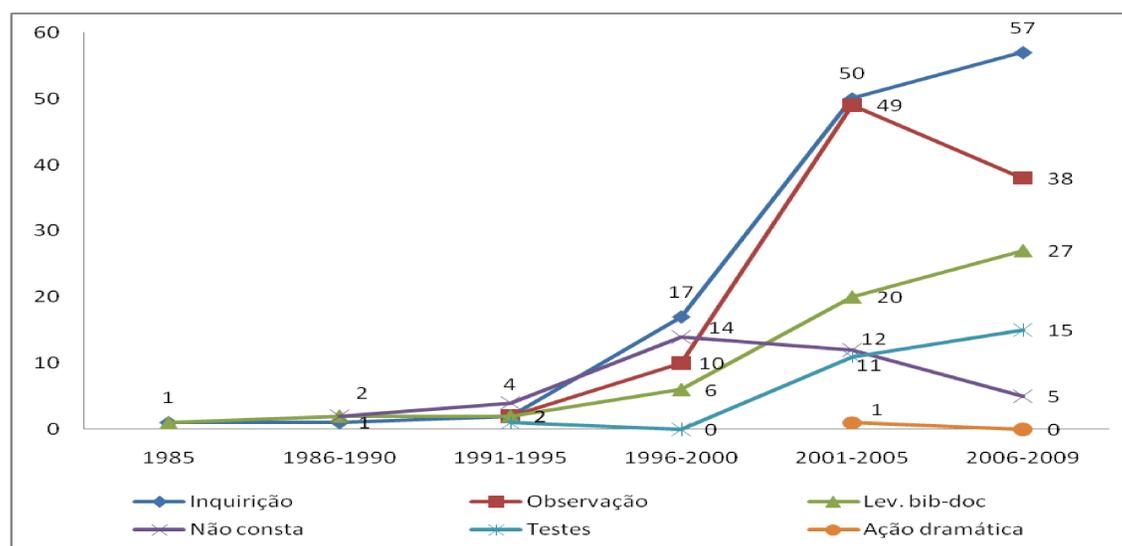
Como podemos observar na Tabela 24 e no Gráfico 49, as principais técnicas de coleta de dados das teses em EEs, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, são: Inquirição (entrevistas e questionários), Observação e Levantamento bibliográfico-documental. Essas três técnicas foram utilizadas em 81,43% e 79,54% das teses em EEs da área de Educação e Educação Física, respectivamente.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bueno (2008a; 2010) e pela segunda parte do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011), com destaque para a Inquirição do tipo entrevista como a principal técnica de coleta de dados das pesquisas analisadas.

Por outro lado, os dados das teses em EEs da área de Educação Física, particularmente aqueles acerca das técnicas de coleta de dados, diferem dos resultados obtidos por Silva (1998b), que identificou as técnicas de testagem como a mais frequente e a de inquirição como a de menor frequência na produção analisada pela autora.

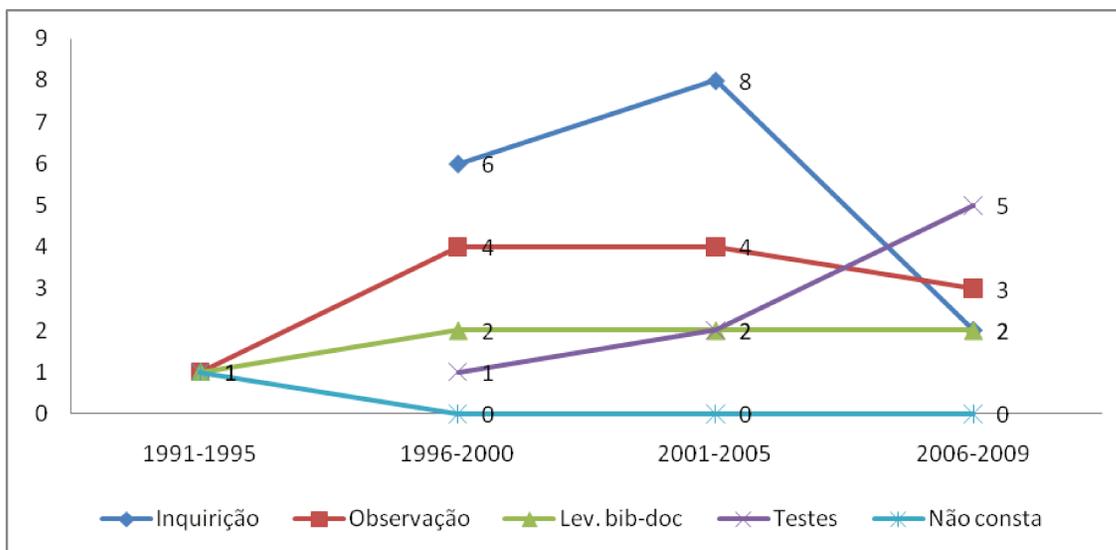
Os Gráficos 50 e 51 permitem analisar a evolução das técnicas de coleta de dados utilizadas pelas teses em EEs nas áreas de Educação e de Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 50: Demonstrativo da evolução dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 51: Demonstrativo da evolução dos tipos de técnicas de coleta de dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

No Gráfico 50, podemos observar que, desde o quinquênio 1991-1995, as técnicas de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental vem crescendo e acompanhando o ritmo de crescimento do número de teses defendidas na área, embora a técnica de observação tenha apresentado uma pequena retração no último período.

Já a técnica de testes, utilizada principalmente nas teses da UFSCar/EEs, desponta no quinquênio de criação do curso de doutorado desse programa, o que justifica o crescimento pelo interesse dessa técnica nos períodos subsequentes.

Por último, na área de Educação Física, destacamos o crescimento da técnica de inquirição nos quinquênios 1996-2000 e 2001-2005, bem como a estabilidade dos dados das técnicas de observação e levantamento bibliográfico-documental.

No entanto, é importante a observação de que, no último período, a técnica de inquirição sofreu uma forte retração, enquanto a técnica de testes foi a mais utilizada no período. Assim sendo, a continuidade da série histórica poderá verificar se essas mudanças são pontuais e isoladas ou se indicam uma nova tendência nas teses em EEs na área.

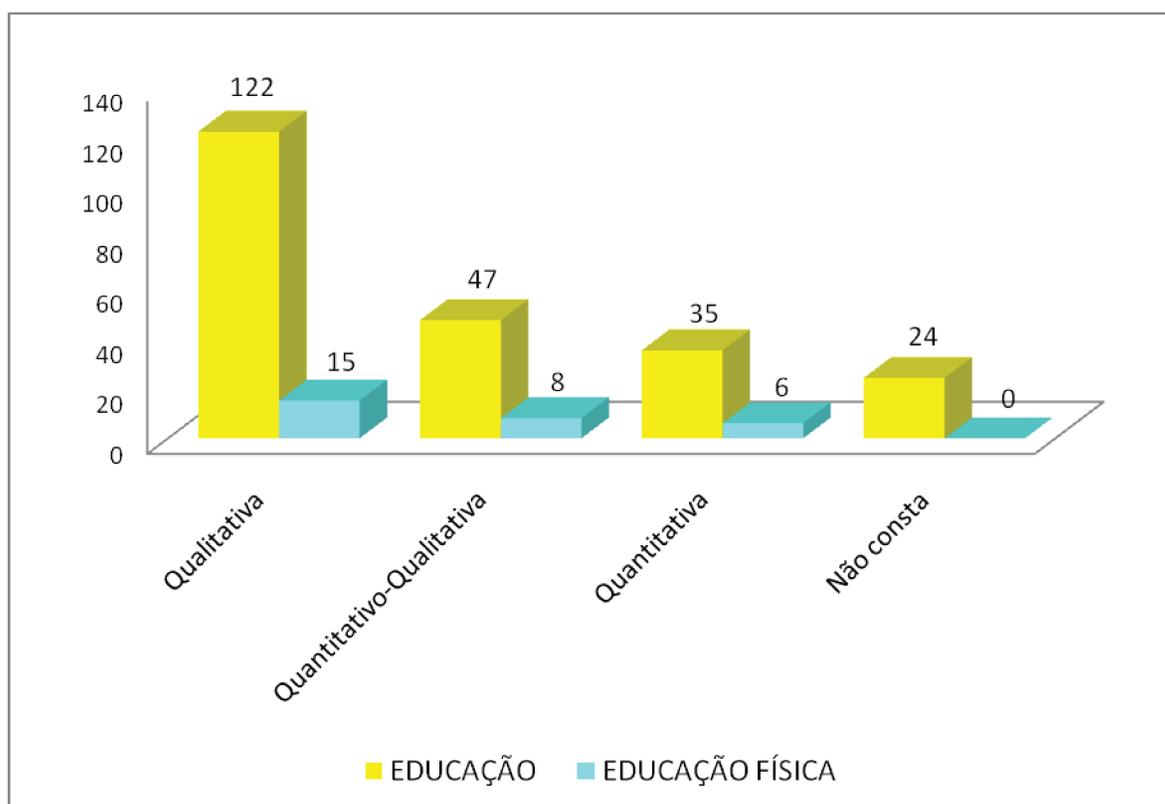
Com relação às técnicas de tratamento dos dados coletados pelas teses em EEs analisadas, apresentamos, na Tabela 25 e no Gráfico 52, as informações obtidas.

TABELA 25: Técnicas de tratamento dos dados coletados, por área.

MODOS DE TRATAMENTO DOS DADOS	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Qualitativa	122	53,51	15	51,72	137	53,31
Quantitativo-Qualitativa	47	20,61	8	27,59	55	21,40
Quantitativa	35	15,35	6	20,69	41	15,95
Não consta	24	7,26	0	12,50	24	7,58
TOTAL	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 52: Demonstrativo das técnicas de tratamento dos dados coletados pelas teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

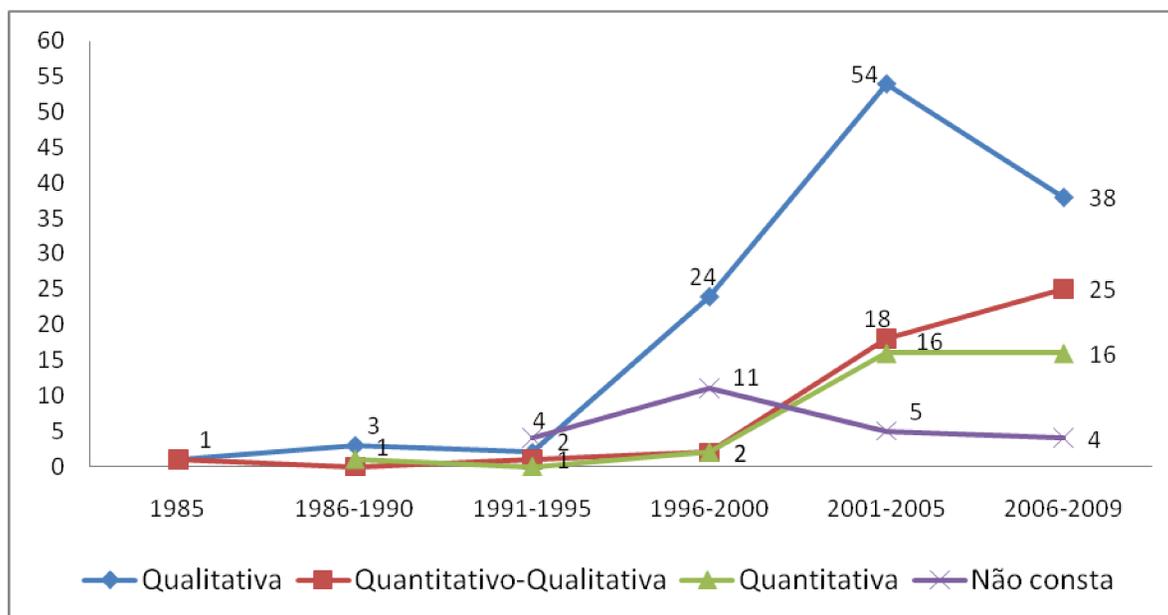
Como podemos observar na Tabela 25 e no Gráfico 52, a principal técnica de tratamento dos dados coletados pelas teses em EEs analisadas, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, é a qualitativa (53,31%), seguida pela quantitativo-qualitativa (21,40%). E, em último lugar entre as teses que informaram a técnica de tratamento dos dados, apareceu a quantitativa (15,95%).

Embora nos estudos de Bueno (2010) e na segunda parte do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011) também identificassem a técnica qualitativa como o principal procedimento de tratamento dos dados, os respectivos índices identificados, quais sejam 90% e 97%, são bem superiores aos encontrados nas teses em EEs do estado de São Paulo. E ainda, nos referidos estudos, a técnica quantitativa é mais frequente que a quantitativo-qualitativa, o que também difere dos dados apresentados na Tabela 25 e no Gráfico 52.

Nesse sentido, os resultados obtidos por Silva (1998b) também diferem dos dados que obtivemos, pois, na produção analisada pela referida autora, a técnica quantitativa foi a mais frequente, seguida pela qualitativa e quantitativo-qualitativa, nessa sequência.

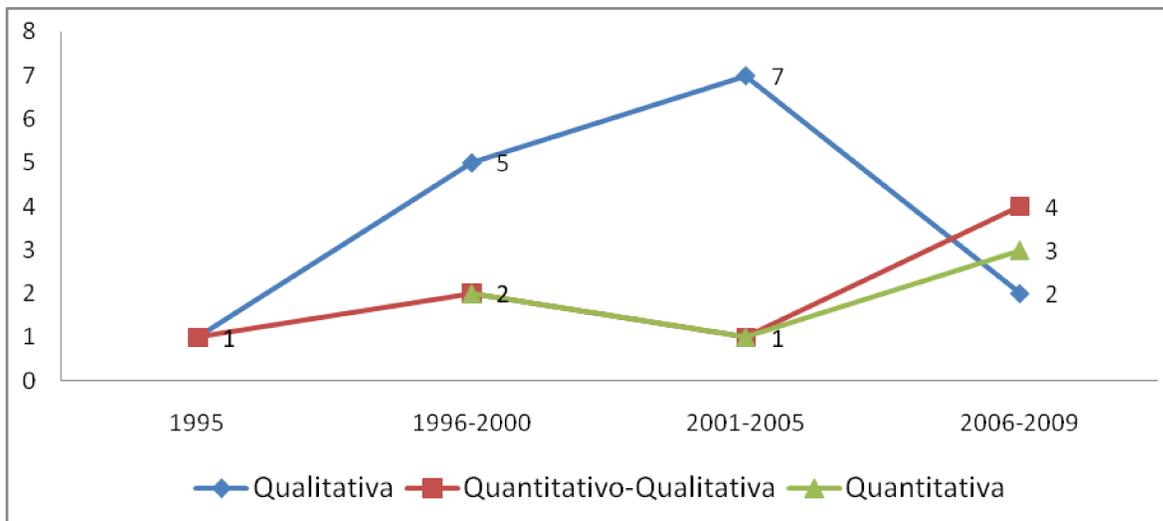
Assim sendo, apresentamos os Gráficos 53 e 54, que nos permitem analisar a evolução das técnicas de tratamento de dados utilizadas pelas teses em EEs analisadas, nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, que têm como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 53: Demonstrativo da evolução das técnicas de tratamento e análise dos dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 54: Demonstrativo da evolução das técnicas de tratamento e análise dos dados das teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

No Gráfico 53, podemos observar que, desde o quinquênio 1991-1995, a técnica de tratamento qualitativa vem crescendo e acompanhando o ritmo de crescimento do número de teses defendidas na área, embora esta técnica tenha apresentado uma pequena retração no último período.

Já as técnicas quantitativo-qualitativa e quantitativa, utilizadas principalmente nas teses da UFSCar/EEs, despontaram no quinquênio de criação do curso de doutorado desse programa, o que justifica o crescimento pelo interesse dessas técnicas de tratamento dos dados nos períodos subsequentes.

Por IES-Programa, a técnica de tratamento de dados qualitativa foi mais frequente na USP-Educação (29,51%) e na Unicamp-Educação (15,57%) e teve baixa incidência na UFSCar/EEs (2,46%). Já a técnica quantitativo-qualitativa foi mais frequente na UFSCar-EEs (51,06%) e na Unesp/Mar-Educação (14,89%), enquanto a técnica quantitativa teve maior incidência na UFSCar-EEs (65,71%) e na Unesp/Mar-Educação (20%).

Por último, na área de Educação Física, destacamos o crescimento da técnica de tratamento qualitativa nos quinquênios 1996-2000 e 2001-2005, bem como a relativa estabilidade dos números das técnicas de tratamento quantitativo-qualitativa e qualitativa nos referidos quinquênios.

No entanto, é importante a observação de que, no último período, a técnica de tratamento qualitativa sofreu uma forte retração, enquanto as técnicas quantitativo-qualitativa e quantitativa foram, nesta ordem, as mais utilizadas no período. Assim sendo, a continuidade da série histórica poderá verificar se essas mudanças ocorridas no último período são pontuais e isoladas ou se indicam uma nova tendência nas teses em EEs na área.

5.13. As abordagens epistemológicas das teses em Educação Especial

As informações sobre as produções em que foram possíveis identificar ou não a abordagem epistemológica estão dispostas na Tabela 26.

TABELA 26: Abordagem epistemológica identificada por área.

ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Identificada	104	45,61	21	72,41	125	48,64
Não identificada	124	54,39	8	27,59	132	51,36
Total	228	100,00	29	100,00	257	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Podemos observar que, em mais da metade das teses em geral (51,36%) e da área de Educação (54,39%) em específico, não foi possível identificar a abordagem epistemológica pelos resumos. Já nas teses da área de Educação Física, em sua grande maioria (72,41%), foi possível identificar a abordagem epistemológica.

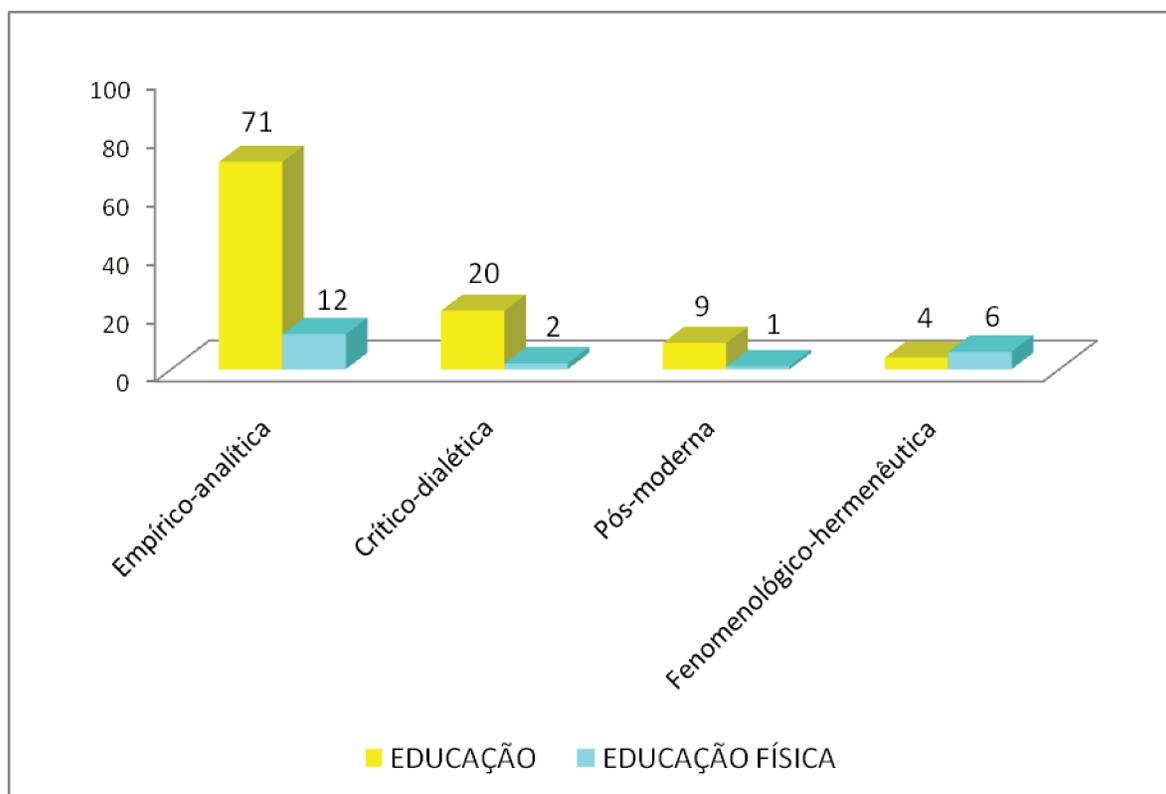
As informações sobre os tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas 125 teses em EEs analisadas e desenvolvidas nas áreas de Educação e Educação Física estão dispostas na Tabela 27 e no Gráfico 55.

TABELA 27: Tipos de abordagens epistemológicas identificadas por área.

ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO FÍSICA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Empírico-analítica	71	68,27	12	57,14	83	66,40
Crítico-dialética	20	19,23	2	9,52	22	17,60
Pós-moderna	9	8,65	1	4,76	10	8,00
Fenomenológico-hermenêutica	4	3,85	6	28,57	10	8,00
Total	104	100,00	21	100,00	125	100,00

Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 55: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas, por área.



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Dentre as abordagens epistemológicas identificadas, destacamos com maior incidência a empírico-analítica (66,40%), seguida pela crítico-dialética (17,60%) e fenomenológico-hermenêutica e pós-moderna (8,00% cada).

Na análise desses dados, precisamos ponderar que só foi possível identificar a abordagem epistemológica da tese, a partir de algumas informações fornecidas pelos autores, principalmente com relação aos procedimentos teórico-metodológicos.

Assim sendo, como a abordagem empírico-analítica priva pelo rigor metodológico, é comum, nos resumos dessas teses, a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o que pode ser uma justificativa para essa abordagem aparecer com maior incidência nas teses analisadas. Ainda as pesquisas crítico-dialéticas, que, embora não desconsiderem a participação do sujeito cognoscente no processo gnosiológico do conhecimento, também privam pela objetividade e pela importância do método e dos procedimentos teórico-metodológicos, o que, de algum modo, também é evidenciado nos resumos das teses que se fundamentam nesta abordagem epistêmica.

Na área de Educação, a abordagem mais frequente foi a empírico-analítica (68,27%), seguida pela crítico-dialética (19,23%), pós-moderna (8,65) e fenomenológico-hermenêutica (3,85%).

Esses dados diferem dos resultados obtidos por Marques *et al* (2008) que, ao analisar 85 dissertações e teses em EEs defendidas nos PPGE brasileiros, no período de 2001 a 2003, identificou a maior frequência de estudos fenomenológico-hermenêuticos (67,06%), seguido pelos empírico-analíticos (22,35%) e crítico-dialéticos (10,56%).

Na área de Educação Física, a abordagem mais frequente foi a empírico-analítica (57,14%), seguida pela fenomenológico-hermenêutica (28,57%), crítico-dialética (9,52%) e pós-moderna (4,76).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Silva (1998b), que também identificou, na produção analisada, a maior incidência da abordagem empírico-analítica (67,74%), seguida pela fenomenológico-hermenêutica (29,03%). No entanto, não identificou nenhum estudo sobre a abordagem crítico-dialética e pós-moderna.

Por IES-PPPGE, a abordagem empírico-analítica é mais frequente na UFSCar-EEs (63,38%) e na Unesp/Mar-Educação (22,54%). Já a abordagem crítico-dialética tem maior incidência na Unicamp-Educação (35%) e na Unimep-Educação e UFSCar-EEs (20% cada), enquanto a abordagem pós-moderna é mais frequente na USP-Educação (44,44%) e na Unicamp-Educação (33,33%). Por fim, a abordagem fenomenológico-

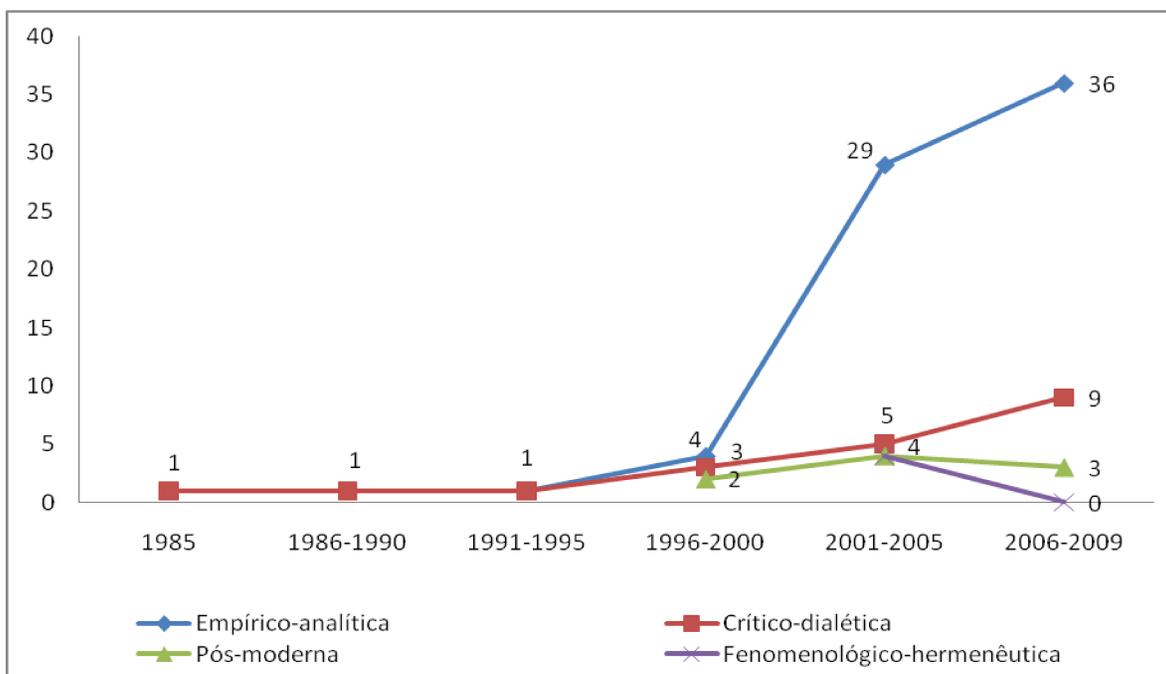
hermenêutica foi uma exclusividade da Unesp/Mar-Educação.

Ainda tivemos a oportunidade de verificar, em nossa dissertação de mestrado (ver SILVA, 2006), que a maior incidência de estudos empírico-analíticos na UFSCar-EEs está relacionada à história do próprio programa e da constituição da pós-graduação no Brasil. No entanto, é importante observarmos que o PPGEEs/UFSCar vem viabilizando o desenvolvimento de teses sob outras perspectivas teórico-metodológicas e assim ampliando as possibilidades na forma de ver e pesquisar as problemáticas das pessoas com necessidades especiais por parte de seus doutorandos.

Já na área de Educação Física, as abordagens epistemológicas, crítico-dialéticas, pós-modernas e fenomenológico-hermenêuticas identificadas foram uma exclusividade da Unicamp-Educação Física, que também teve a maior frequência (75%) da abordagem empírico-analítica identificada.

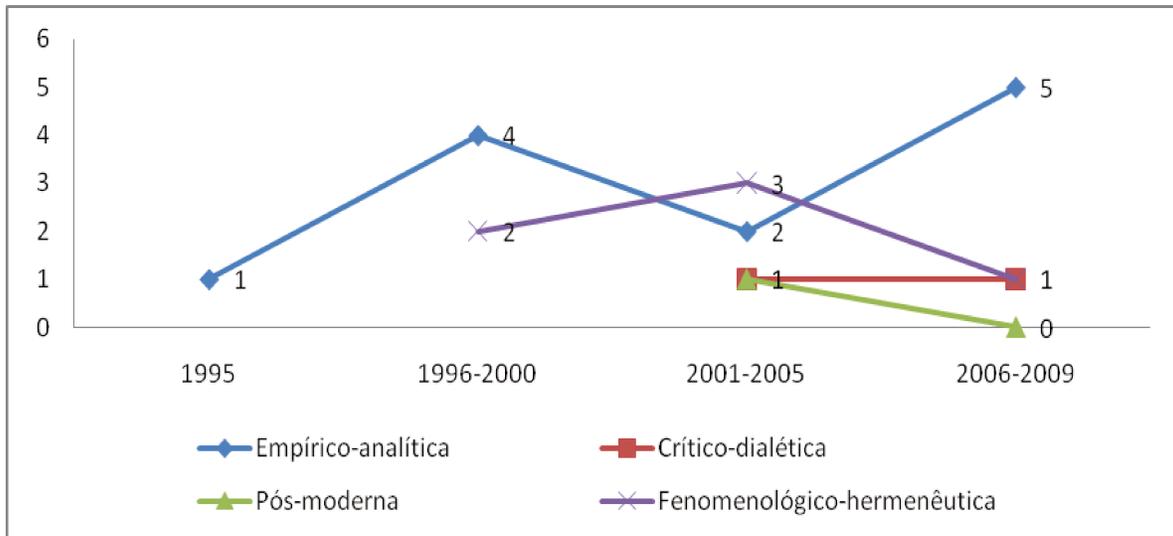
Os Gráficos 56 e 57 permitem analisar a evolução das abordagens epistemológicas identificadas nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente, tendo como referência a frequência em cada período.

GRÁFICO 56: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação, por períodos (104 teses).



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

GRÁFICO 57: Demonstrativo dos tipos de abordagens epistemológicas identificadas nas teses em EEs analisadas e defendidas na área de Educação Física, por períodos (21 teses).



Fonte: Banco de Dados – Caracter_Março de 2012.

Como podemos observar no Gráfico 56, a abordagem crítico-dialética está presente desde 1985 e, a partir do quinquênio de 1996 a 2000, cresceu paulatinamente nos períodos subsequentes, enquanto a abordagem empírico-analítica despontou no quinquênio 1991-1995 e cresceu significativamente nos períodos seguintes. Já a abordagem pós-moderna foi identificada em algumas teses da área no quinquênio 1996-2000, mantendo uma relativa estabilidade nos períodos de 2001 a 2005 e de 2006 a 2009. Por fim, a abordagem fenomenológica foi identificada apenas em algumas teses no quinquênio 2001-2005.

Nas teses em EEs da área de Educação Física, observamos, no Gráfico 57, que a abordagem empírico-analítica foi identificada nos resumos das teses em todos os períodos analisados. Já a abordagem fenomenológico-hermenêutica foi identificada no quinquênio 1996-2000, mantendo-se relativamente estável nos dois períodos subsequentes.

Por último, a abordagem crítico-dialética foi identificada nos períodos de 2001 a 2005 e de 2006 a 2009, enquanto a pós-moderna foi identificada só de 2001 a 2005.

No próximo capítulo, a partir da leitura integral de, no mínimo 10% das teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, faremos uma análise mais precisa sobre os fundamentos epistemológicos e

ontológicos dessas teses, no intuito de identificar tendências na produção da área.

Antes, porém, apresentamos uma breve síntese da caracterização das teses em EEs analisadas.

5.14. Síntese das características e tendências das teses em Educação Especial

A primeira tese defendida em EEs nos PPGE e PPGEF no Brasil foi desenvolvida na Unicamp-Educação, no ano de 1985, pela professora Gilberta Jannuzzi, de modo que, no período de 1985 a 2009, foram defendidas 346 teses em EEs nos referidos PPG brasileiros. Destas, 257 (ou 74,28%) no estado de São Paulo, sendo 229 na Educação e 29 na Educação Física.

Essas 257 teses foram defendidas em todos os 13 PPGE e PPGEF com registros de defesas no período, sendo dez deles em Educação e três em Educação Física.

Entre o período de 1985 a 2009, só não tivemos teses em EEs defendidas nos PPGE e PPGEF, entre 1986 e 1988. Mais precisamente na área de Educação não ocorreram defesas no referido período e ainda nos anos de 1992 e 1995. Já na área de Educação Física, não ocorreu defesa nos anos de 1996 e 2001, lembrando que a primeira tese em EEs defendida nos PGEF aconteceu em 1995.

As teses em EEs desenvolvidas no estado de São Paulo aumentaram paulatinamente na segunda metade dos anos 1990, em virtude do crescimento do número de defesas sobre a temática nos PPGE, atingindo o seu maior índice de produção em um mesmo ano, em 2005, com 32 defesas, sendo 29 nos PPGE e três nos PPGEF.

Acreditamos que o aumento no número de teses em EEs no estado de São Paulo esteja relacionado a dois fatores principais, a saber: 1) expansão dos cursos de doutorado em Educação e Educação Física no país, e particularmente no referido estado, em virtude das políticas científicas e tecnológicas (Pesquisa e Pós-Graduação) praticadas no período, que são resultantes do processo de reordenamento do mundo do trabalho e da “Mundialização do Capital”; e 2) o interesse de grupos de pesquisa e pesquisadores pela temática EEs, motivados provavelmente pela indução das políticas educacionais (políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar), que são resultantes do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos, bem

como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.

A respeito das IES-PPG em que as teses em EEs foram desenvolvidas, destacamos a UFSCar-EEs, a USP-Educação, a Unicamp-Educação e Educação Física e a Unesp/Mar-Educação, que se constituíram como cinco importantes polos de pesquisa em EEs do estado de São Paulo e do país, seja pela centralidade como programa (UFSCar-EEs), seja por formarem linhas ou grupos de pesquisa consolidados e reconhecidos nacional e internacionalmente.

Em relação às instâncias administrativas, os resultados evidenciam que as teses em EEs são desenvolvidas predominantemente em instituições públicas, que são responsáveis pela defesa de 212 teses (ou 82,49%). Dentre as instituições públicas, verificamos que, embora tenha ocorrido um crescimento da participação das instituições públicas federais, no período de 2006 a 2009, em virtude das defesas da UFSCar-EEs, a maior parte das teses defendidas (151 ou 58,75%) foi realizada em instituições públicas estaduais, que foram responsáveis por 122 e 29 defesas, nos PPGE e PPGEF, respectivamente.

Quanto às orientações, os resultados evidenciaram que as teses em EEs são orientadas, principalmente, por mulheres na área de Educação e por homens na área de Educação Física, os quais constituem, nas respectivas áreas, um grupo mais concentrado de 25 e quatro orientadores mais experientes, responsáveis, respectivamente, pela orientação de 131 e 20 teses (com três a 12 orientações). O outro grupo, mais disperso de 79 e oito orientadores mais novos na área de EEs, foi responsável pela orientação de 97 e nove teses (com uma ou duas orientações), nas áreas de Educação e Educação Física, respectivamente.

Já em relação ao sexo dos(as) autores(as) das teses, a grande maioria é de mulheres (220 ou 85,60%), sendo 203 na Educação e 17 na área de Educação Física.

A respeito do financiamento das teses em EEs, os resultados evidenciaram que 127 estudos (ou 49,42%) foram financiados, sendo 115 na Educação e 12 na área de Educação Física.

Dentre as agências de fomento responsáveis pelo financiamento dessas 127 teses em EEs, a CAPES foi a principal financiadora, tanto na área de Educação quanto na

de Educação Física. Em segundo lugar nas duas áreas, apareceu o CNPq e houve registros de bolsas da FAPESP apenas na produção da área de Educação.

Em relação às temáticas privilegiadas, os resultados evidenciaram que a maior parte das teses em EEs tratou dos seguintes temas: Ensino-aprendizagem (105 ou 32,81%); Processos de integração/inclusão (52 ou 16,25%); e Formação de recursos humanos (52 ou 16,25%). Entretanto, percebemos que, diferentemente do que ocorreu nas teses da área de Educação que seguiram a tendência geral, nas teses da área de Educação Física prevaleceram os seguintes temas: Identificação e caracterização da pessoa especial; Ensino-aprendizagem; Autopercepção; e Formação de recursos humanos.

Quanto ao público-alvo das teses em EEs, as evidências indicaram a maior incidência da deficiência intelectual (24,25%), seguida pela de genérico/especiais (22,76%) e deficiência auditiva (14,93%). No entanto, essa tendência, que também foi observada na área de Educação, não foi percebida na Educação Física, na qual a deficiência intelectual também apareceu com maior incidência, mas seguida pela deficiência visual e genérico/deficientes.

Em relação ao público-alvo, os resultados ainda indicaram que, embora a deficiência intelectual e a deficiência auditiva apresentassem bons números durante todo o período analisado, bem como um bom ritmo de crescimento entre os quinquênios 1991-1995 e 2001-2005, no último período apresentaram uma relativa queda e ambos vêm perdendo espaço para a população genérico/especiais, que já superou a deficiência auditiva, no quinquênio 1996-2000, e a deficiência intelectual, no quinquênio 2001-2005.

Confirmando uma tendência da área, os resultados evidenciaram que, durante todo o período analisado, a metodologia de pesquisa de maior incidência nas teses em EEs foi a descritiva (105 ou 40,86%), seguida pela pesquisa-ação (61 ou 23,74%) e a experimental (29 ou 11,28). Essa tendência também foi observada nas teses da área de Educação, mas não na área de Educação Física, na qual a metodologia mais frequente foi a pesquisa-ação, seguida pela descritiva e experimental.

No tocante às bases teóricas, os resultados evidenciaram que apenas 127 (ou 49,42%) teses em EEs forneceram essa informação, sendo 121 teses em Educação e irrisórias seis em Educação Física.

Das 127 teses que designaram a base ou a fonte teórica em seus resumos, 127 designaram 134 bases teóricas, enquanto 83 teses indicaram 90 fontes teóricas.

Dentre as 134 bases teóricas designadas, os resultados evidenciaram as inclusivistas (27 ou 19,29%), vygotskianas (25 ou 17,86%), miscelâneas (24 ou 17,14%), behavioristas (16 ou 11,43) e específicas (16 ou 11,43%) como as mais frequentes.

Já entre as 90 fontes teóricas, as mais citadas foram: Vygotsky, Karl Marx, Gimeno Sacristán, Jean Piaget, Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu, que constituíram um grupo de autores utilizado para fundamentar as bases teórico-metodológicas das teses. Mas os resultados também evidenciaram a constituição de um grupo de autores, formado principalmente por brasileiros, os quais foram utilizados para justificar a relevância social do estudo e contextualizá-lo no momento histórico de seu desenvolvimento, dentre os quais se destacaram: José Geraldo Bueno, Maria Teresa Égler Mantoan, Marcos J. Silveira Mazzotta, Mel Ainscow, Lígia Assumpção Amaral, Júlio Romero Ferreira, Rosita Edler Carvalho, Enicéia Gonçalves Mendes, Leny Mrech, Rosângela Gavioli Pietro, Susan Stainback e Willian Stainback e Rosana Glat.

No nosso entendimento, a maior incidência das bases inclusivistas indica o quanto a produção da área, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, incorpora a discussão e os referenciais teóricos da Educação Inclusiva, e particularmente as teses cujos temas se voltam para o processo ensino/aprendizagem e/ou processos de integração/inclusão.

Os resultados das bases teóricas das teses em EEs também evidenciaram que a área de psicologia continua a exercer forte influência com o Behaviorismo de Skinner, a Psicologia Genética de Piaget, e mais recentemente com a Psicologia Sócio-Histórica com Vygotsky e seus seguidores, que vem emergindo com força e já aparece com maior incidência na produção analisada.

Em relação às fontes de coleta de dados, os resultados evidenciaram que a maior parte das teses em EEs utilizou sujeitos (175 ou 68,09%), seguida de sujeitos e obras/documentos (45 ou 17,51%) e, por último, obras/documentos (22 ou 8,56%).

Mais especificamente sobre as fontes do tipo “obras/documentos”, tivemos a mesma percepção denunciada por Bueno (2008a) sobre o fato de as fontes documentais,

nessas investigações, geralmente atuarem mais como contextualizadoras da pesquisa empírica do que serem efetivamente fontes de coleta de dados.

Quanto ao campo empírico de coleta de dados das teses em EEs, os resultados evidenciaram que a maior incidência foi na escola regular (66 ou 22,60%), seguida pela universidade (38 ou 13,01%), órgãos públicos (24 ou 8,22%), escolas especiais (24 ou 8,22%) e laboratórios (22 ou 7,53). Essa tendência também foi observada na Educação, mas não na área de Educação Física, na qual o campo empírico de coleta de dados mais utilizado foi a universidade, seguido pela escola especial, órgãos públicos, laboratórios e outras instituições.

Os resultados em relação ao campo empírico de coleta de dados também evidenciaram que a escola regular, em virtude provavelmente das políticas de inclusão escolar, despontou no quinquênio 1996-2000 e nos dois períodos seguintes, tornando o principal campo de coleta de dados das teses em EEs da área e substituindo a escola especial.

Em relação ao local de realização das teses em EEs, os resultados evidenciaram que apenas 122 (ou 48,67%) informaram o local onde foram realizadas e a maior parte destas foi desenvolvida no estado de São Paulo, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física.

No tocante às técnicas de coleta dos dados, os resultados evidenciaram que a principal técnica de coleta utilizada pelas teses em EEs, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, foi a inquirição (144 ou 36,55%), seguida pela observação (111 ou 28,17%) e pelo levantamento bibliográfico-documental (65 ou 16,50%).

Quanto às técnicas de tratamento dos dados coletados, os resultados evidenciaram que a principal técnica de tratamento utilizada pelas teses em EEs, tanto na área de Educação quanto na área de Educação Física, foi a qualitativa (137 ou 53,31%), seguida pela quantitativo-qualitativa (55 ou 21,40%) e, em último lugar entre as teses que informaram a técnica de tratamento dos dados, apareceu a quantitativa (41 ou 15,95%).

Em relação às abordagens epistemológicas das teses em EEs, os resultados evidenciaram que só foi possível identificá-las em 125 teses (ou 48,64%), sendo 104 (45,61) da Educação e 21 (72,41) da Educação Física.

Dentre as abordagens epistemológicas identificadas, constatamos, com maior incidência, a abordagem empírico-analítica (83 ou 66,40%), seguida pela crítico-dialética (22 ou 17,60%) e fenomenológico-hermenêutica e pós-moderna (10 ou 8% cada). Percebemos, entretanto, algumas discrepâncias entre as abordagens epistemológicas da área de Educação e Educação Física, pois, na primeira, a abordagem mais frequente foi a empírico-analítica, seguida pela crítico-dialética, pós-moderna e fenomenológico-hermenêutica, enquanto na segunda a mais frequente também foi a empírico-analítica, mas seguida pela fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética e pós-moderna.

Os resultados obtidos neste levantamento e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstraram que as teses em EEs desenvolvidas pelos cursos de doutorado em Educação e Educação Física estão em movimento, o qual pode ser visto com otimismo e cautela.

O otimismo pode advir da análise de que a produção de teses em Educação e Educação Física, em interface com a EEs, vem se consolidando nas referidas áreas, assim como está em evolução temática e metodológica, que parecem indicar que a área vem passando por um processo de aproximação dos problemas da educação escolar brasileira, o que pode ser observado pelos seguintes aspectos:

- Maior incidência de estudos voltados para temas como ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos, cujos campos empíricos de coleta de dados que, majoritariamente, tem sido as escolas especiais vem sendo substituídos pelas escolas regulares (paulista);
- O público-alvo vem ampliando as referências, aumentando os genéricos (especiais) e diminuindo aquelas centradas em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais;
- Aumento de estudos que, ao inquirir alunos, professores, profissionais, pais e familiares de pessoas com necessidades especiais, por meio de entrevistas e/ou questionários, procuram dar “voz” aos próprios sujeitos com necessidades especiais ou que convivem com eles;
- Maior incidência das bases teóricas inclusivistas e da psicologia sócio-histórica

que abordam a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado;

- Sintonia com as técnicas de tratamento dos dados e abordagens epistemológicas utilizadas nas pesquisas da educação regular.

A cautela e a preocupação, porém, relacionam-se, em primeiro lugar, ao predomínio de estudos descritivos e de pesquisa-ação, pois aqueles parecem indicar dispersão e não necessariamente a produção do novo, já estes parecem indicar certo imediatismo para que a inclusão, principalmente de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, se efetive conforme a concepção de inclusão e escola das políticas educacionais praticadas no Brasil.

Em segundo lugar, os resumos podem ser considerados um indicativo da qualidade das teses analisadas. E, nesse sentido, a metade deles não informou elementos essenciais dos procedimentos metodológicos realizados nas pesquisas, o que pode ser um indício da falta de rigor para com o tipo de trabalho que foi realizado (entenda-se pesquisa científica ou produção de conhecimento sistematizado).

Em terceiro lugar, para compreender com maior profundidade a produção das teses identificadas, não se pode perder de vista as condições histórico-sociais em que se desenvolveram as atividades sociais dos cursos analisados. Nesse aspecto, não podemos perder de vista as influências do passado, principalmente do modelo americano de pós-graduação e a tradição histórico-filosófica da área de Educação Especial. Também não podemos ignorar que no presente as perspectivas de futuro apontam para a conservação da mesma relação de dependência técnico-científica e cultural dos países centrais e da hegemonia de uma determinada concepção de Deficiência, Inclusão, Educação e Educação Física no âmbito dos órgãos de governo (MEC, MCTI, CAPES).

Além disso, a área de Educação Especial, não só no Brasil mas no mundo, tem suas bases históricas na psicologia e forte tradição epistemológica de suas pesquisas nos fundamentos empírico-analíticos. Fundamentos estes que ainda predominam na área educacional brasileira e também na ciência contemporânea em geral.

Assim sendo, algumas preocupações identificadas, a partir da caracterização

das teses em EEs, serão aprofundadas no próximo capítulo, no qual realizamos a análise das tendências teórico-filosóficas das teses em EEs com o intuito de aprofundar esse debate e contribuirmos para a “vigilância epistemológica” da pesquisa em EEs, bem como a compreensão das implicações epistemológicas e ontológicas dos diversos caminhos do conhecimento.

CAPÍTULO VI – TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Do mesmo modo que procedemos no capítulo anterior, neste capítulo visamos abordar nosso objeto de estudo a partir da identificação e análise de suas partes constitutivas. Para tanto, também utilizamos algumas categorias que nos permitem a descrição e a categorização da produção científica analisada. Esta parte, fundamentalmente analítica, está orientada pelo interesse de explicitar e caracterizar as tendências teórico-filosóficas das teses em EEs desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

Assim, procuramos identificar algumas características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das referidas teses, a partir dos seguintes questionamentos: quais concepções de deficiência e/ou diferença prevalecem nas teses investigadas? Quais são as principais características dessas teses, no tocante aos temas, públicos-alvo e objetivos privilegiados¹? A partir de quais fontes de pesquisas (tipo e campo empírico) e metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados) as teses selecionadas foram desenvolvidas? Sobre quais bases teóricas as teses analisadas foram desenvolvidas? Quais são as principais críticas desenvolvidas e sugestões apresentadas pelas teses investigadas? Sobre quais bases epistemológicas e ontológicas essas teses se sustentam? Enfim, esses são alguns aspectos que nos auxiliam na análise das tendências teórico-filosóficas das teses em EEs desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

A partir do levantamento realizado e apresentado no capítulo anterior, verificamos que os resumos das teses como fontes de análise são importantes, mas apresentam limites quando se pretende realizar um estudo teórico-filosófico dessa produção, seja pelos problemas de sua elaboração e/ou publicação, seja pelo caráter da própria análise, que exige uma leitura mais detalhada dos objetos em estudo (ver

¹ Pelo fato de a maior parte das teses não elaborar uma questão-síntese que explicitasse suas preocupações centrais de investigação, optamos pela identificação dessas por meio dos objetivos propostos, principalmente os objetivos gerais.

observações desenvolvidas na nota n. 1, na p.182, que trata dos resumos).

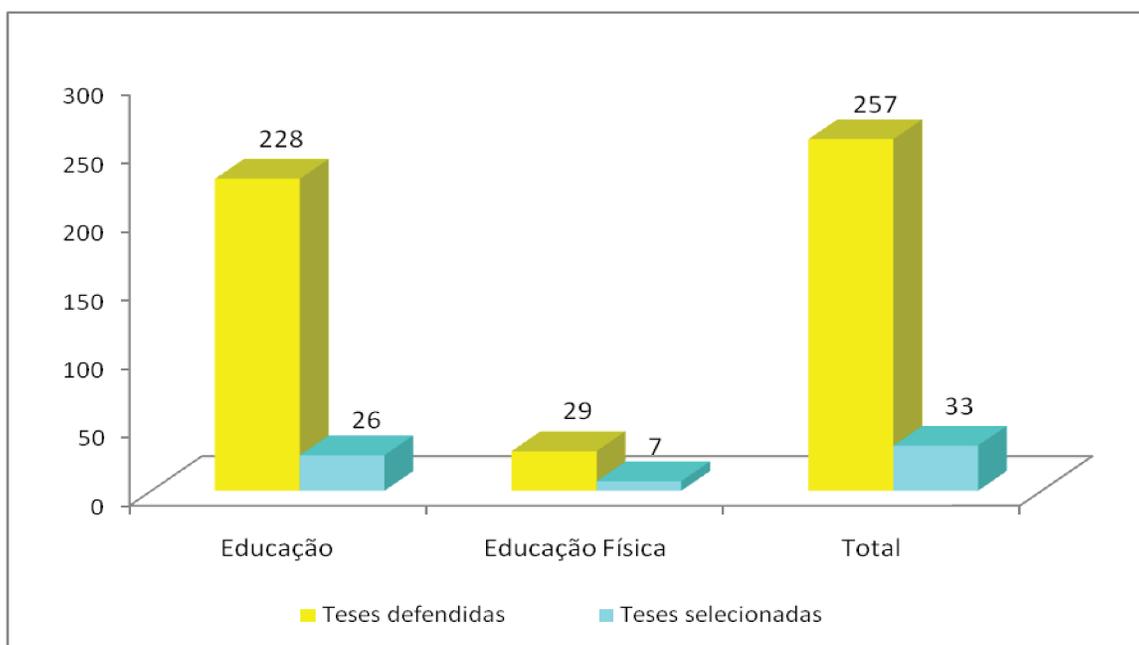
Assim, conforme nosso objetivo de identificar e analisar as tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, e diante da impossibilidade técnica de leitura analítica de todas as teses referidas, optamos pela seleção e análise aprofundada (textos completos) de uma amostra de, no mínimo, 10%.

6.1. Seleção e caracterização da amostra

Essa amostragem, conforme exposto no primeiro capítulo no item 1.5, mais precisamente no subitem 4, intitulado “Seleção da amostra para o estudo epistemológico e ontológico da produção”, foi obtida por meio de uma técnica de seleção estratificada e sistemática (na fila), cujos estratos foram as áreas de conhecimento e as IES-Programa, na fila. Isso porque as teses foram organizadas em cada estrato, conforme o ano de defesa, das mais antigas às mais recentes.

Desse modo, conforme podemos visualizar no Gráfico 58, selecionamos um total de 33 teses, das quais 26 foram defendidas nos PPGE e 7 nos PPGEF.

GRÁFICO 58: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a área do programa de pós-graduação.



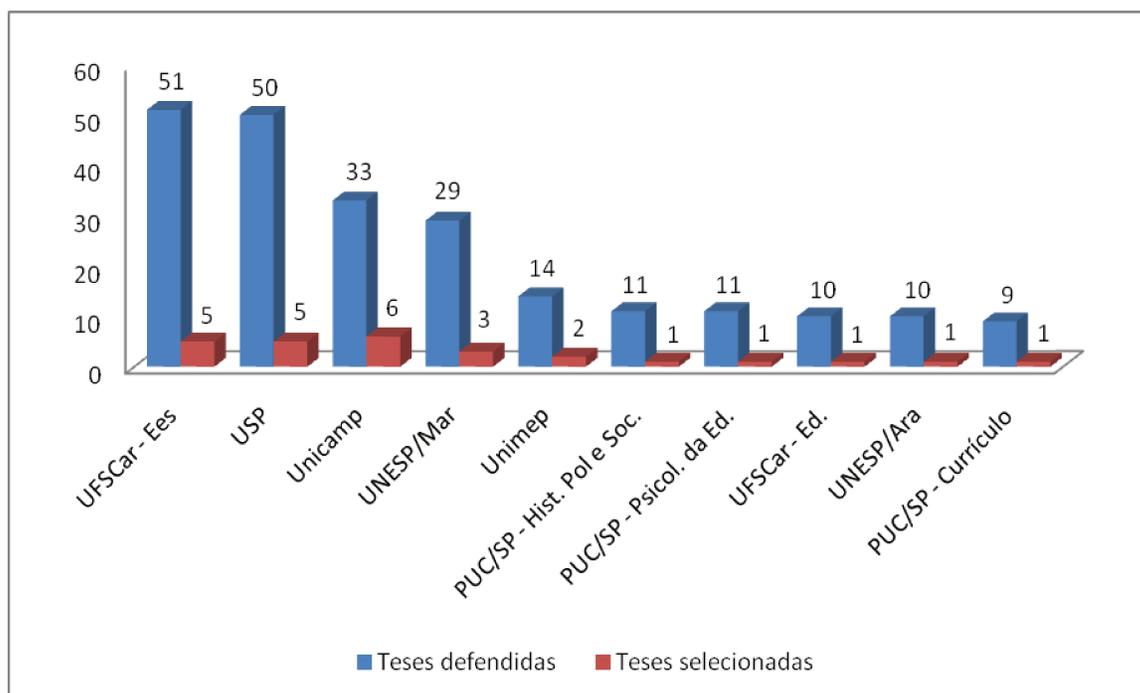
Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos visualizar no Gráfico 58, selecionamos 26 (ou 11,40%) e sete (ou 24,14%) teses defendidas na área de Educação e Educação Física, respectivamente, perfazendo um total de 33 (ou 12,84%) teses selecionadas nas duas áreas.

É oportuno esclarecer que optamos pela seleção de um percentual maior de estudos da área de Educação Física, em virtude do baixo número de teses defendidas na área sobre a temática em investigação, o que poderia comprometer nossas análises. Assim consideramos que a amostragem selecionada por área é representativa da produção do período e atende aos nossos objetivos.

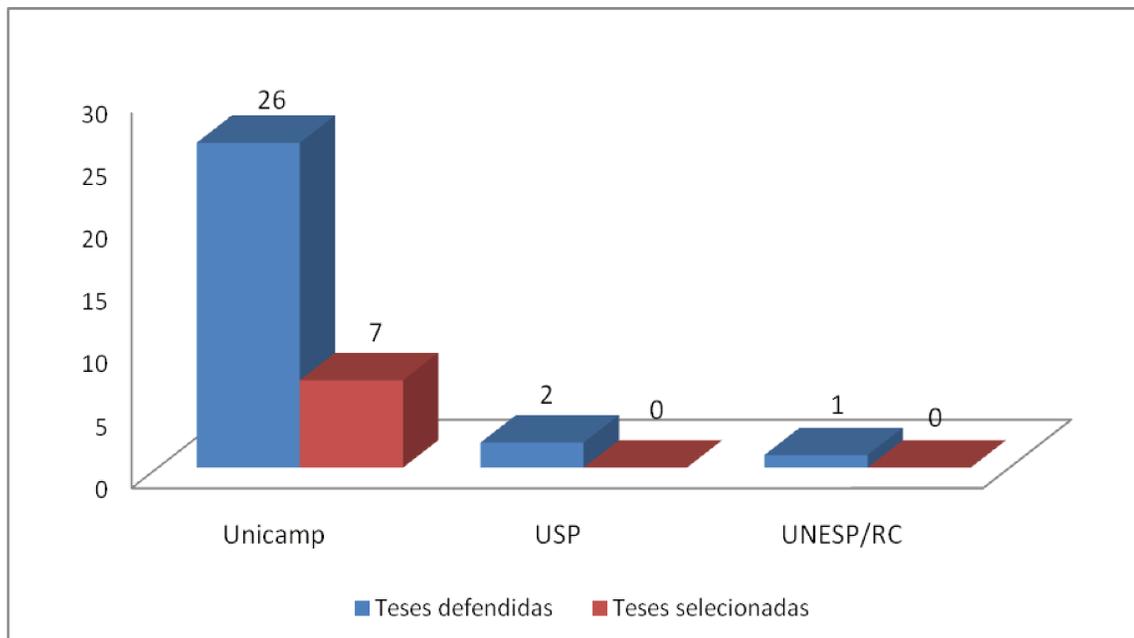
Por IES-Programa, o número de teses defendidas e selecionadas pode ser visualizado nos Gráficos 59 e 60.

GRÁFICO 59: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a IES-Programa da área de Educação.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

GRÁFICO 60: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise, conforme a IES-Programa da área de Educação Física.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

A análise da distribuição das teses, conforme a IES-Programa, já foi realizada por nós, no capítulo anterior (ver item 5.2. Distribuição das teses, conforme a origem institucional), assim como procedemos a seleção por estrato, garantindo a estratégia de selecionar pelo menos 10% da produção de cada programa da área de Educação.

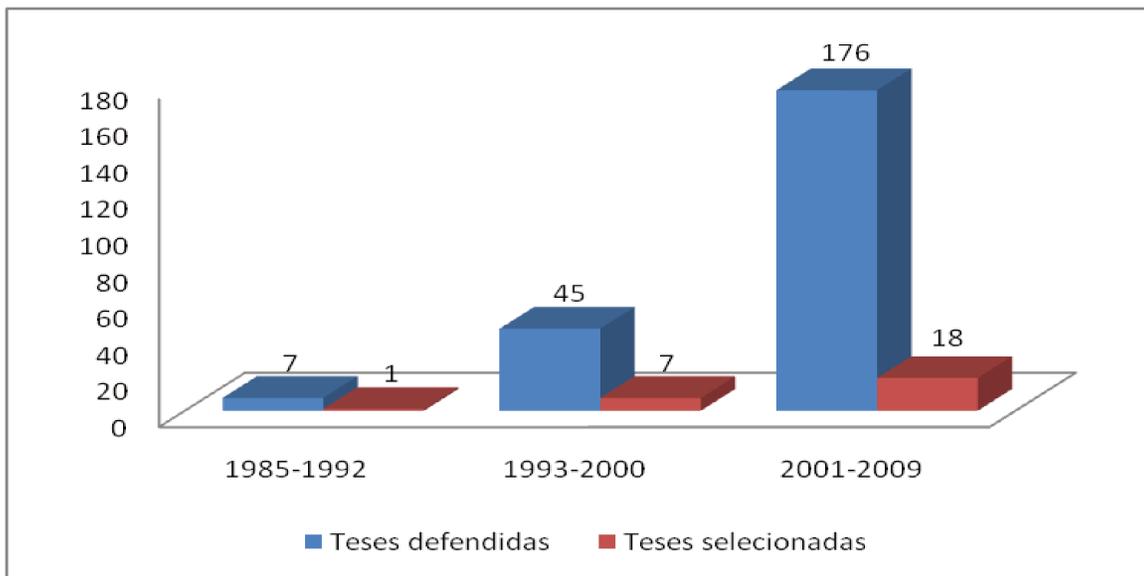
Já para a área de Educação Física, priorizamos a análise no principal programa (Unicamp), pois avaliamos que os números de teses defendidas nos outros dois programas (USP e Unesp/RC) são exíguos, bem como não há evidências para a manutenção da produção de teses em EEs nesses programas, visto que nestes não há linhas e/ou grupos de pesquisas sobre a temática em investigação.

É importante observarmos que, além dos estratos, área de conhecimento e IES-Programa, selecionamos os trabalhos observando a categoria tempo. Assim, para as teses defendidas nos PPGE, organizamos sua produção em três ciclos de oito anos, já para as teses dos PPGEF, nós a dividimos em dois ciclos, um de sete e outro de oito anos. Esse recurso foi utilizado com o intuito de não correremos o risco de concentrar a seleção das fontes em um determinado ano ou conjunto de anos muito próximos, pois, embora tenhamos trabalhado com a técnica de fila durante o processo de obtenção dos textos completos das teses selecionadas,

encontramos dificuldades para recuperar algumas delas, principalmente as mais antigas e as defendidas em instituições particulares.

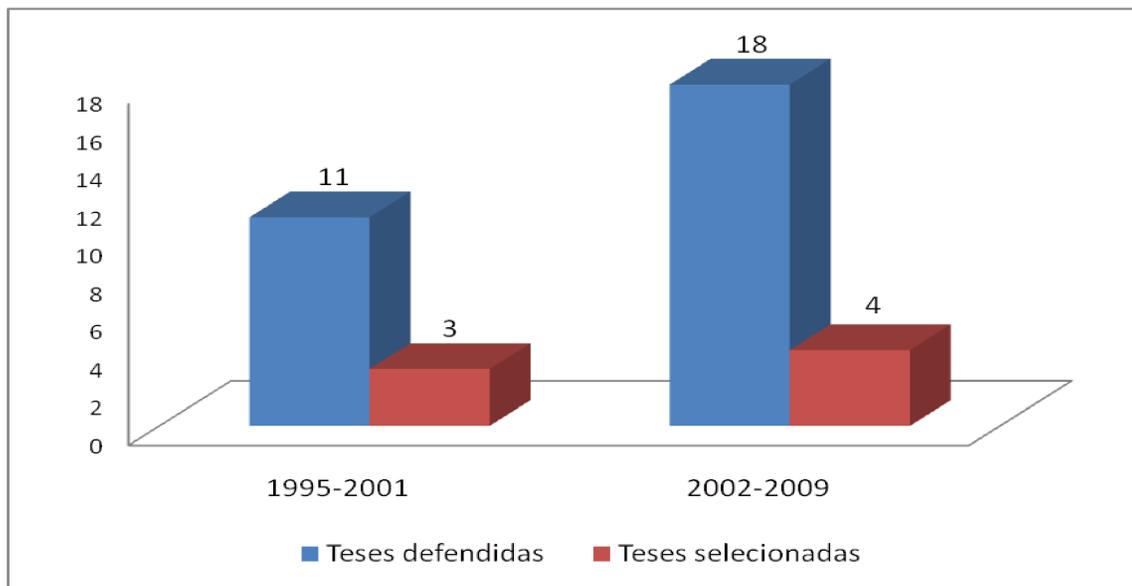
Assim, o número de teses selecionadas, conforme a categoria tempo e a área de conhecimento, pode ser visualizado nos Gráficos 61 e 62.

GRÁFICO 61: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise nos PPGE, conforme o período.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

GRÁFICO 62: Demonstrativo do número de teses defendidas e selecionadas para análise nos PPGEF, conforme o período.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar nos Gráficos 61 e 62, também com relação aos períodos, respeitamos a estratégia de selecionar pelo menos 10% da produção de cada período da área de Educação. E, para a área de Educação Física, mantivemos os índices variando de 22% a 27%.

Em síntese, o processo de seleção da amostra é representativo da produção em EEs, tanto em termos de áreas privilegiadas para estudo (Educação e Educação Física) quanto da produção das IES-Programa investigadas e dos períodos em que essa produção ocorreu.

6.2. Análise da amostra

Após a seleção das teses, estas foram lidas integralmente e analisadas com o auxílio da “Matriz Epistemológica”, particularmente a parte dos “Elementos Lógicos”, das quais extraímos os tópicos indicados para elaboração da ficha/roteiro (cf. Apêndice-J “Ficha de coleta_Trab comp”). Tecnicamente, isso implicou em uma leitura a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada pesquisa, especialmente nos capítulos tradicionais e quase sempre intitulados como introdução, referencial teórico, metodologia e conclusões. Algumas pesquisas seguem um padrão semelhante e preenchem formalidades tradicionais indicadas nos manuais, o que facilitava nossas análises. Mas outras teses mais complexas, especialmente as fundamentadas em correntes epistemológicas pós-modernas, fugiram aos formalismos pré-estabelecidos e exigiram uma leitura cuidadosa e aprofundada.

A partir dos dados coletados nessa ficha/roteiro, elaboramos um banco de dados, que intitulamos de “Episteme” (cf. Apêndice-k “Episteme _Março de 2012”). Este banco de dados nos possibilitou, a partir das concepções de deficiência e/ou diferença, identificar e analisar algumas características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das teses em EEs defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

Desse modo, as teses selecionadas como objeto do nosso estudo (amostra) foram classificadas a partir de dois grupos de categorias de análise: tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e áreas de conhecimento.

Não obstante, antes de apresentarmos os resultados das análises, a partir da classificação dos dois grupos referidos, discutiremos sucintamente sobre o processo de elaboração das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, bem como apresentaremos a identificação e características gerais dessas tendências, segundo informações como código da tese, autoria, vinculação institucional, ano de defesa, fomento.

6.3. Tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença

O estudo das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença foi organizado por meio de um processo dialético de análise-síntese, explicação-compreensão, todo-partes. Em um primeiro momento, a análise-síntese se realiza quando consideramos cada tese como uma totalidade lógica, mas que, ao mesmo tempo, por meio da analítica, possibilita a divisão desse todo (tese) nos seus elementos lógicos, conforme a articulação de concepções, categorias e relações sistematizadas na "Matriz Epistemológica". Essas articulações foram organizadas em quatro níveis: técnico, metodológico, teórico e epistemológico, os quais articulam categorias mais simples e fáceis de constatação empírica até concepções mais complexas e abstratas. A partir do nível epistemológico, articulam-se os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (categorias mais complexas), implícitos na estrutura lógica de cada pesquisa.

Em um segundo momento, a análise-síntese se realiza quando consideramos a totalidade (as teses analisadas) dividida em categorias intituladas por nós de tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, observando que cada tendência é considerada, ao mesmo tempo, como síntese ou generalização de diversos elementos comuns a um determinado número de pesquisas. E em um terceiro momento, porque esses elementos são, ao mesmo tempo, pressupostos das tendências e determinações de cada tese, lugares dentro do todo e integradores do todo, isto é, fatores de explicação e de compreensão².

² Praticamente, a análise e a síntese apresentam-se integradas. Para conseguir expor os resultados da análise, precisamos agrupar os dados de cada tese em relação aos vários níveis e tendências. Por exemplo, os conceitos de deficiência e/ou diferença das teses médico-clínicas, aqui apresentados, são o resultado da síntese conseguida a partir das concepções de deficiência e/ou diferença de cada tese classificada nesse grupo. Por isso, em alguns casos, citamos textualmente essas concepções com o objetivo de dar exemplos típicos dessas afirmações.

Após a coleta dos dados e sua sistematização na base “Episteme”, verificamos que as concepções de deficiência e/ou diferença apresentavam-se como uma categoria de análise relevante. Assim, recorremos aos nossos estudos anteriores e a algumas tipificações propostas na literatura especializada³. Essas tendências foram classificadas, inicialmente, como uma maneira de hipótese de trabalho, em três concepções que nos parecem as mais gerais e, a partir de seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, significativamente diferentes. Essas tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença são: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica.

Em linhas gerais, para a tendência médico-clínica, a deficiência e/ou diferença é o que os instrumentos capturam (caráter empirista-objetivo). Já para a sociocultural, a deficiência e/ou diferença é aquilo que percebemos ou “criamos” (caráter idealista-subjetivo); e, por fim, para a tendência sócio-histórico-crítica, a deficiência e/ou diferença é uma produção histórico-social, que apresenta uma dimensão objetiva (*déficit* orgânico-natural) e uma dimensão subjetiva (de natureza social), assumindo um caráter realista objetivo/subjetivo.

³ A existência de diversas e divergentes tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença levaram os autores especializados a elaborarem distintas classificações, seja pela identificação de concepções acerca do tema, seja pelo modo de atendimento educacional oportunizado aos deficientes e/ou diferentes. No primeiro caso, temos os seguintes estudos: a) Enumo (1985), que distingue três concepções de deficiência: a médico-clínica, a psicoeducacional e a social; b) Tunes, Rangel e Souza (1992), que identificaram duas concepções de deficiência mental nas pesquisas da área de Educação Especial, são elas: a médico-psicológica e a social; c) Omote (1996), que, ao rever os vários conceitos de deficiência, identificou duas tendências com maior destaque, uma que conceitua a deficiência como atributo inerente à pessoa deficiente (organismo e/ou comportamento) e outra nomeada de concepções sociais da deficiência, nas quais a deficiência é compreendida em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado; d) Platt (2004) identificou três grandes concepções regentes das bases de construção do conceito de normalidade/anormalidade e adequação social, quais sejam: as médico-biológicas, as representações sociais e as histórico-sociais; e) Diniz (2007), ao discutir sobre o que é deficiência, identificou duas tendências de compreensão da questão, a saber: o médico e o social; e f) Gonçalves (2010), ao analisar as principais tendências ideológicas referentes à área da deficiência, identificou três concepções: o religioso, o médico e o social. No segundo caso, identificamos os estudos de Jannuzzi (2003), que sintetizou alguns modos de pensar a educação do deficiente no Brasil, do século XVI ao início do século XXI, em três grandes blocos, a saber: Bloco A - composto pelos pensamentos médico-pedagógicos e psicopedagógicos; Bloco B - formado pelos pensamentos da economia da educação ou teoria do capital humano, educação redentora, integração e inclusão; e Bloco C – constituído pela concepção de educação como mediação. A obra de Carmo (2006b) distingue três entendimentos de inclusão, quais sejam: o moralismo abstrato, o moralismo pseudoconcreto e o moralismo concreto. Por fim, Marques e Oliveira (2003) identificaram três sentidos para a inclusão no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência, a saber: segregação, integração e inclusão.

Algumas dessas tendências, especialmente as mais desenvolvidas e as mais numerosas, contêm variações e nuances que explicitaremos mais adiante⁴.

As tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença apresentaram-se, de certo modo, como um bom recurso de classificação das teses, visto que as concepções de deficiência e/ou diferença têm implicações nos modos de ver, trabalhar e/ou pesquisar sobre os deficientes e/ou diferentes, como iremos especificar na análise.

Também avaliamos que a importância da análise, a partir de um elemento de caráter ontológico (concepção de deficiência e/ou diferença), foi pertinente em virtude de um contexto de apologia da diferença (DELLA FONTE, 2012), ou como diria Moraes (2001; 2009), de ressignificação de termos, conceitos e categorias, os quais são absorvidos pela pragmática retórica corrente. Por exemplo, a categoria exploração é substituída pela de exclusão⁵, ao mesmo tempo em que a pesquisa em EEs apresenta-se em um processo de consolidação na pós-graduação brasileira, principalmente na área educacional (ciências da ação). Ainda houve o crescente interesse pelo debate teórico-metodológico da pesquisa realizada na área, indicando-nos a necessidade de balanços da produção científica em EEs sob uma perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica.

Assim, considerando que entre ontologia, epistemologia e métodos há uma relação de totalidade (partes articuladas de um todo), os métodos, do ponto de vista

⁴ Seguem algumas observações sobre o processo de identificação e classificação das teses, conforme as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença:

1. Muitas teses não explicitam os seus fundamentos teórico-filosóficos, bem como suas concepções, assim trabalhamos com os elementos implícitos quando aqueles não estavam explícitos.
2. As teses analisadas geralmente não são fiéis, na sua integralidade, a uma determinada concepção, assim trabalhamos com a perspectiva da predominância. Em outras palavras, com as concepções de deficiência e/ou diferença que predominavam nos estudos analisados.
3. Algumas teses apresentam limites quanto à profundidade da concepção adotada, assim as classificamos dentro da sua concepção, mas fizemos as ponderações necessárias sobre esses limites, pois priorizamos as características "reais" apresentadas nas teses em detrimento dos atributos "teóricos" das tendências e correntes teórico-filosóficas identificadas.

⁵ Conforme Leher (2010), essa substituição de termos apresenta três aspectos fundamentais, a saber: 1) a responsabilidade pela exclusão do indivíduo dos seus direitos sociais básicos (saúde, moradia, educação e etc), não sendo, portanto, um problema do modo social de produção e regulação das relações, mas do próprio indivíduo; 2) a categoria classe social é substituída por exclusão, cujo referencial é a noção de cidadania de base liberal burguesa; e 3) a noção de organização social de caráter republicano é substituído pelo de organização social de caráter humanitário com forte apelo sentimental. Além de Leher (2010), Ribeiro (1999), Oliveira (2004), Wanderley (2012) e Veras (2012) também realizam uma análise aprofundada do caráter ideológico do termo exclusão em substituição aos de expropriação e proletarianização.

epistemológico, podem ser entendidos como modos diversos de abordar ou de se aproximar da realidade ou ainda como caminhos em direção ao conhecimento. Isso porque o método se coloca como uma mediação ou uma relação entre o sujeito cognoscente e a realidade (objeto cognoscível).

Como afirma Sánchez Gamboa (1987), diferentes concepções de realidade e de sujeitos cognoscentes determinarão diversos métodos. Logo, os métodos não são uma expressão isolada e neutra de um modo de apreensão da realidade, mas, em certa medida, a própria expressão de uma determinada concepção de realidade.

Assim, em um movimento de análise-síntese, a partir dos elementos explícitos das teses analisadas, reconstruímos a sua lógica interna e recuperamos os outros níveis e pressupostos filosóficos, particularmente o epistemológico (concepção de ciência, critérios de cientificidade etc), os pressupostos gnosiológicos (maneiras de conceber o sujeito, de construir o objeto e de relacioná-los), e os pressupostos ontológicos, mais amplos e complexos que indicam a concepção de realidade implícita nos anteriores.

Na sequência, apresentamos a identificação e algumas características gerais das 33 teses analisadas.

6.3.1. Identificação e caracterização geral das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença

Nesse subitem, objetivamos identificar e caracterizar, de modo genérico, as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença. Para tanto, primeiramente elaboramos o Quadro 05, no qual, a partir das referidas tendências, apresentamos informações como: código da tese, título, vinculação institucional, ano de defesa e fomento de cada tese investigada. E, em um segundo momento, procuramos, a partir dessas informações, caracterizar as tendências, observando a área de conhecimento na qual as teses analisadas foram desenvolvidas.

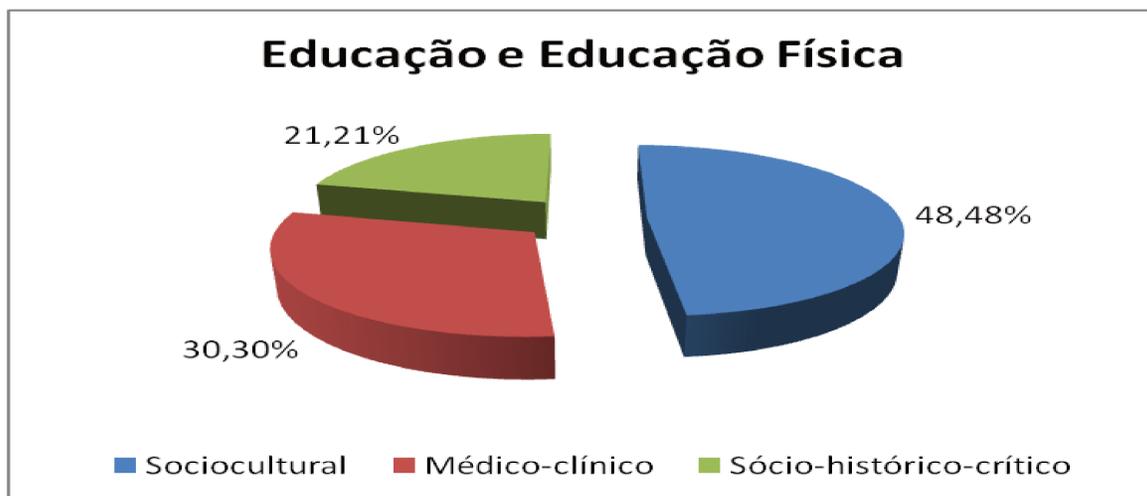
QUADRO 05: Demonstrativo das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e as respectivas informações (código da tese, título, vinculação institucional, ano de defesa e fomento) de cada tese analisada.

TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS	CÓD. DA TESE	TÍTULO	IES/PROGRAMA	ANO DE DEFESA	FOMENTO
Sociocultural	24	Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996	USP-Educação	2000	NC
	27	Educação especial: um esboço de política pública	USP-Educação	2000	CNPq
	43	Investigação das funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos	USP-Educação	2005	NC
	57	Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas	USP-Educação	2009	NC
	73	Quem vê cara não vê coração - leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados	Unicamp-Educação	1998	PUCCAMP
	74	A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais	Unicamp-Educação	1998	NC
	87	A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental	Unicamp-Educação	2004	CAPES
	138	O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física	Unimep-Educação	2009	NC
	147	Mulheres com deficiência visual adquirida: aspectos humanos, educacionais e socioculturais	Unesp/Mar-Educação	2002	Unesp
	161	O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência	Unesp/Mar-Educação	2007	NC
	177	Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP	Unesp/Ara-Educação Escolar	2008	CAPES
	187	Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses	UFSCar-Educação Especial	2004	CAPES
	202	Suporte ambiental: uma estratégia para educação infantil inclusiva	UFSCar-Educação Especial	2006	NC
	235	Aspectos de formação e transição em programas para adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em instituições especializadas	Unicamp-Educação Física	1998	NC
	243	A corporeidade do cego: novos olhares	Unicamp-Educação Física	2002	CAPES
251	Análise da disciplina de educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná	Unicamp-Educação Física	2007	Cnpq	

Médico-Clínica	19	Um estudo sobre a educação especial em Sergipe	USP-Educação	2000	NC
	114	Uso de realidade aumentada com o sacra: construção e teste do sistema de desenvolvimento de percepção 3d (sdp3d) para pessoas com necessidades especiais visuais (PNEV's)	PUC/SP-Currículo	2009	CAPES
	153	Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física	Unesp/Mar-Educação	2003	Capex e Unesp
	197	Avaliação de limiar máximo e conforto auditivo por meio de procedimentos operantes com crianças surdas pré-linguais submetidas a implante coclear	UFSCar-Educação Especial	2005	CNPq
	205	Programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência: análise dos efeitos	UFSCar-Educação Especial	2006	NC
	211	Avaliação da grade curricular e conhecimentos de residentes em Pediatria sobre a vigilância do desenvolvimento	UFSCar-Educação Especial	2007	NC
	231	Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais	Unicamp-Educação Física	1995	NC
	239	Atividade física e a relação com a qualidade de vida, ansiedade e depressão em pessoas com sequelas de acidente vascular cerebral isquêmico (AVCI)	Unicamp-Educação Física	2000	NC
	246	Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica	Unicamp-Educação Física	2004	NC
	255	Caminhada de pessoas com deficiência visual em áreas naturais: um estudo com auxílio do gps (sistema de posicionamento global)	Unicamp-Educação Física	2009	NC
Sócio-Histórico-Crítica	11	Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares	PUC/SP-História, Política e Sociedade	2007	CAPES
	62	História da educação do "deficiente mental" no Brasil: 1876 a 1935	Unicamp-Educação	1985	NC
	68	A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental	Unicamp-Educação	1994	NC
	82	Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente	Unicamp-Educação	2000	CNPq
	104	Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular	PUC/SP-Psicologia da Educação	2007	CAPES
	123	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotsky	UFSCar-Educação	2009	NC
	136	Atendendo às diferenças: a interface entre saúde/educação no contexto da educação inclusiva	Unimep-Educação	2008	NC

Como podemos verificar no Quadro 05 e visualizar no Gráfico 63, a tendência teórico-filosófica de maior incidência nas 33 teses analisadas é a sociocultural com 48,48% (ou 16 teses), seguido pela médico-clínica com 30,30% (ou dez teses), e pela sócio-histórico-crítica com 21,21% (ou sete teses).

GRÁFICO 63: Demonstrativo da distribuição das 33 teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.

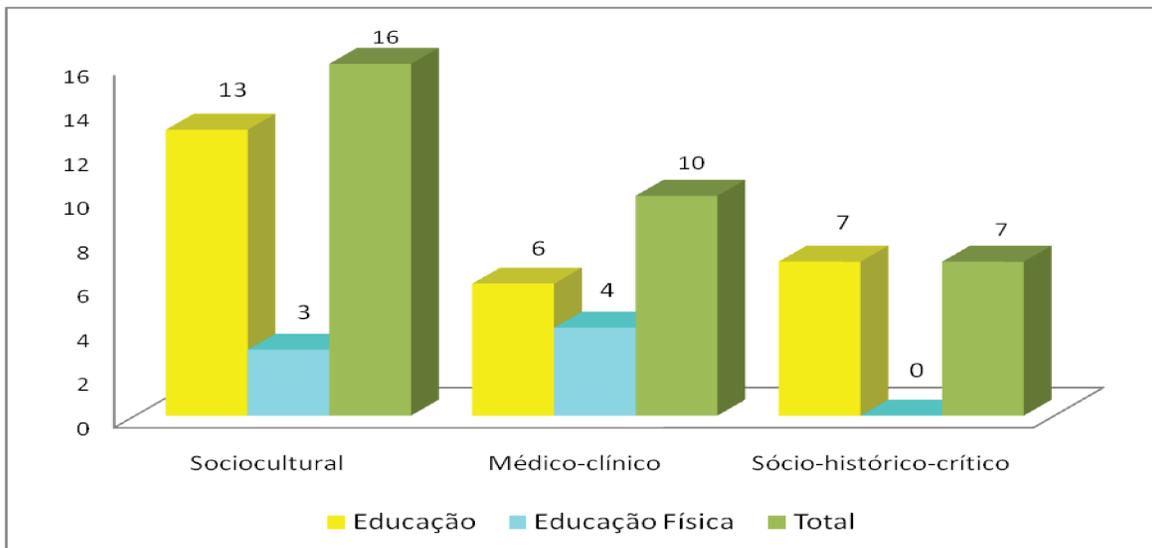


Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Distribuição das tendências, por área de conhecimento

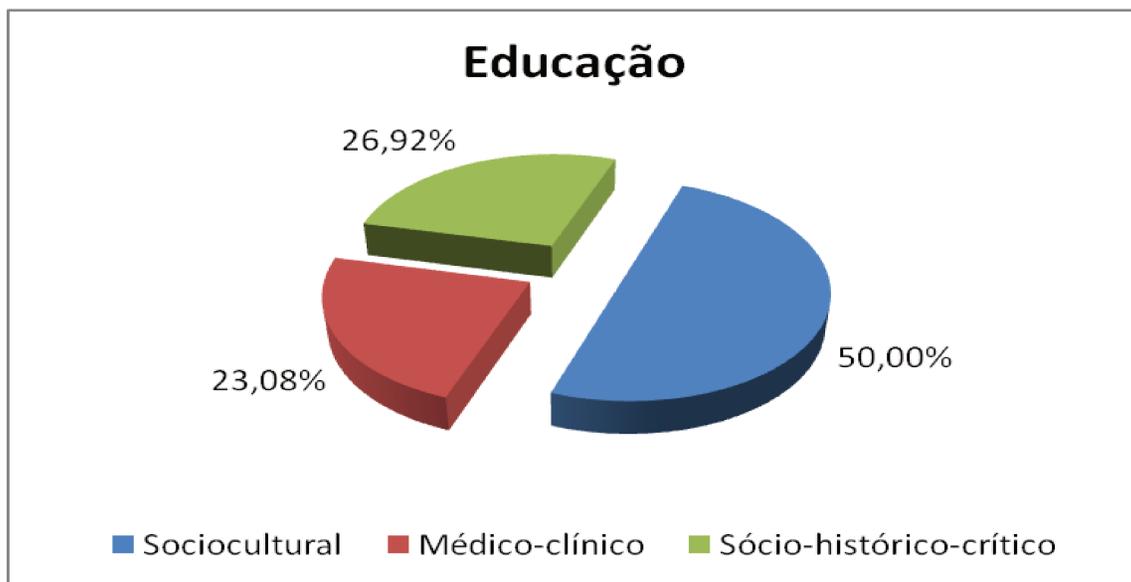
A distribuição das teses analisadas, conforme as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e as áreas de conhecimento dos PPG, pode ser visualizada nos Gráficos 64, 65 e 66.

GRÁFICO 64: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e as áreas de conhecimento dos PPG.



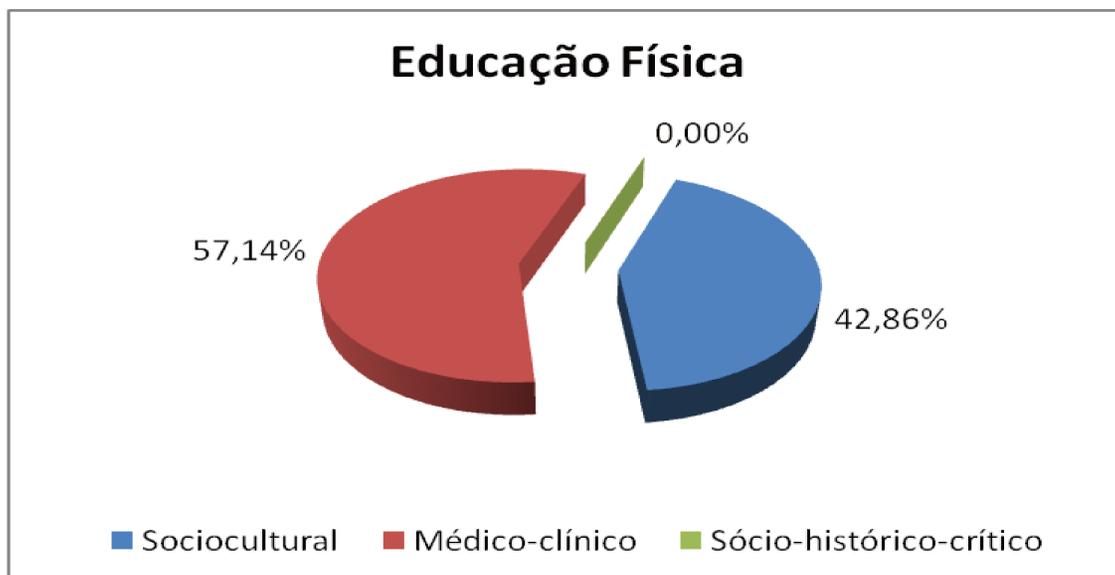
Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

GRÁFICO 65: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas da área de Educação, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

GRÁFICO 66: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas da área de Educação Física, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos visualizar nos Gráficos 64 e 65, metade das teses selecionadas para análise da área de Educação (50% ou 13 teses) foi elaborada sob a tendência sociocultural, na sequência tivemos a tendência sócio-histórico-crítica com 26,92% (ou sete teses) e, por último, a tendência médico-clínica com 23,08% (ou seis teses).

Esses dados indicam que três quartos (ou 75% aproximadamente) da produção da área de Educação abordam a problemática da deficiência e/ou diferença sob uma perspectiva social, na qual o deficiente e/ou diferente não é mais identificado como responsável exclusivo pelos seus limites e dificuldades. Assim sendo, a tendência médico-clínica foi identificada em um quarto (ou 25% aproximadamente) da produção investigada.

Já na área de Educação Física, conforme podemos observar nos Gráficos 64 e 66, a maior parte da produção analisada (57,14% ou quatro teses) continua abordando o problema da deficiência e/ou diferença sob uma perspectiva médico-clínica, na qual os limites e dificuldades dos deficientes e/ou diferentes são relacionados a uma causa individual, de natureza anatômico-fisiológica e/ou psicológica.

Os demais 42,86% (ou três teses) da produção analisada da área de Educação Física foram desenvolvidos na tendência sociocultural, o que corresponde a índices menores do que fora encontrado na produção da área de Educação. No entanto, o dado de

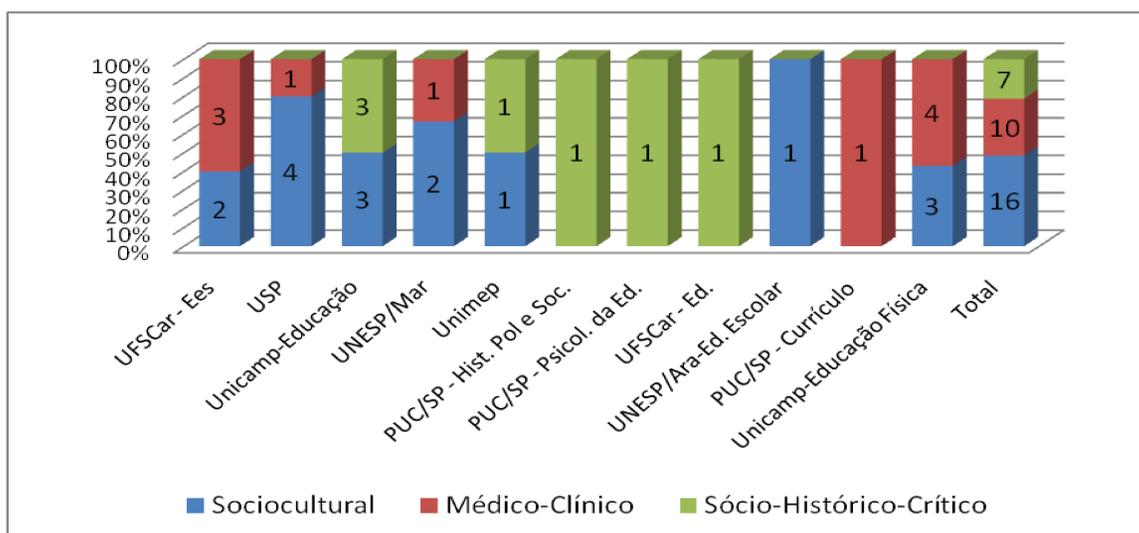
maior destaque nas teses analisadas na área de Educação Física é a não identificação de nenhum estudo desenvolvido na tendência sócio-histórico-crítica.

Esses dados, de um modo geral, indicam que a área de Educação, na maior parte dos estudos analisados, vem abordando a problemática da deficiência e/ou diferença sob uma perspectiva social (sociocultural e sócio-histórico-crítica), enquanto a área de Educação Física, embora venha adaptando seu discurso ao da inclusão⁶, que assume um caráter sociocultural de base multicultural, conforme Di Giorgi (1996), pelo menos em termos de procedimentos de pesquisa e na forma de problematizar a produção do conhecimento na área, em interface com os deficientes e/ou diferentes, ainda mantém a tendência médico-clínica como sua principal referência. Não obstante, a referida tendência vem polarizando sua incidência com a sociocultural, enquanto a sócio-histórico-crítica não foi identificada na produção analisada.

Distribuição das tendências, conforme a origem institucional

A distribuição das tendências, conforme a origem institucional pode ser observada no Gráfico 67.

GRÁFICO 67: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e a origem institucional.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

⁶ Ver Carmo (2006a, p. 55).

Embora o número de teses selecionadas de alguns programas seja pequeno, haja vista os casos dos programas da PUC/SP (História, Política e Sociedade; Psicologia da Educação; e Currículo); UFSCar (Educação) e Unesp/Ara (Educação), o que inviabiliza maiores generalizações, podemos elaborar alguns apontamentos consubstanciados nos resultados obtidos e na recuperação do histórico dos programas.

Nesse sentido, sem dúvida, os maiores destaques ficam para as tendências médico-clínicas e sócio-histórico-críticas, visto que a hegemonia da tendência sociocultural a credencia para também ser maioria nos programas que tiveram mais de duas teses analisadas, exceto na UFSCar-EEs e Unicamp-Educação Física. E é justamente nessas duas instituições que a tendência médico-clínica apresenta-se como hegemônica.

No caso da UFSCar-EEs, esses resultados estão em consonância com o histórico do programa, o qual, desde sua criação em 1978, vem sendo direcionado por psicólogos, em sua maioria de orientação behaviorista (SILVA, 2006). Já a Unicamp-Educação Física, embora não possua uma base teórica única, a discussão acerca da deficiência e/ou diferença vem sendo realizada no âmbito da linha de pesquisa “Atividade Física, Adaptação e Saúde”, na qual, apesar das mudanças recentes na área em virtude das políticas de inclusão social, e particularmente de inclusão escolar, mantém um viés de base médico-clínica, de caráter anátomo-fisiológico.

Quanto à tendência sócio-histórico-crítica, embora tenham sido identificadas em maior número em instituições-programas que tiveram pouca produção analisada, todas elas, exceto a PUC/SP-Psicologia Educacional, contaram, em algum momento, com a presença e/ou participação do professor Dermeval Saviani⁷, seja como professor e/ou coordenador do programa⁸.

Assim, essa constatação, juntamente com o interesse crescente dos educadores brasileiros em fazer uma leitura crítica da educação, do ponto de vista de sua relação com a

⁷ Intelectual reconhecido na área acadêmica educacional brasileira pelo seu posicionamento crítico, produção relevante acerca da história e filosofia da educação no Brasil e precursor na elaboração e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria pedagógica de base marxiana que tem afinidade com a teoria do desenvolvimento histórico do psiquismo humano de Vygotsky. Na PHC, a “[...] educação é entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 421-422).

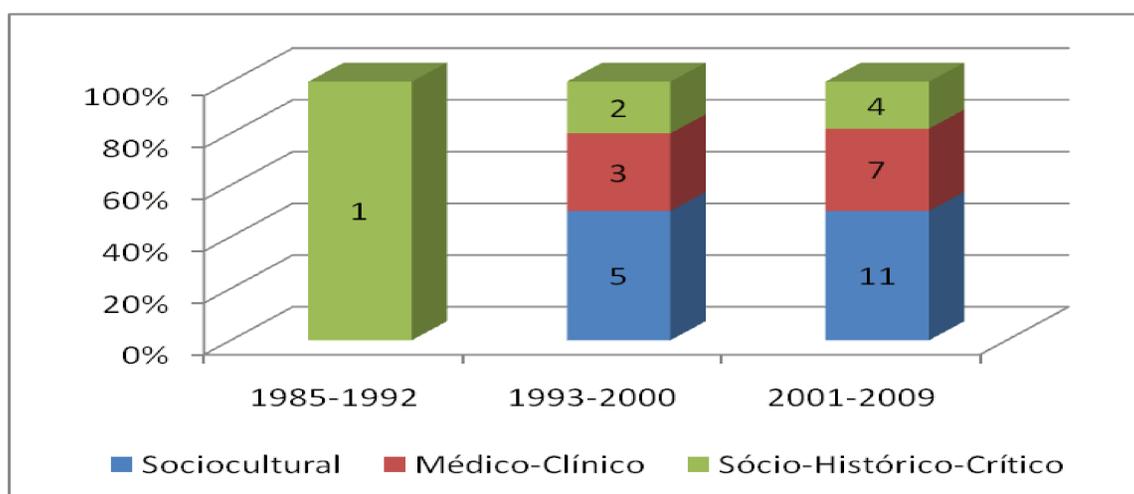
⁸ Ver: Saviani; Vidal (2011).

prática social global (Sociedade), sobretudo mediatizada pela versão gramsciana do marxismo, a partir dos anos 1980, pode ser um indicativo para observação e verificação em estudos futuros.

Distribuição das tendências, conforme o período

A distribuição das teses analisadas, conforme as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e o período de produção podem ser visualizados, a seguir.

GRÁFICO 68: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença e o período de produção.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar no Gráfico 68, o número de teses analisadas no primeiro período (1985-1992) é muito pequeno, o que limita generalizações mais consistentes. Não obstante os dados apresentados, estes indicam que a tendência sócio-histórico-crítica, embora seja a de menor incidência entre as três identificadas nas 33 teses investigadas, esteve presente nos três períodos analisados.

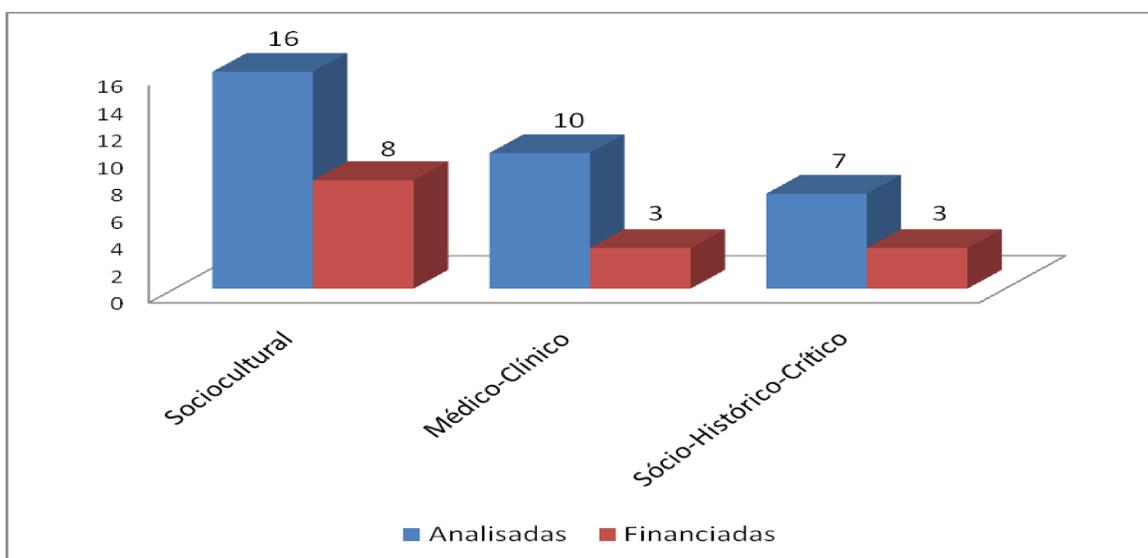
Outro dado interessante é que, nos dois últimos períodos, a incidência das tendências em termos de participação na totalidade de cada período se manteve. Em outras palavras, nos dois últimos períodos, para cada dez teses analisadas, cinco (aproximadamente) foram desenvolvidas na tendência sociocultural, três (aproximadamente) na médico-clínica e duas na sócio-histórico-crítica. Isso indica certa estabilidade nos índices de participação das tendências nas teses analisadas, no período de 1993 a 2009.

Distribuição das tendências, conforme o fomento

Quanto ao fomento, das 33 teses analisadas, apenas 14 receberam financiamento (bolsas). Destas, 12 eram da área de Educação e somente duas da Educação Física. Esses dados indicam que, em termos proporcionais, as teses analisadas da área de Educação (12 em 26 ou 46,15%) recebem mais bolsas que as da área de Educação Física (duas em sete ou 28,57%), o que pode indicar um desequilíbrio na distribuição de bolsas por área de conhecimento e/ou de prioridade de financiamento de estudos sobre a problemática da deficiência e/ou diferença no âmbito das referidas áreas.

Com relação à distribuição das teses financiadas, conforme as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, os números podem ser visualizados no Gráfico 69.

GRÁFICO 69: Demonstrativo da distribuição das teses analisadas e financiadas, conforme a tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença.



Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar no Gráfico 69, no universo das teses analisadas, as tendências sociocultural e sócio-histórico-crítica apresentam os melhores índices de financiamento, sendo de 50% e 42,86%, respectivamente. Já a tendência médico-clínica apresenta o menor índice, exatos 30%.

Esses dados, de um modo geral, indicam certa prioridade no financiamento das teses analisadas nas tendências natureza social (sociocultural e sócio-histórico-crítica) na

abordagem da problemática da deficiência e/ou diferença. Assim, este pode ser um indicativo para observação e verificação em estudos futuros.

6.4. Tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença: características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas

Neste item, objetivamos identificar e analisar algumas características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das 33 teses analisadas, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença.

Assim, primeiramente apresentamos algumas características das tendências para, em seguida, abordamos as características e inclinações das tendências por área de conhecimento dos PPG.

6.4.1. Tendência Sociocultural

Como pudemos verificar anteriormente, dentre as 33 teses analisadas, a tendência sociocultural apresentou-se com o maior índice de incidência (16 teses ou 48,48%) entre as três tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença identificadas.

Em linhas gerais, os estudos da tendência sociocultural conceituam a deficiência e/ou diferença como um fenômeno socialmente construído, no qual o estado de deficiência e/ou diferença (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações no contexto temporal, espacial e social, com forte caráter subjetivo. Isso porque os sistemas de convenções são compreendidos sob uma perspectiva cultural de viés relativista e consubstanciados em princípios éticos⁹.

Nesse sentido, o desvio é uma construção social, parte do princípio da diferença, logo o problema está na ênfase que se atribui a uma diferença em detrimento de outras. A transcrição, a seguir, extraída da tese de Código 27, é ilustrativa desse modo de compreensão.

A incorporação da cultura na análise dos chamados sujeitos desviantes e uma leitura não linear ou causal entre homem e sociedade, constituirão uma outra abordagem, a interacionista, em que "[...] grupos sociais criam o desvio ao estabelecer regras cuja

⁹ Duarte (2006a) e Della Fonte (2012) abordam o problema do relativismo cultural denunciando a falácia colocada pelo pós-modernismo, no que se refere à opção entre etnocentrismo e relativismo cultural. Para ambos os autores, a consideração das múltiplas culturas e da diversidade humana em bases histórico-sociais (concepção dialética em sua versão materialista e histórica) possibilita superar a referida falsa dicotomia.

infração constitui desvio e ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como outsiders. Sob tal ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação por outrem de regras e sanções ao 'transgressor' (Código 27, p. 19; grifo do autor).

Também corrobora nossa análise a transcrição a seguir:

Mais recentemente, alguns teóricos têm concordado que a deficiência deveria ser vista dentro de um modelo pós-modernista da deficiência. Este modelo permite que a pessoa portadora de deficiência construa sua própria realidade, escolhendo seu próprio caminho. Ele desafia a existência de uma verdade única na forma de atuar na deficiência. Parasnis (1996) concorda que há diferentes realidades para cada deficiente. A autora afirma, ainda, que o modelo pós-modernista é útil ao entendimento de como a deficiência tem sido construída e, em particular, de como é o papel das diferenças globais e locais na ideologia e na cultura (Código 43, p. 30-31).

Quanto à distribuição das 16 teses da tendência sociocultural por PPG e no tempo, foi possível sintetizá-la na Tabela 28.

TABELA 28: Demonstrativo das teses da tendência sociocultural, por programas e períodos.

	Programas		Períodos			Total
			1985-1992	1993-2000	2001-2009	
Tendência Sociocultural	PPGE	USP	---	2	2	4
		Unicamp	---	2	1	3
		UFSCar-EEs	---	---	2	2
		Unesp/Mar	---	---	2	2
		Unesp/Ara	---	---	1	1
		Unimep	---	---	1	1
	PPGEF	Unicamp	---	1	2	3
Total			0	5	11	16

Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 28, a tendência sociocultural foi identificada nas teses defendidas nos PPGE e PPGEF, bem como nos dois últimos períodos analisados. Os dados da referida tabela também indicam que a tendência sociocultural apresentou, no último período, uma propensão ao crescimento, tanto nos PPGE quanto nos PPGEF.

Na sequência, apresentamos as características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das teses desenvolvidas na tendência sociocultural, conforme a área de conhecimento do PPG.

Educação

A tendência sociocultural corresponde a 50% (ou 13) do total de 26 teses analisadas dos PPGE. Em termos institucionais, corresponde a 100% da produção analisada da Unesp/Ara-Educação Escolar; 80% da USP-Educação; 66,66% da Unesp/Mar-Educação; 50% da Unicamp-Educação e Unimep; e 40% da UFSCar-Educação Especial.

Em relação aos aspectos técnico-metodológicos, mais precisamente a respeito da **metodologia da pesquisa**, as teses da tendência sociocultural e desse grupo priorizaram, em sua grande maioria, a descrição (nove teses), em seguida a pesquisa-ação (três teses) e, por último, o método correlacional (uma tese).

Quanto às **fontes de dados**, as teses dessa tendência e grupo priorizaram, na grande maioria, sujeitos (12 teses), seja de modo exclusivo (dez teses), ou em conjunto com obras e documentos (duas teses). Assim, obras e documentos também foram fontes de dados em uma tese de modo exclusivo (Código 24).

No que diz respeito aos **campos empíricos de coleta de dados**, as fontes eram vinculadas à escola regular (quatro teses); órgãos públicos, geralmente secretarias municipais de educação (quatro teses); escola especial (três teses). Em menor número, a coleta de dados foi realizada em instituições especializadas, associações de pessoas com deficiência, residência, empresa e universidade (uma tese cada campo)¹⁰.

Em relação às **técnicas de coleta de dados**, as teses da tendência sociocultural e desse grupo priorizaram, pela própria natureza das fontes, a inquirição (nove teses), seja de modo exclusivo (duas teses) ou combinado com observação (seis teses), levantamento bibliográfico-documental (duas teses) e testes (uma tese)¹¹.

No que diz respeito às **técnicas de tratamento de análise dos dados coletados**, as teses dessa tendência e grupo priorizaram o tratamento qualitativo (12 teses), seja de modo exclusivo (nove teses) ou combinado com técnicas quantitativas (três teses). Apenas uma tese (Código 161) afirmou ter utilizado a técnica quantitativa de modo exclusivo.

¹⁰ Nesse caso, o número de campos empíricos onde os dados foram coletados supera o número de teses analisadas, pois algumas delas coletaram dados em mais de um campo.

¹¹ Em uma tese foi utilizada a técnica de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental.

Em relação aos aspectos teóricos (principais temáticas, públicos-alvo, objetivos privilegiados, autores mais citados, críticas e propostas realizadas) das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que, entre as **principais temáticas**, estiveram: ensino-aprendizagem (seis teses); processo de integração/inclusão e políticas públicas em EEs (duas teses cada uma); formação de recursos humanos; autopercepção e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial (uma tese cada uma).

Quanto aos **públicos-alvo**, as teses da tendência sociocultural priorizaram estudos sobre pessoas com necessidades especiais sem especificação de deficiência e/ou diferença (seis teses). Mas também foram desenvolvidas teses voltadas para os deficientes auditivos (três teses), deficientes intelectuais (duas teses), e deficientes físicos e visuais (uma tese cada um).

No que diz respeito aos **objetivos privilegiados**, identificamos que as teses da tendência sociocultural, mesmo sob aspectos diversos (modelo educacional: integração e/ou inclusão, conteúdos escolares, formação de professores, processos ensino-aprendizagem), estão preocupadas com as questões educacionais, principalmente de escolarização dos deficientes e/ou diferentes.

Nesse sentido, as transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

[...] descrever o processo de organização do atendimento prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares do município de São Paulo, de 1986 a 1996, bem como analisar a coerência entre os princípios gerais expressos nos documentos oficiais e as proposições e planos elaborados (Código 24, p. 19).

[...] analisar o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular da disciplina educação física, junto a professores do estado de Santa Catarina, em instituições de ensino regular, em séries do ensino fundamental e médio cujo conteúdo volta-se ao ensino do esporte, a fim de identificar o modo como o professor realiza suas intervenções com vistas à educação inclusiva (Código 138, p. 18).

[...] analisar os procedimentos utilizados em uma ação de formação contínua em serviço, cuja intenção é contribuir para que os educadores construam práticas inclusivas, a partir da identificação “do quê”, “do como”, “do para quê” são realizados e sua articulação com o “por quê”, isto é, com princípios de formação de orientação inclusiva (Código 57, p. 8; grifo do autor).

[...] investigação das funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar em alunos surdos, na idade de 5 a 12 anos, filhos de pais surdos e de pais ouvintes, e a investigação da correlação entre estes aspectos (Código 43, p. 8).

Em relação aos **autores mais citados** na fundamentação da interpretação dos resultados, foram identificados, aproximadamente, 260 autores em 16 teses analisadas. Desse total, 51 foram citados mais de uma vez, dos quais 30 foram citados duas vezes; 13 entre três a quatro vezes; e oito, cinco ou mais vezes.

Assim, entre os oito autores mais citados nessa tendência e grupo estiveram: Marcos José da Silveira Mazzotta (oito citações), Júlio Romero Ferreira, Ana Luiza Bustamante Smolka, Maria Cecília Rafael de Góes (sete citações cada um), José Geraldo Silveira Bueno, Rosita Edler Carvalho, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maria Cristina da Cunha Pereira (cinco citações cada um).

No que diz respeito às **críticas apresentadas** pelas teses dessa tendência e grupo, podemos afirmar que elas são frequentes e diversas, referem-se aos aspectos políticos, à formação de professores no Brasil, passando pela organização do trabalho pedagógico da escola (objetivos, métodos, avaliação etc).

Entretanto, observamos que as críticas partem de um pressuposto comum, qual seja, a crítica à concepção de deficiência e/ou diferença da tendência médico-clínica, cuja ênfase do *déficit* está no indivíduo deficiente e/ou diferente. Nesse sentido, as transcrições, a seguir, são elucidativas:

A educação, a exemplo do que ocorre com a psicologia, na suposição de domínio do déficit, patologiza o que é condição diferenciada de ação, naturaliza o que é dialeticamente constituído na relação entre as condições biológicas e histórico-culturais, e, consequência, destitui essas pessoas da sua humanidade (Código 87, p. 166).

Neste contexto e considerando o corpo docente, o projeto pedagógico da escola fica restrito à comparação das crianças surdas com as ouvintes. A prática educacional fica atrelada ao modelo médico, no qual a deficiência auditiva é percebida como uma doença que limita a capacidade do sujeito surdo (Parasnis, 1996) (Código 43, p. 255).

O que me parece importante ressaltar é que a professora formulava critérios e práticas pedagógicas tendo como referência a "incapacidade", a "deficiência" dos alunos, medida a partir de pressupostos sobre a complexidade do objeto de leitura (Código 73, p. 143-144).

Infelizmente, em nossa sociedade ainda há uma concepção de deficiência centrada na própria pessoa deficiente, como se as suas dificuldades ou incompetência fossem inerentes a ela. Se o empregador faz parte dessa sociedade, consequentemente, o seu pensamento e atitudes também não serão diferentes. Com isso, as suas ações no que se refere ao trabalho da pessoa com deficiência será consequência dessa sua forma de conceber a questão (Código 161, p. 139).

Outra observação pertinente acerca das críticas das teses da área de educação e da tendência sociocultural é que elas reconhecem os avanços na legitimação e legalização dos direitos dos deficientes e/ou diferentes, mas também denunciam a não concretização da política, seja em uma perspectiva mais ingênua como fazem as teses 147 e 161 ou em perspectiva mais crítica como fez a tese de Código 27.

A declaração dos Direitos Humanos de 1948 previu educação para todos, mas seu avanço foi insignificante porque na realidade as escolas não se estruturaram para garantir às crianças com deficiência esse direito, mantendo, até então, a lógica da exclusão (Código 147, p. 84).

Sem dúvida, o Brasil conta com dispositivos legais bastante avançados no que se refere aos direitos da pessoa com deficiência para o trabalho. Apesar disso, infelizmente, o que se observa é que o número de pessoas possuidoras dessa condição, que são participantes do mercado de trabalho, ainda está muito aquém do que a lei prevê (Código 161, p. 48).

Desde o início desta década, presenciaram-se movimentos antagônicos: um é proveniente da incorporação cada vez maior do discurso que apresenta a educação especial, ou melhor, os portadores de deficiências, como sujeitos portadores de direitos, e assim os incorpora ao discurso dos direitos humanos, principalmente em relação aos direitos civis e sociais; num outro pólo, há a ruptura, o dismantelamento das políticas sociais por parte do governo, atrelado às imposições neoliberais na economia e suas consequências para a população (Código 27, p. 71).

As **propostas apresentadas ou sugeridas** nas teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação estiveram relacionadas ao aumento do financiamento da educação, à formação de professores, à utilização de determinados programas de ensino, à reestruturação do trabalho pedagógico escolar, ao atendimento dos interesses (desejos) dos alunos, à alteração da terminologia “portador de deficiência”, à disseminação da Língua Brasileira de Sinais, à realização de mais estudos sobre as temáticas investigadas etc.

A partir das propostas apresentadas ou sugeridas pelas teses dessa tendência e grupo, diríamos que, para elas, as políticas de inclusão escolar requerem formação de professores para atender às individualidades dos alunos (diferença), bem como as escolas precisam se reestruturar para atender a todos, e mais investimentos são necessários para que a política se concretize e, por fim, novos estudos precisam ser realizados.

As transcrições, a seguir, elucidam e exemplificam essa lógica identificada:

A formação profissional é o ponto de convergência que, na reorganização da prática de Educação Infantil, deve ser priorizado. O exame desse tema poderá favorecer a formação de profissionais para o berçário que atuem junto às crianças

cujas necessidades são especiais, independente de apresentarem ou não uma deficiência, de modo a respeitar, apoiar e estimular seu desenvolvimento global (Código 187, p. 116).

Portanto, é preciso estruturar melhor as escolas do presente estudo para se tornarem inclusivas, pois estas precisam rever as suas formas de atuação, para melhor oferecer um ensino com equidade de modo que adquiram autonomia e sintam-se parte do sistema educacional e social (Código 177, p. 135).

Ampliação de recursos financeiros para atender às demandas quanti e qualitativas (p.ex., na escola comum) (Código 24, p. 249).

Indubitavelmente, mais pesquisas envolvendo este tema devem ser realizadas (Código 43, p. 271).

Em relação aos aspectos epistemológicos/ontológicos (critérios de cientificidade, concepção de ciência, critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação, abordagem epistemológica, concepção homem/sociedade e educação/educação especial) das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que os **critérios de cientificidade** podem ser organizados em dois grupos. Um cuja prova científica está na base da própria pesquisa qualitativa (nove teses) e o outro, no qual a cientificidade da pesquisa realizada está na racionalidade técnico-instrumental (confiabilidade e objetividade) dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados (quatro teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que a base da pesquisa qualitativa, na qual as teses se apoiam, são as seguintes: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva, seja pela análise das relações entre sujeitos, seja pela análise de documentos, bibliografias, históricos etc, pois o mais significativo da investigação é evidenciar os conflitos e contradições do contexto abordado nos aspectos inter, intra e extra objeto; 2) a validação científica é sustentada pela reflexão interpretativa sobre o objeto e seu contexto; e 3) é científico o que tem respaldo teórico-prático, a partir do mundo empírico contextualizado e estudado pelo pesquisador.

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

Nesse processo, o material empírico vai ganhando corpo na diversidade dos recursos disponíveis e das experiências vividas recordadas. Os dados vão sendo construídos, tomados como pistas, traços que são aos poucos contextualizados. As histórias re-significam a participação de cada um em cada acontecimento gravado, fotografado, registrado em anotações nos cadernos, em cópias e rascunhos dos relatórios feitos por nós (os professores) e por eles (os alunos). As

histórias também contextualizam as inúmeras atividades didáticas guardadas/coletadas: tentativas de escrita, desenhos, gravuras, textos. Assim, cada palavra, cada gesto ou atitude recordados são elementos que só podem ser compreendidos, em toda a sua dimensão, quando inseridos no contexto das contraditórias condições de constituição do sujeito que o produz. Por outro lado, é relação entre e com esses dados de que são compostos os retratos, que se sustentam (Código 87, p. 29).

A opção por esse método justifica-se pelo fato de ele permitir que o pesquisador estabeleça um contato direto com o ambiente e o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo uso de descrições, permitindo assim a análise dos dados em profundidade, em toda a sua riqueza, preservando seu caráter situacional. Interessa pelo processo e não somente pelo resultado do trabalho, valorizando os significados que impregnam o fenômeno e o ambiente onde este se apresenta (TRIVIÑOS, 1987). Para Freitas (2002, p. 28), trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social, [...] seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Considerando que a nossa pesquisa envolve professores de educação física com diferentes histórias de vida, de formação, de atuação profissional, inseridas em uma escola com sua própria história e cultura, não levar em conta tais momentos históricos seria não reconhecer a pessoa que há no professor (Código 138, p. 77-78).

A partir dessas aproximações teóricas, esta pesquisa fundamenta-se na metodologia qualitativa, que tem ocupado um lugar de destaque entre as diversas possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Optamos por realizar o estudo numa abordagem de natureza qualitativa, pois esta é descritiva e sugere uma complexa mediação entre teoria e os dados a serem analisados. Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). A relevância do estudo de caso no presente trabalho reside, portanto, na forma singular de retratar uma realidade contextualizada, acrescida de uma grande variedade de dados descritivos. Ludke e André (1986) acrescentam, ainda, que um estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, onde o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Nesse sentido, o estudo de caso parte do princípio de que o pesquisador vai utilizar o seu conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, significados e compreensões (Código 177, p. 63).

Já as transcrições, a seguir, exemplificam as constatações do segundo grupo dos critérios de cientificidade, da tendência sociocultural e da educação, para o qual a cientificidade da pesquisa realizada está na racionalidade técnico-instrumental, pautada na confiabilidade e objetividade dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos

dados¹², ao ponto inclusive de uma das teses (Código 202) defender explicitamente a neutralidade axiológica do pesquisador. Vejamos:

Notou-se uma diferença estatisticamente significativa no uso destas funções de acordo com a faixa etária ($p < 0,001$). Há, ainda, uma correlação moderada ($c > = 0,40$) entre as funções controladora e representativa. [...] Verificou-se uma diferença nas designações de acordo com a faixa etária. ($p < 0,001$). [...] Verificou-se uma diferença quanto às designações utilizadas conforme a faixa etária ($p < 0,001$). A comparação entre a nomeação na Libras e na LPMO mostrou que as não-designações ocorrem em maior número na LPMO ($p < 0,001$). Os gestos utilizados pelas crianças de menor idade (7 anos) apresentaram menos características fonológicas do que aqueles utilizados pela criança de maior idade (11 anos). Este dado é constatado por meio da utilização do coeficiente de proximidade fonológica entre os gestos e sinais (Libras). Relativamente ao desempenho escolar, as crianças surdas, filhas de pais surdos, de menor idade (5,6) anos e de maior idade (10,3 anos), apresentaram, respectivamente, o desempenho escolar satisfatório e bom. As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentaram desempenho escolar satisfatório. Verificou-se, ainda, uma correlação moderada entre a função da linguagem, a teoria da mente, o vocabulário ($c > = 0,40$) e entre funções da linguagem e desempenho escolar (Código 43, p. 1).

Assim, para que a atitude possa servir na compreensão, predição e controle do comportamento, são necessários instrumentos capazes de medi-la de forma fidedigna e válida. As atitudes sociais podem ser mensuradas de várias maneiras. Entretanto, dos vários instrumentos e medidas existentes, a escala de atitudes sociais é a mais frequentemente utilizada e, também, a mais cuidadosamente planejada e comprovada (Código 161, p. 69).

Considerando-se todos os enunciados da escala, a correlação média entre os itens foi 0,03 e o índice de consistência interna alfa de Cronbach ficou em 0,65. (Apêndice K). Esses resultados apontaram que as questões de número 8, 9, 15, 26, 34, 37, 40, 41, 44, 47, 60 apresentaram correlação item total negativa e, portanto, deveriam ser descartadas por apresentarem baixa consistência interna. Comparando-se esses resultados com aqueles apresentados pelo teste t de Student, observou-se que apenas a questão 47 não foi apontada pelo mesmo como item não discriminativo. Entretanto, pelo teste t de Student, apesar da probabilidade de a diferença de média entre o grupo superior e grupo inferior ter ocorrido ao acaso para a questão 47, essa diferença foi maior do que para as outras questões identificadas como discriminativas (4,449%) (Código 161, p. 114-115).

Nas pesquisas descritivas as situações são observadas, registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem interferência do pesquisador. [...] Uma característica importante utilizada neste estudo, e significativa nas pesquisas descritivas, foi a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas e a observação sistemática [...] (Código 202, p. 61).

¹² Nas teses, cujos critérios de cientificidade pautam na racionalidade técnico-instrumental, independentemente da tendência, é comum o uso de formalizações matemáticas (estatística, frequência) como recurso de tratamento estatístico dos dados coletados, visando à objetividade científica.

No que diz respeito à **concepção de ciência** das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que elas guardam relação com os critérios de validação científica e, por isso, também podem ser organizadas em dois grupos. Um cuja ciência é compreendida como uma atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade (nove teses), e o outro, no qual a ciência é uma atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis (quatro teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que, embora identificássemos algumas variações entre as teses, basicamente a concepção de ciência comum é que esta consiste na compreensão dos fenômenos (dados empíricos) em suas várias manifestações (elementos explícitos e implícitos) de modo contextualizado. Nesse sentido, é recorrente o entendimento de que cabe ao pesquisador compreender, revelar e/ou construir o fenômeno analisado, a partir da descrição e interpretação (hermenêutica) do sentido(s) e/ou significado(s) dos fenômenos em análise.

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

É necessário ressaltar que a descrição realizada é uma leitura do que pode valorizar, neste momento, sobre o campo empírico articulado com as perspectivas teóricas estudadas e intenções desta pesquisa. Trata-se de um recorte de uma determinada realidade que não pode ser capturada por essa nem por outra tentativa de análise. O material é apresentado e analisado a partir das características de uma metodologia de pesquisa qualitativa de pesquisa-ação e daquelas de perspectivas teóricas desta pesquisa (Código 57, p. 124).

Enfim, inventariamos, colecionamos depoimentos e situações nos quais as pessoas são reunidas compondo uma versão dessa(s) história(s) com o propósito de apontar que as diversas possibilidades de participação social das pessoas com deficiência mental, principalmente as suas possibilidades de ter o estatuto de adulto em nossa sociedade, só podem ser visíveis na medida em que sejam desveladas as a(diversidades) de suas condições de produção (Código 87, p. 31).

Nesse processo constitutivo os professores são desafiados a mudar suas práticas mediante uma realidade complexa e contraditória, em permanente movimento. Compreender o fenômeno eleito por nós, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, requer que busquemos significados que os docentes dão às suas falas e ações, pois adentrar na análise de significados como algo construído no coletivo, compartilhado socialmente e definido culturalmente requer do pesquisador uma imersão situacional que possibilite a descrição do objeto no seu contexto e a percepção das múltiplas possibilidades de interpretação (Código 138, p. 78).

Já as transcrições, a seguir, exemplificam as constatações do segundo grupo das **concepções de ciência**, da tendência sociocultural e da educação, para o qual a ciência é um método de conhecimento objetivo, viabilizado pela racionalidade técnico-instrumental. Nesse sentido, as teses desse grupo foram desenvolvidas com ênfase na experimentação e observação dos fenômenos, visando à verificação de hipóteses e à identificação das relações existentes entre as variáveis.

[...] esses artigos mostram que as experiências são, na maioria, oriundas de uma investigação descritiva e não de manipulação científica. [...] Uma das razões em se realizar discussões com base em evidências científicas pode estar relacionada à dificuldade que os pesquisadores têm para construir instrumentos de coleta de dados confiáveis e padronizados, que possam ser utilizados com esse propósito. Nesse sentido, a ELART pode ser considerada uma ferramenta para auxiliar pesquisas na área e intervenções que visam modificar atitudes sociais frente à inserção da pessoa com deficiência no trabalho (Código 161, p. 129).

[...]. Entretanto, somente uma pesquisa poderá fornecer dados que comprovem cientificamente a relação entre ambos os eventos. [...] (Código 161, p. 137).

[...] Faz-se importante ressaltar que as pesquisas descritivas apresentam como principal objetivo descrever as características de determinada população, situação ou fenômeno, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis. Nas pesquisas descritivas as situações são observadas, registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem interferência do pesquisador. No caso deste estudo faz-se pertinente esse tipo de metodologia, uma vez que o mesmo pretende investigar características de educadores infantis a partir de suas opiniões, atitudes, crenças e valores a respeito do ambiente físico educacional, bem como descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, qualidade do ambiente físico educacional e/ou aprendizagem e/ou estratégias facilitadoras da inclusão. Por sua vez este estudo caracteriza-se também por ser do tipo exploratório por ter como meta proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema da pesquisa, orientar a determinação dos objetivos e a formular hipóteses ou descobrir uma nova estratégia facilitadora para inclusão. [...] Uma característica importante utilizada neste estudo, e significativa nas pesquisas descritivas, foi a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas e a observação sistemática. [...] (Código 202, p. 61).

Em relação aos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação** (relação sujeito-cognoscente e objeto-cognoscível), verificamos que as teses da tendência sociocultural e desse grupo podem ser organizadas em dois grupos, um cuja ênfase incide sobre o sujeito (nove teses) e outro no objeto (quatro teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que, embora identificássemos entre as teses variações quanto aos limites e possibilidades de apreensão

do fenômeno da realidade em investigação (objeto cognoscível) por parte do pesquisador (sujeito cognoscente), basicamente a ênfase da relação incidiu sobre o sujeito. Nesse sentido, o pesquisador geralmente parte da apreensão imediata de dados empíricos (o discurso, os textos, a legislação) e, por meio da reflexão e interpretação (hermenêutica) consubstanciada no contexto e/ou teoria acumulada, compreende, revela e/ou “constrói” o fenômeno da realidade pesquisada, atribuindo-lhe novo(s) sentido(s) e/ou significado(s).

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações¹³:

A metodologia qualitativa com estratégias de pesquisa-ação subsidiou o percurso desta pesquisa e assim foi necessário, para que o estudo se desenvolvesse, considerar as seguintes características: flexibilidade, heterodoxia, responsabilidade da pesquisadora para desenvolver um trabalho artesanal, proximidade da pesquisadora ao objeto de estudo, reconhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa como singulares e históricos, valorização da subjetividade da pesquisadora ao longo do processo, reconhecimento de que os resultados da pesquisa são parciais, necessidade de um modo de fazer que contribuísse para a inovação em uma realidade complexa (MARTINS, 2004), privilégio de marcas presentes em manifestações mais frequentes ou naquilo que escapava nessa realidade (DEMO, 1998), interesse em contribuir para que a ação estudada contribuísse para a melhoria da realidade direta e indiretamente ligada à pesquisa (THIOLLENT, 2004) e o fato de ter sido construído e desconstruído ao longo do caminho (Código 57, p. 183).

Entretanto as contribuições da psicanálise me advertiram sobre a impossibilidade de um trabalho de pesquisa ou qualquer outra atividade de estudo e de prática profissional ter o poder de capturar o todo, o real, porque esse sempre escapa e não pode ser capturado (MRECH, 2005). Desse modo, os procedimentos aqui analisados são recortes de uma realidade a partir de leituras de uma pesquisadora que também era sujeito participante dessa pesquisa-ação (Código 57, p. 184).

Reiterando, buscou-se, neste estudo, avaliar e analisar a coerência entre os princípios e as propostas adotados nos projetos e programas que constituem a política pública de educação especial no município de São Paulo, adotando, enquanto abordagem, a pesquisa qualitativa, que coloca o pesquisador como elemento que participa do processo de investigação e se posiciona frente ao conjunto de informações que vão se apresentando no descortinar da realidade (Código 24, p. 52).

[...] é preciso registrar que o estudo de políticas educacionais públicas é uma tarefa exaustiva e que apresenta certas peculiaridades. Entre outras, para sua análise e interpretação, é necessário considerar o contexto da época em que foram formuladas e quais pressupostos teóricos possivelmente respaldaram a adoção de uma ou outra alternativa de atendimento, entre outros fatores (Código 24, p. 236).

¹³ Também corroboram essas constatações os trechos já transcritos das teses de Código 87 (p. 29 e 31), 138 (p. 78) e 177 (p. 63).

Já as transcrições, a seguir, exemplificam parte das constatações do segundo grupo dos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação** da tendência sociocultural e da educação, para o qual a ênfase da relação incide sobre o objeto. Nesse sentido, o pesquisador geralmente postula-se neutro e objetivo. Para tanto, utiliza procedimentos de coleta e análise de dados “imparciais” (testes e instrumentos padronizados, cuja fidedignidade fora obtida pela avaliação de juízes e/ou testes realizados). Assim sendo, cabe ao pesquisador coletar/registrar os dados, organizá-los e, de modo rigoroso, tratá-los estaticamente.

[...] Para isso, há necessidade que se faça um recorte da realidade levando em consideração os seus diferentes elementos constituintes: a lei, o projeto pedagógico, os profissionais e a prática propriamente dita. Apenas assim, será possível observar a existência ou não de coerência entre o que é projetado e o que acontece, o que é planejado e o que é vivido. A análise desses elementos permitirá examinar a realidade e os aspectos que a constituem e, assim, propor novas reflexões que levam a mudanças significativas através da interferência nos pontos sobre os quais as análises mostraram inconsistências (Código 187, p. 33).

Nas pesquisas descritivas as situações são observadas, registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem interferência do pesquisador. [...] Uma característica importante utilizada neste estudo, e significativa nas pesquisas descritivas, foi a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas e a observação sistemática. [...] (Código 202, p. 61).

Uma estatística usada na mensuração da fidedignidade do instrumento é o coeficiente de Spearman-Brown que, no caso de ser o teste dividido em duas partes iguais, é definido pela seguinte fórmula: $r_{sb} = \frac{2r}{1+r}$, na qual r corresponde a correlação entre as partes e o r_{sb} a correlação Spearman-Brown (Código 161, p. 120).

A partir dos critérios de cientificidade, objetividade/subjetividade e concepção de ciência, podemos afirmar que as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação foram desenvolvidas consubstanciando-se em três grandes correntes do pensamento científico contemporâneo, a saber: o positivismo, a fenomenologia e a pós-modernidade. Estas contribuem para o desenvolvimento dos diversos modelos científicos (**abordagens epistemológicas**), mas, principalmente, para aqueles que a literatura educacional vem intitulando-os de abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e pós-modernas¹⁴.

¹⁴ Ver Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2011); Silva (1990; 1997); Ávila (2008); Souza (2011); e Sacardo (2013).

É importante observarmos que, embora as teses desenvolvidas na tendência sociocultural sob a abordagem empírico-analítica (Código 43, 161, 187 e 202) apresentem, no plano epistemológico, uma possível incoerência (entre a concepção de deficiência/realidade e método de investigação), no plano ontológico são compatíveis, pois, como afirma Ávila (2008), trata-se de antípodas solidárias, porque ambas são de caráter empírico-realista¹⁵.

Assim sendo, entendemos e reforçamos a necessidade de que a crítica à produção do conhecimento em EEs seja realizada também no plano ontológico. Por isso, na sequência, apresentamos os resultados das análises desenvolvidas nesse sentido.

Em relação à **concepção de homem/sociedade** das teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação, verificamos que, mesmo elas sendo diversas, podemos sintetizá-las em dois grupos: um de base culturalista (caráter existencialista) e outro de base naturalista (caráter essencialista).

No grupo culturalista (nove teses), embora houvesse algumas variações entre elas, predominou a concepção existencialista de homem - O homem é um ser social. O homem, situado no mundo, encontra-se no mundo com os outros. Existe aí como ser, como experiência vivida, como situacionalidade e como ser com os outros. A intersubjetividade, pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes como dialogicidade e solidariedade.

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

[...] oportunidade de inserção social, de participar de um grupo, constituindo vínculos, aprendendo e produzindo de forma que lhe confira a possibilidade de ser, de existir como pessoa (Código 87, p. 8).

Essas condições são definidas por fatores que ultrapassam as determinações naturais, que remetem ao entrelaçamento das histórias individual e social dos sujeitos. No processo de entender, de interpretar as relações sociais, as pessoas

¹⁵ Segundo Moraes (2009), o realismo empírico trata-se de uma ontologia, que empobrece a atividade cognitiva, pois reivindica a emergência do empírico e sua análise sem a mediação da reflexão, portanto reduz o cognoscível à experiência sensível. Ainda segundo essa autora, o realismo empírico vem referenciando pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira, de tal modo que as implicações desta para a prática pedagógica têm sido de improvisação, e para a pesquisa científica a de produção de respostas imediatas com pouca adesão ao exercício do pensamento. No intuito de equacionar possíveis polêmicas e/ou dúvidas acerca dos conceitos de realismo empírico e sua contraposição ao realismo crítico, sugerimos a leitura de Bhaskar (1993), Ávila (2008) e Moraes (2009).

com deficiência mental (assim como todas as pessoas) têm suas possibilidades de entender, lembrar, dizer, relacionar, enfim agir sobre o mundo e sobre si mesmas, sendo transformadas – se desenvolvendo – em um processo no qual sua dimensão orgânica é perpassada pela cultura. É nesse processo que a pessoa se constitui e a deficiência mental, como parte dela, assume suas múltiplas formas (Código 87, p. 27).

A busca das contribuições da perspectiva histórico-cultural na construção (passada) e na (re)construção (presente) da experiência de trabalho em foco coloca-nos perante os sujeitos como constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais, na e pela linguagem. Convivendo e retratando, encontramos os sujeitos marcados pelas ideias que impregnam as relações sociais e, dessa forma, refutam a ideia da homogeneização e estagnação dos processos de desenvolvimento na presença do comprometimento do funcionamento mental, do desvio ou da loucura, assim como o estatuto de criança atribuído a essas pessoas (Código 87, p. 135-136).

Viver, pensar e agir são ações inerentes ao homem, porque ele é historicizado e, de acordo com a concepção político social, difere dos outros animais pela cultura. Pela atividade criativa satisfaz suas necessidades, produzindo meios para tanto e, nesse processo, vai gerando outras necessidades que exigirão novas transformações (Código 147, p. 13).

O homem é tido como uma síntese das relações sociais que ele pode transformar na medida em que atua com as possibilidades. Sendo ético, não alienado, faz de sua cotidianidade um ato humanizador e, sem ser singular ou particular, tem consciência do quanto o trabalho transforma a natureza e a si próprio, porque o leva a ter contato com o mundo e se apropriar de outras coisas como, por exemplo, das forças essenciais da natureza para satisfazer suas necessidades e por meio dessa apropriação tornar essas forças essenciais da natureza em forças essenciais humanas (OLIVEIRA, 1996, p. 16 *apud* Código 147, p. 131).

No grupo naturalista (quatro teses), predominou a concepção de que o homem é um elemento passível de quantificação, que possui variáveis empíricas suscetíveis de organizações sistêmicas (dentre elas, repertórios comportamentais, rendimento acadêmico, motor etc).

No que diz respeito à **concepção de educação/educação especial** da tendência sociocultural e do grupo da Educação, verificamos que as teses não assumem posições explícitas em relação à educação. De qualquer forma, porém, estão presentes concepções de educação e, estabelecendo nexos com estas, concepções de educação especial mesmo que implicitamente.

Assim sendo, decorrente do conceito de homem, as referidas teses analisadas apresentam os seguintes conceitos de educação: a) Processo ensino-aprendizagem envolvido por diversas variáveis (especificidades dos alunos, escola, família etc); b)

Aprendizado de papéis, normas e padrões sociais – “[...] desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais que lhe possibilitem acompanhar as metamorfoses do mundo do trabalho” (Código 161, p. 44); c) Processo de formação humana (a educação cabe à produção da humanidade nos homens); e d) Processo de formação cultural – “[...] educação como atividade intelectual, que resulta na apropriação do conhecimento e na construção de uma consciência crítica, estabelece os espaços de intervenção e ocupação do sujeito” (Código 138, p. 22).

A partir das concepções de homem/sociedade e de educação/educação especial, podemos afirmar que as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação foram desenvolvidas consubstanciando três variantes da **teoria pedagógica** produtivista (teoria do capital humano reconfigurada), a saber: o neoescolanovismo (nove teses), o neotecnicismo (sete teses) e o neopragmatismo (duas teses)¹⁶.

Ficou evidente que, para as teses dessa tendência e grupo, a problemática educacional da pessoa com deficiência e/ou diferença é conceitual (visão sobre essas pessoas). Assim sendo, cabe aos professores, baseados em teorias pedagógicas neoescolanovistas e neotecnicistas, atender de forma adequada (técnicas e métodos) as individualidades dos alunos (diferença). Para tanto, as escolas precisam reestruturar a organização do seu trabalho pedagógico (tempo, espaço e conhecimento) para atender a todos os alunos. Desse modo, mais investimentos são necessários para que a política de inclusão escolar se concretize e novos estudos voltados para a realidade da escola possam ser realizados.

Educação Física

A tendência sociocultural corresponde a 42,86%, ou três do total de sete teses analisadas dos PPGEF. Em termos institucionais, corresponde aos mesmos 42,86% da produção analisada da Unicamp-Educação Física, visto que analisamos apenas as teses desse programa, conforme justificativa explicitada anteriormente.

¹⁶ Nesse caso, o número de variações pedagógicas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas consubstanciam-se em mais de uma tendência pedagógica. Para saber mais sobre as teorias pedagógicas, sugerimos a leitura de Saviani (2011).

Em relação aos aspectos técnico-metodológicos, mais precisamente a respeito da **metodologia da pesquisa**, as teses da tendência sociocultural e desse grupo priorizaram, em sua totalidade, a descrição (três teses).

Quanto às **fontes de dados**, as teses dessa tendência e grupo priorizaram, na totalidade, sujeitos (três teses), seja de modo exclusivo (uma tese) ou em conjunto com obras e documentos (duas teses).

No que diz respeito aos **campos empíricos de coleta de dados**, as fontes eram vinculadas à instituição especializada e universidade (uma tese cada campo) e uma tese não informou (Código 243).

Em relação às **técnicas de coleta de dados**, as teses da tendência sociocultural e desse grupo priorizaram, pela própria natureza das fontes, a inquirição (três teses), seja de modo exclusivo (uma tese) ou combinado com o levantamento bibliográfico-documental (duas teses) e a observação (uma tese)¹⁷.

No que diz respeito às **técnicas de tratamento de análise dos dados coletados**, as teses dessa tendência e grupo priorizaram o tratamento qualitativo (três teses), seja de modo exclusivo (duas teses) ou combinado com técnicas quantitativas (uma tese).

Em relação aos aspectos teóricos (principais temáticas, públicos-alvo, objetivos privilegiados, autores mais citados, críticas e propostas realizadas) das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que, entre as **principais temáticas**, estiveram: formação de recursos humanos, autopercepção e profissionalização (uma tese cada).

Quanto aos **públicos-alvo**, as teses da tendência sociocultural priorizaram estudos sobre pessoas com necessidades especiais sem especificação de deficiência e/ou diferença, deficientes intelectuais e deficientes visuais (uma tese cada).

No que diz respeito aos **objetivos privilegiados**, identificamos que, nas teses da tendência sociocultural, eles são dispersos (investiga da corporeidade do cego ao trato do conhecimento da educação física em programas de profissionalização de deficientes intelectuais, passando pela disciplina de educação física especial nos cursos de licenciatura em educação física) e não chegam a constituir um bloco de preocupações comuns.

Nesse sentido, as transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

¹⁷ Em uma tese foi utilizada a técnica de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental.

[Investigar] como o cego percebe o seu corpo e o mundo na interrelação com o mundo dos videntes (Código 243, p. xv).

Investigar os programas de preparação de pessoas portadoras de deficiência mental para o trabalho e como a Educação Física tem sido considerada em quatro instituições especiais da região de Campinas/SP (Código 235, p. 1).

[Investigar] como a disciplina EFE vem sendo trabalhada nas instituições de ensino superior (IES) públicas no estado do Paraná nos cursos de graduação em Educação Física/Licenciatura, bem como levantar o posicionamento dos acadêmicos dos cursos de Educação Física diante desta disciplina e apontar possíveis critérios a serem observados para elaboração e execução da disciplina EFE nos cursos de graduação em Educação Física/Licenciatura (Código 251, p. 8).

Em relação aos autores mais citados na fundamentação da interpretação dos resultados, foram identificados, aproximadamente, 65 em três teses analisadas. Desses, 14 foram citados mais de uma vez, sendo: dez duas vezes e cinco três ou mais vezes.

Assim, os **autores mais citados** nessa tendência e grupo foram: Maurice Merleau-Ponty (cinco vezes); Edgar Morin (quatro vezes); e Rubem Alves e João Batista Freire (três vezes cada).

No que diz respeito às **críticas apresentadas** pelas teses da tendência sociocultural e da Educação Física, podemos afirmar que elas foram menos frequentes e diversas do que as do grupo da Educação e de mesma tendência.

Assim pudemos verificar dois blocos de críticas, um comum a mais de uma tese e outro mais específico de cada tese.

No primeiro grupo, tivemos as críticas voltadas para a formação de professores e a tendência médico-clínica, que, diferentemente da sociocultural, não enfoca as possibilidades dos deficientes e/ou diferentes, mas, sim, seus limites, os seus *déficits* (teses de Código 243 e 251).

As teses do segundo grupo focalizaram mais seus objetos de estudo, por exemplo, a tese de Código 235 teceu críticas aos programas de formação profissional de deficientes intelectuais e às aulas de educação física realizadas nas instituições responsáveis por esses cursos. Já a tese de Código 243 criticou a ciência clássica na sua pretensa objetividade, fragmentação e homogeneização dos seres, particularmente os cegos. Por fim,

a tese de Código 251 criticou o modo como as disciplinas de educação física especial são desenvolvidas nos cursos de licenciatura investigados.

As **propostas apresentadas ou sugeridas** nas teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação Física estiveram relacionadas: à reestruturação de programas “profissionalizantes” desenvolvidos em instituições especializadas; à necessidade de os seres humanos darem mais atenção às suas particularidades e individualidades; e à elaboração e desenvolvimento da disciplina Educação Física Especial na grade curricular do curso de graduação em Educação Física/licenciatura.

A partir das propostas apresentadas pelas teses dessa tendência e grupo, diríamos que, para elas, a centralidade para a concretização das políticas de inclusão está no reconhecimento das individualidades e singularidades humanas (diferença) e nesse processo a educação exerce uma função imprescindível.

As transcrições, a seguir, extraídas da tese 243, exemplificam essa observação:

Ao transportar essas ideias à passagem anteriormente citada por Veiga, penso que os seres humanos necessitam dar mais atenção às suas particularidades e individualidades, como sendo uma das unidades dos sistemas sociais e históricos. Dessa forma, irão aceitar, respeitar e relevar as diferenças e identidade própria existentes entre todos os seres humanos, de modo individual e coletivo (Código 243, p. 84).

Hoje, século XXI, a educação está a caminho de mudanças paradigmáticas que poderão propiciar novos entendimentos e compreensões acerca do ser humano na sua relação com o mundo. Para que isso venha a acontecer, de fato, as mudanças no processo educativo do conhecimento são necessárias e imprescindíveis (Código 243, p. 97-98).

Em relação aos aspectos epistemológicos/ontológicos (critérios de cientificidade, concepção de ciência, critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação, abordagem epistemológica, concepção homem/sociedade e educação/educação especial) das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que os **critérios de cientificidade** comum às três teses analisadas pautaram-se na base da própria pesquisa qualitativa, a saber: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva, seja pela análise das relações entre sujeitos, seja pela análise de documentos, bibliografias, históricos etc, pois o mais significativo da investigação é evidenciar os conflitos e contradições do contexto abordado nos aspectos inter, intra e extra objeto; 2) a validação científica é sustentada pela reflexão

interpretativa sobre o objeto e seu contexto; e 3) é científico o que tem respaldo teórico-prático, a partir do mundo empírico contextualizado e estudado pelo pesquisador.

No que diz respeito à **concepção de ciência** das teses da tendência sociocultural e desse grupo, verificamos que elas guardam relação com os critérios de validação científica. E por isso também, as três teses analisadas constituíram um grupo comum, no qual a ciência foi compreendida como uma atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade.

É oportuno observarmos que, embora identificássemos algumas variações entre elas, basicamente a concepção de ciência comum é que esta consiste na compreensão dos fenômenos (dados empíricos) em suas várias manifestações (elementos explícitos e implícitos) de modo contextualizado. Nesse sentido, é recorrente o entendimento de que cabe ao pesquisador compreender, revelar e/ou construir o fenômeno analisado, a partir da descrição e interpretação (hermenêutica) do sentido(s) e/ou significado(s) dos fenômenos em análise.

Em relação aos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação**, verificamos que as teses da tendência sociocultural e desse grupo apresentaram a ênfase no sujeito como elemento comum das três teses analisadas.

Assim sendo, para essa tendência e grupo, na apreensão do fenômeno da realidade em investigação (objeto cognoscível) por parte do pesquisador (sujeito cognoscente), basicamente a ênfase da relação incidiu sobre o sujeito. Nesse sentido, o pesquisador geralmente parte da apreensão imediata de dados empíricos (o discurso, os textos, a teoria, a legislação) e, por meio da reflexão e interpretação (hermenêutica) consubstanciada no contexto e/ou teoria acumulada compreende, revela e/ou “constrói” o fenômeno da realidade pesquisada, atribuindo-lhe novo(s) sentido(s) e/ou significado(s).

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

[...] criei alguns outros momentos os quais foram despontando das minhas ideias, das minhas necessidades acadêmicas e, principalmente, das coisas em que eu acredito e sinto prazer em questionar, pensar e descobrir. Procedo algumas análises apresentadas ao longo do texto, que vão surgindo à medida que eu, proponente das reflexões e discussões com vários autores participantes, sentia necessidade de estar mais perto dos deficientes visuais, pelo fato de eu ser vidente. Portanto, além do material bibliográfico ao qual faço referências, utilizo depoimentos de três deficientes visuais, dois cegos e um de baixa visão (Fabiana Bonilha, Benedito Leal Filho e Susete Gutierrez, respectivamente), os quais

dialogam comigo e com o texto, fazendo-me compreender mais significativamente os temas estudados (Código 243, p. 17).

Na fase de tratamento dos resultados e interpretação obedecemos aos critérios:
a) Abaixo de cada tabela, fez-se uma análise descritiva geral das respostas dos professores por categorias; concomitante a esta análise, o pesquisador tecia comentários pessoais baseando-se em sua prática e posicionamento com dados da literatura. [...] (Código 251, p. 56).

Quanto às **abordagens epistemológicas**, a partir dos critérios de cientificidade, objetividade/subjetividade e concepção de ciência, podemos afirmar que as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação Física, diferentemente do que ocorrera com o grupo da Educação e da mesma tendência, foram desenvolvidas consubstanciando-se apenas na fenomenologia e, portanto, na abordagem fenomenológico-hermenêutica.

É importante observarmos que, não sem variações, as teses desenvolvidas na tendência sociocultural sob a abordagem fenomenológico-hermenêutica (Códigos 235, 243 e 251) são coerentes, no tocante à concepção de deficiência/realidade e ao método de investigação utilizado.

Em relação à **concepção de homem/sociedade** das teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação Física, verificamos poucas concepções, podendo estas ser sintetizadas em um grupo de base culturalista (caráter existencialista).

Nesse grupo, mesmo havendo algumas variações entre elas, predominou a concepção existencialista de homem, existindo aí como ser, como experiência vivida, como situacionalidade e como ser com os outros. A intersubjetividade, pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes como dialogicidade e solidariedade.

No que diz respeito à **concepção de educação/educação especial** da tendência sociocultural e do grupo da Educação Física, verificamos que as teses não assumem posições explícitas em relação à Educação e à Educação Física. De qualquer forma, porém, estão presentes concepções de Educação e/ou Educação Física e, estabelecendo nexos com estas, concepções de Educação Especial mesmo que implicitamente.

Assim sendo, decorrente do conceito de homem, as referidas teses analisadas apresentam os seguintes conceitos de Educação e/ou Educação Física: a) formação humana

na perspectiva apresentada pelo discurso das políticas de educação inclusiva – o indivíduo deficiente e/ou diferente é um ser com limites e possibilidades no plano cognitivo, afetivo e motor, cabendo aos processos educativos formais e informais desenvolver as potencialidades desses alunos; e b) sistema complexo por buscar a compreensão do ser humano, de modo a aprender e a ser homem e a existir como homem, em uma perspectiva humana e humanizante.

Nessa perspectiva mais humanista, a transcrição, a seguir, é elucidativa dessa constatação:

Educar o ser humano consiste na percepção do sentido da própria existência para que essa possa ser vivida humanamente como tal. Perceber o sentido da própria existência, pode-se dizer que é a forma de o ser humano manifestar-se, trazendo à tona a cultura, que faz desabrochar os traços distintos da humanidade e dos grupos humanos. Esses traços podem ser entendidos como: as diferentes maneiras que o homem encontra para se relacionar com o mundo; as diversas formas da intencionalidade; as diversas formas da dialética fenomenal. “A utilização do mundo, sua transformação, a apropriação do mundo, seu conhecimento, o poder, as relações sociais, a arte, a religião etc, são essas formas (no plural) da significação existencial.” (Código 243, p. 60).

A partir das concepções de homem/sociedade e educação/educação especial, podemos afirmar que as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação Física foram desenvolvidas consubstanciando-se em duas variantes da **teoria pedagógica** produtivista (teoria do capital humano reconfigurada), a saber: o neoescolanovismo (duas teses) e o neotecnicismo (duas teses) e uma variante do humanismo (uma tese)¹⁸.

As maiores incidências das variantes produtivistas evidenciam que, assim como ocorrera com as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação, para as teses do grupo da Educação Física, a problemática educacional da pessoa com deficiência e/ou diferença é conceitual (visão sobre essas pessoas). Assim sendo, cabe aos professores, consubstanciados em teorias pedagógicas neoescolanovistas e neotecnicistas, atender, de forma adequada (técnicas e métodos), as individualidades dos alunos (diferença).

¹⁸ Nesse caso, o número de variações pedagógicas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas consubstanciam-se em mais de uma tendência pedagógica.

6.4.2. Tendência Médico-Clínica

Verificamos que, nos tópicos anteriores, a segunda tendência de deficiência e/ou diferença de maior incidência dentre as 33 teses analisadas foi a médico-clínica, com exatas dez teses desenvolvidas na referida tendência (ou 30,30%).

Em linhas gerais, os estudos da tendência médico-clínica conceituam a deficiência e/ou diferença como um fenômeno objetivo, verificável, a partir dos *déficits* de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica. Nesta, o estado de deficiência e/ou diferença é imutável e as mudanças possíveis e/ou realizadas são acidentais. Nesses estudos, como a incapacidade do deficiente e/ou diferente é compreendida como um estado objetivo, o enfoque maior volta-se para o diagnóstico e para a intervenção. Nessa tendência, a doutrina diagnóstico-prescritiva e a teoria behaviorista criam nomes e categorias para especificar diferentes tipos de deficiências e/ou diferenças, conseqüentemente especializam profissionais e serviços, conforme as nomenclaturas dos deficientes e/ou diferentes, constituindo um campo de estudos das patologias e não necessariamente dos deficientes e/ou diferentes.

As transcrições, apresentadas na sequência, são ilustrativas desse modo de compreensão da deficiência e/ou diferença:

Para este trabalho esclarecemos que, quando falamos de Pessoas com Necessidades Especiais Visuais (PNEV's) nos referimos às pessoas portadoras de algum tipo de deficiência no sentido de percepção visual. Dentro desse universo, temos os invisuais, os portadores de cegueira total, que são os cegos congênitos (NR1) e os cegos adquiridos; e finalmente os portadores de visão subnormal. [...] (Código 114, p. 1).

Por deficiência física, entende-se uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1999). Entende-se que o aluno com paralisia cerebral necessita muito de adaptações e recursos para o trabalho escolar, e o professor do aluno com essa patologia também precisa obter conhecimentos apropriados para atender às necessidades deste aluno (Código 153, p. 36).

Quanto à distribuição das dez teses da tendência médico-clínica por PPG e no tempo, foi possível sintetizá-la na Tabela 29.

TABELA 29: Demonstrativo das teses da tendência médico-clínica, por programas e períodos.

	Programas		Períodos			Total
			1985-1992	1993-2000	2001-2009	
Tendência Médico-clínica	PPGE	UFSCar-EEs	---	---	3	3
		USP	---	1	---	1
		Unesp/Mar	---	---	1	1
		PUC/SP-Currículo	---	---	1	1
	PPGEF	Unicamp	---	2	2	4
Total				3	7	10

Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 29, a tendência médico-clínica foi identificada nas teses defendidas nos PPGE e PPGEF, bem como nos dois últimos períodos analisados. Os dados dessa tabela também indicam que a referida tendência apresentou, no último período, uma propensão ao crescimento nos PPGE e de estabilidade nos PPGEF.

Na sequência, apresentamos as características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das teses desenvolvidas sob a tendência médico-clínica, conforme a área de conhecimento do PPG.

Educação

A tendência médico-clínica corresponde a 23,08%, ou seis do total de 26 teses analisadas dos PPGE, o que lhe confere a terceira posição entre as três tendências identificadas nas teses desses programas. Em termos institucionais, corresponde a 100% da produção analisada da PUC/SP-Currículo, 60% da UFSCar-Educação Especial, 33,33% da Unesp/Mar-Educação e 20% da USP-Educação.

Em relação aos aspectos técnico-metodológicos, mais precisamente a respeito da **metodologia da pesquisa**, as teses da tendência médico-clínica e desse grupo, assim como as teses da tendência sociocultural, tanto da Educação quanto da Educação Física, priorizaram, na maior parte, a descrição (duas teses). Mas, diferentemente daquelas, a incidência da metodologia descritiva não foi tão concentrada e dividiu a produção dessa tendência e grupo com a pesquisa-ação (duas teses) e os métodos experimental e quase-experimental (uma tese cada).

Quanto às **fontes de dados**, as teses dessa tendência e grupo, assim como as teses da tendência sociocultural, tanto da Educação quanto da Educação Física, priorizaram, na grande maioria, os sujeitos (seis teses), seja de modo exclusivo (quatro teses) ou em conjunto com obras e documentos (duas teses).

No que diz respeito aos **campos empíricos de coleta de dados** das fontes, diferentemente das teses da tendência sociocultural do grupo da Educação, e igualmente ao do grupo da Educação Física, as teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação estiveram vinculadas a diversos campos, como: escola regular (duas teses – sala regular e classe especial); órgãos públicos (duas teses - secretaria municipal de educação e pinacoteca de São Paulo); empresa, hospital universitário, laboratório e projeto de extensão universitária (uma tese cada campo)¹⁹.

Em relação às **técnicas de coleta de dados**, as teses da tendência médico-clínica e desse grupo priorizaram a inquirição (quatro teses), seja combinada com a observação ou com o levantamento bibliográfico-documental (duas teses cada um); a observação (quatro teses), seja combinada com a inquirição (duas teses) ou com testes ou de forma exclusiva (uma tese cada).

No que diz respeito às **técnicas de tratamento de análise dos dados coletados**, as teses dessa tendência e grupo, diferentemente das teses da tendência sociocultural, seja da Educação ou da Educação Física, priorizaram o tratamento quantitativo (cinco teses), seja de modo exclusivo (duas teses) ou combinado com técnicas qualitativas (três teses). Apenas uma tese (Código 153) afirmou ter utilizado a técnica qualitativa de modo exclusivo.

Em relação aos aspectos teóricos (principais temáticas, públicos-alvo, objetivos privilegiados, autores mais citados, críticas e propostas realizadas) das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que, entre as **principais temáticas**, estiveram: ensino-aprendizagem e formação de recursos humanos (três teses cada); tecnologia

¹⁹ Nesse caso, o número de campos empíricos onde os dados foram coletados supera o número de teses analisadas, pois algumas delas coletaram dados em mais de um campo.

assistiva (duas teses); profissionalização e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre pessoa especial (uma tese cada)²⁰.

Quanto aos **públicos-alvo**, as teses da tendência médico-clínica, diferentemente da tendência sociocultural (educação), fizeram questão de especificar e delimitar a população em estudo, segundo a especificação da deficiência e/ou diferença. Assim, os estudos dessa tendência priorizaram os deficientes intelectuais e deficientes físicos (duas teses); os deficientes auditivos, visuais e bebês prematuros (uma tese cada)²¹.

No que diz respeito aos **objetivos privilegiados**, identificamos que as teses da tendência médico-clínica, mesmo sob aspectos diversos (formação de professores, elaboração de programas de habilidades sociais e recursos de tecnologia assistiva), estão voltadas para uma tendência de aplicação imediata do conhecimento produzido (caráter pragmático).

Nesse sentido, as transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

Sistematizar, aplicar e avaliar um processo de intervenção com uma professora de classe comum visando à reflexão de sua prática pedagógica em relação ao aluno com deficiência física (Código 153, p.1).

Elaborar, aplicar e analisar os efeitos de um Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho (PHST) junto a trabalhadores com deficiência mental ou física, em situação natural de trabalho (Código 205, p. 64).

[...] construir e testar o Sistema de Desenvolvimento de Percepção em 3D (SDPD) e mostrar como esse sistema pode apoiar o ensino das PNEV's, oportunizando o sistema de treinamento real e interativo, para que estes consigam transpor a dimensão 2D <---> 3D (Código 114, p. 11).

[Propor e avaliar] dois procedimentos operantes (dois experimentos) para obtenção de medidas de limiar auditivo e máximo conforto auditivo sem o uso de instrução ou resposta verbal, com sete crianças com surdez neurosensorial profunda e pré-lingual, usuárias do implante coclear tipo Nucleus 24@ (Código 197, p. x).

Em relação aos autores mais citados na fundamentação da interpretação dos resultados, foram identificados, aproximadamente, 84 autores em seis teses analisadas.

²⁰ Nesse caso, o número de temáticas privilegiadas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas tiveram mais de uma temática principal.

²¹ Nesse caso, o número de públicos-alvo investigado supera o número de teses analisadas, pois algumas delas tiveram mais de um público-alvo pesquisado.

Desses, 11 foram citados mais de uma vez, sendo: quatro duas vezes e sete citados três ou mais vezes.

Assim, os **autores mais citados** nessa tendência e grupo foram: Eduardo José Manzini (seis vezes), Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel, Maria Stela de Araújo Albuquerque Bergo, Almir Del Prette, Zilda Aparecida Pereira Del Prette, Amira Consuêlo de Melo Figueiras, Michele L. Hughes (três vezes cada)²².

No que diz respeito às **críticas apresentadas** pelas teses da tendência médico-clínica e da Educação, verificamos que duas delas, em um universo de seis (33,33%), não fizeram nenhum tipo de crítica. E dentre as que realizaram, identificamos críticas dispersas e específicas dos objetos em estudo, as quais estiverem voltadas para os modelos de formação fragmentados e para o modelo de “Inclusão Total” (ambas da tese de Código 19); as condições de trabalho do professor (Código 153); a ausência de poucas pesquisas na área de habilidades sociais sobre o cotidiano profissional de trabalhadores com deficiência (Código 205); e o desconhecimento dos profissionais da saúde sobre os instrumentos de avaliação do desenvolvimento de bebês (Código 211).

Dentre as críticas dessa tendência e grupo, uma crítica recorrente é em relação ao modelo de “Inclusão Total”, conforme podemos visualizar nas transcrições, a seguir, extraídas da tese de Código 19.

Acreditar que a professora sozinha conseguirá, sem auxílio de outros especialistas (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos integrados às equipes escolares), é aumentar tanto sua responsabilidade quanto diminuir a qualidade do ensino (Código 19, p. 261).

Portanto, falar em inclusão indiscriminada, num quadro como esse, é apontar para a massificação mais contundente do ensino. É nivelar ainda mais baixo a qualidade de ensino já tão precária nessas áreas. Pode ser bastante econômico, para os gastos governamentais, ao abolir todas as estruturas de Educação Especial com vistas a uma perspectiva de dar o mesmo tipo de escola a todos. Mas, muitas questões precisam ser revistas antes de se defender a ideia de uma inclusão total (Código 19, p. 262).

As **propostas apresentadas ou sugeridas** nas teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação estiveram relacionadas: à formação de professores; à

²² Embora não estejam entre o grupo de autores mais citados, chamou-nos a atenção, nesse grupo e tendência, a citação de autores como Skinner e Sidman, clássicos da psicologia experimental no estudo do comportamento (Behaviorismo Radical).

utilização de determinados programas de ensino/formação; à política de inclusão escolar; à realização de mais estudos sobre as temáticas investigadas etc.

A partir das propostas apresentadas ou sugeridas pelas teses dessa tendência e grupo, diríamos que, para elas, as políticas de inclusão escolar são recentes, por isso demanda a realização de novos estudos para atender às mudanças no atendimento educacional ofertado aos deficientes e/ou diferentes de forma segura e gradual. Também essas mudanças, para obterem êxito, dependem da formação de professores especializados nas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais dos alunos.

As transcrições, a seguir, elucidam e exemplificam essa lógica identificada:

[...]. A opção à escolha entre permanecer em instituição, classe especial ou regular deve ainda pertencer ao próprio aluno ou, na sua real incapacidade de decisão, aos pais, nunca aos especialistas ou professores. Os institutos especializados não podem ser descartados em função da experiência acumulada ao longo de tantas décadas e seu trabalho efetivo nas deficiências, principalmente naquelas em que a inclusão no ensino regular não beneficia nem o aluno portador de necessidades especiais, nem seus colegas. [...] (Código 19, p. 271).

Como contribuição, este estudo pode apresentar alguns caminhos. O primeiro, indiscutivelmente, é a necessidade de rever a formação do professor, pois dentro de uma proposta de educação inclusiva há de se prepará-lo para a atual realidade que é trabalhar com alunos com deficiência. [...] Sugestões como cursos de capacitação, ou propostas de intervenção, ou grupo de estudos, projetos de extensão, poderão contribuir para que os professores que trabalham no ensino fundamental adquiram conhecimentos sobre a inclusão do aluno com deficiência (Código 114, p. 130).

Para garantir a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, as políticas públicas devem voltar-se para a concretização de programas de formação continuada, que deem suporte pedagógico necessário aos docentes em exercício, e à comunidade escolar como um todo (Código 19, p. 23).

Em relação aos aspectos epistemológicos/ontológicos (critérios de cientificidade, concepção de ciência, critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação, abordagem epistemológica, concepção homem/sociedade e educação/educação especial) das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que os **critérios de cientificidade** pautam-se exclusivamente na racionalidade técnico-instrumental (confiabilidade e objetividade) dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Vejamos:

[...]. Sidman (1960) identifica replicação como um teste de sondagem empírica da confiabilidade dos dados de um experimento. O termo confiabilidade refere-se à demonstração de que o dado é uma evidência científica. Um dos principais

argumentos do autor está centrado no fato de que a interpretação do pesquisador sobre seus dados, tomado como critério único, é passível de erros e, portanto, técnicas objetivas, como a replicação, necessitam ser aplicadas para sustentar os dados como evidência científica. Existem vários tipos de replicação e, a partir da categorização feita por Sidman (1960), pode-se dizer que o presente estudo utilizou a replicação direta, que foi avaliada entre os participantes (entre-sujeitos) e para um mesmo participante tomado individualmente (intra-sujeitos). De maneira geral, a produção do mesmo dado experimental em diferentes condições pelo mesmo experimentador caracteriza uma replicação direta. Na replicação inter-sujeitos, o mesmo método experimental é aplicado com mais de um participante, para avaliar se o mesmo dado se mantém com participantes diferentes. Na replicação intra-sujeitos, o método é manipulado e se avalia a manutenção do dado nas diferentes condições (Código 197, p. 82-83).

[...] Com isso, o presente estudo demonstra, a partir de replicações diretas, tanto inter-sujeito como intra-sujeitos, que os dados obtidos constituem evidências de que relações funcionais entre respostas não-verbais e variações na intensidade de estímulo elétrico, estabelecidos e mantidas por contingências de reforçamento, podem servir como informações sobre a sensação auditiva produzida pela estimulação elétrica com crianças implantadas pré-linguais. Neste sentido, a replicação constituiu uma importante estratégia para fornecer confiabilidade aos dados produzidos no estudo (Código 197, p. 85).

Durante o estudo, foi realizada a avaliação interobservadores em 25% das sessões de registro de Nível de Qualidade no Desempenho de Habilidades Sociais (PRQDHS) de cada fase experimental, escolhidas aleatoriamente para esse fim. Considerando que os dados do protocolo de avaliação geral e estudo experimental foram registrados pelo supervisor direto de cada participante, sendo o mesmo treinado para a devida função e denominado o observador principal. Em alguns momentos, contou-se também com a colaboração de alguns colegas de trabalho na determinação do índice de concordância interobservador. A concordância entre os observadores foi analisada a partir da comparação dos registros realizados (técnica ponto-a-ponto). [...] (Código 205, p. 96-97).

No que diz respeito à **concepção de ciência** das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que elas guardam relação com os critérios de validação científica. E também por isso, as seis teses analisadas constituíram um grupo comum, no qual a ciência foi compreendida como uma atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis.

As transcrições, a seguir, exemplificam as constatações sobre as concepções de ciência da tendência médico-clínica e da Educação, para a qual a ciência é um método de conhecimento objetivo, viabilizado pela racionalidade técnico-instrumental. Nesse sentido, as teses desse grupo foram desenvolvidas com ênfase na experimentação e observação dos fenômenos, visando à verificação de hipóteses e à identificação das relações existentes entre as variáveis.

[...] O presente estudo buscou seguir a maneira usual com que são produzidos dados na Análise do Comportamento. Este modo se caracteriza pela observação de respostas em organismos considerados isoladamente e colocados em condições experimentais controladas. Nesta situação, um aspecto da resposta é isolado como variável dependente e, então, é avaliado se manipulações no ambiente experimental apresentam relações funcionais, ordenadas e sistemáticas com a resposta (Todorov, 1970). Tomando esta forma de produção de dados como base, o presente estudo contou com um grupo de sete participantes; definiu a resposta de pressão ao quadrado na tela do computador, com o uso do mouse como resposta; estabeleceu relações funcionais entre os eventos do ambiente experimental (antecedentes e consequências) e a resposta; finalmente, manipulando um aspecto de uma das variáveis ambientais (a intensidade do estímulo) avaliou os efeitos sobre a resposta (Código 197, p. 82).

Os resultados inicialmente são analisados separadamente em relação às categorias: 1. Práticas em Vigilância do Desenvolvimento: se realizam as ações, quais justificativas para não realizar, inclusão rotineira de avaliação do desenvolvimento da criança, número de crianças avaliadas por dia quanto ao desenvolvimento, utilização de escalas, tipos de orientações dadas sobre estimulação do desenvolvimento, conduta ao detectar atrasos, necessidade de capacitação em Vigilância do Desenvolvimento; 2. Conhecimento dos residentes sobre o desenvolvimento da criança: número de questões respondidas corretamente, áreas de desenvolvimento infantil que mais dominam e as possíveis lacunas de conhecimento.

Logo em seguida, são realizadas as seguintes correlações entre os dados obtidos: a significância da amostra de escolas e de residentes; a relação entre o conteúdo das grades curriculares (primeira etapa - o ensino, as escolas) e o desempenho dos residentes nos questionários (segunda etapa - o conhecimento); a relação entre os conhecimentos dos residentes de primeiro ano (R1) e os do segundo ano (R2); a relação entre os grupos de questões do QPVC (avaliação rotineira do desenvolvimento); a adequabilidade do TDC e a habilidade de cada residente em responder cada questão, análise dos grupos de questões do TDC que abordam aspectos do desenvolvimento (motor, linguagem e audição, infecções congênitas e distúrbios metabólicos); a habilidade dos residentes de cada escola para responder as questões e a influência das escolas no desempenho de residentes (Código 211, p. 108-109).

Em relação aos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação**, verificamos que as teses da tendência médico-clínica e desse grupo apresentaram em comum a ênfase no objeto.

Assim sendo, para essa tendência e grupo, cabe ao pesquisador uma postura neutra e objetiva diante do objeto de investigação. Para tanto, utiliza procedimentos de coleta (testes e instrumentos padronizados, cuja fidedignidade fora obtida pela avaliação de juízes) e análise de dados “imparciais” (tratamento estatístico). Vejamos:

[...]. Essas provas estatísticas evidenciam a favor da aceitação da H1, indicando que as Concordâncias entre os relatos das mães e das professoras foram significativamente maiores que as Discordâncias (Código 19, p. 213).

Para corroborar as categorias construídas, após as análises das duas fitas, de cada aula, os vídeos foram apresentados a juízes (professores do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Marília), e foi solicitado que eles julgassem qual seria a melhor aula. [...] Os seis juízes escolhidos subdividiram-se em dois grupos, assim constituídos: a) três assistiram a fitas na sequência AULA 1 e AULA 2 (Grupo 1) e b) três assistiram as fitas na sequência AULA 2 e AULA 1 (Grupo 2). Ambos os grupos desconheciam a sequência de gravação durante a pesquisa. Buscou-se também mudar a ordem de apresentação. [...] Os juízes receberam as categorias digitadas, em folhas, separadas por aula. A folha entregue aos juízes continha informação sobre o que deveria ser observado na exibição das duas cenas, e as categorias encontravam-se um pouco mais detalhadas (Apêndice C) (Código 153, p. 56).

[...] O cálculo de fidedignidade (IF) foi feito dividindo o número de concordâncias pelo número de concordâncias somado ao de discordância e multiplicado esse resultado por 100, através da seguinte fórmula: (Hersen e Barlow, 1977).

$$IF = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Foram considerados fidedignos os dados com, no mínimo, 75% de concordância. Em pelo menos 25% das sessões de cada etapa do estudo experimental, o nível de qualidade de emissão das habilidades sociais dos participantes foi registrado pelo avaliador designado e uma colega de trabalho, sendo esta orientada pela pesquisadora quanto ao preenchimento do PRQEHS.

A porcentagem média do índice de fidedignidade dos registros relativos à Luana foi de 91%, tendo uma variação de 88% a 95%; a de Marcos foi de 88%, tendo uma variação de 87% a 90%; e a de Elton foi de 90%, tendo uma variação de 88% a 94%. A média do índice de fidedignidade dos participantes foi de 90% [...] (Código 205, p. 97).

Para realizar as análises propostas, foram utilizados diferentes testes (Tabela de Burt, Teste Qui-Quadrado, Modelo ANOVA One-Way e Teste de Mann-Whitney) para verificar as possíveis relações entre os dois instrumentos de coleta (QPVDC e TDC). Também foi utilizado a teoria da Resposta ao Item para analisar cada questão do TDC e a habilidade de cada respondente. [...] (Código 211, p. 106).

Quanto às **abordagens epistemológicas**, a partir dos critérios de cientificidade, objetividade/subjetividade e concepção de ciência, podemos afirmar que as teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação foram desenvolvidas consubstanciando-se apenas no positivismo e suas variações e, assim sendo, na abordagem empírico-analítica.

É importante observarmos que, não sem variações, as teses desenvolvidas na tendência médico-clínica sob a abordagem empírico-analítica (Códigos 19, 114, 153, 197, 205 e 211) são coerentes no tocante à concepção de deficiência/realidade e ao método de investigação utilizado.

Em relação à **concepção de homem/sociedade** das teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação, verificamos poucas concepções, podendo estas ser sintetizadas em um grupo de base naturalista (caráter essencialista).

Nesse grupo, embora houvesse algumas variações entre elas, predominou a concepção de que o homem é um elemento passível de quantificação, que possui variáveis empíricas suscetíveis de organizações sistêmicas (dentre elas, repertórios comportamentais, rendimento acadêmico, motor etc).

A transcrição, a seguir, exemplifica essa constatação:

Considera-se que o presente estudo trouxe uma contribuição à aplicação dos instrumentos sobre vigilância do desenvolvimento (elaborado e aplicado originalmente por Figueiras, 2002) na medida em que foram replicados junto a outra população (os residentes de pediatria), foi realizada uma análise mais refinada dos questionários e são propostas alterações para futuras aplicações (Código 211, p. 143).

No que diz respeito à **concepção de educação/educação especial** da tendência médico-clínica e do grupo da Educação, verificamos que as teses não assumem posições explícitas em relação à educação. De qualquer forma, porém, estão presentes concepções de educação especial de forma mais explícita.

Assim sendo, decorrente do conceito de homem, as referidas teses analisadas apresentam o seguinte conceito de educação especial: Aprendizado de papéis, normas e padrões sociais em uma perspectiva comportamentalista como processo de ensino-aprendizagem que tem o objetivo de instalar habilidades úteis e relevantes aos aprendizes. “[...] Dessa forma, o uso de sistemas computacionais [...] com essas características permitiriam o melhor preparo das PNEV's, conseqüentemente maior qualificação para o mercado de trabalho e para a sociedade de um modo geral” (Código 114, p. 53).

Quanto às **teorias pedagógicas**, a partir das concepções de homem/sociedade e educação/educação especial, podemos afirmar que as teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação foram desenvolvidas consubstanciando-se na teoria produtivista e suas variantes, neotecnicismo (seis teses), neopragmatismo (cinco teses) e neoescolanovismo (duas teses)²³.

²³ Nesse caso, o número de variações pedagógicas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas consubstanciam-se em mais de uma tendência pedagógica.

Evidenciando que, para as teses dessa tendência e grupo, a problemática educacional das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais é fundamentalmente técnica (técnicas e métodos de ensino, geralmente sintetizados em programas de ensino especial) e precisam ser operacionais e úteis para equacionarem os problemas já observados na implantação das políticas de inclusão escolar em curso no Brasil.

Educação Física

A tendência médico-clínica corresponde a 57,14%, ou quatro do total de sete teses analisadas dos PPGEF, o que lhe confere a primeira posição entre as duas tendências identificadas nas teses desses programas. Em termos institucionais, corresponde aos mesmos 57,14% da produção analisada da Unicamp-Educação Física, visto ser o único programa com tese analisada da referida área.

Em relação aos aspectos técnico-metodológicos, mais precisamente a respeito da **metodologia da pesquisa**, as teses da tendência médico-clínica e desse grupo, diferentemente da tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e tendência médico-clínica do grupo da Educação, priorizaram, na sua totalidade, a metodologia da pesquisa-ação (quatro teses).

Quanto às **fontes de dados**, as teses dessa tendência e grupo, assim como as teses da tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e médico-clínica do grupo da Educação, priorizaram, na grande maioria, os sujeitos de modo exclusivo (três teses). E apenas uma tese utilizou obras e documentos como fonte de dados (Código 231).

No que diz respeito aos **campos empíricos de coleta de dados**, as teses da tendência médico-clínica e desse grupo, diferentemente da tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e médico-clínica do grupo da Educação, priorizaram, na sua totalidade, a universidade, mais precisamente projetos de extensão desenvolvidos no âmbito da FEF/Unicamp, seja de modo exclusivo (três teses), seja de modo combinado com uma instituição especializada (uma tese)²⁴.

²⁴ Nesse caso, o número de campos empíricos onde os dados foram coletados supera o número de teses analisadas, pois algumas delas coletaram dados em mais de um campo.

Em relação às **técnicas de coleta de dados**, as teses da tendência médico-clínica e desse grupo priorizaram a observação (três teses), seja combinando com a inquirição, ou com a técnica de testagem, ou com o levantamento bibliográfico-documental (uma tese cada uma). Já a inquirição, muito frequente na tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e mesmo na médico-clínica do grupo da Educação, apareceu em duas teses desse grupo, uma combinando com a observação e outra de modo exclusivo²⁵.

No que diz respeito às **técnicas de tratamento de análise dos dados coletados**, as teses dessa tendência e grupo seguem a mesma orientação das teses da tendência médico-clínica do grupo da Educação. Elas também diferem das teses da tendência sociocultural (Educação e Educação Física), pois priorizaram o tratamento quantitativo (três teses), seja de modo exclusivo (duas teses) ou combinando com técnicas qualitativas (uma tese). Apenas uma tese (Código 246) afirmou ter utilizado a técnica qualitativa de modo exclusivo.

Em relação aos aspectos teóricos (principais temáticas, públicos-alvo, objetivos privilegiados, autores mais citados, críticas e propostas realizadas) das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que, entre as **principais temáticas**, estiveram: ensino-aprendizagem (três teses) e identificação e caracterização da pessoa especial (uma tese).

Quanto aos **públicos-alvo**, as teses da tendência médico-clínica (Educação Física), assim como as da tendência médico-clínica (Educação) e diferentemente da tendência sociocultural (Educação), fizeram questão de especificar e delimitar a população em estudo segundo a especificação da deficiência e/ou diferença. Assim, os estudos dessa tendência priorizaram os deficientes visuais (três teses) e deficientes físicos (uma tese).

No que diz respeito aos **objetivos privilegiados**, identificamos que as teses da tendência médico-clínica estão voltadas, na sua maior parte, para a elaboração de programas de ensino e apresentam uma tendência de aplicação imediata do conhecimento produzido (caráter pragmático).

Nesse sentido, as transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

²⁵ Em uma tese foi utilizada a técnica de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental.

Verificar se um programa regular de atividade física e recreativa pode, realmente, propiciar melhoria na qualidade geral de vida das pessoas portadoras de sequelas de acidente vascular cerebral, contribuindo, assim, para a minimização dos processos de depressão e ansiedade (Código 239, p. 1).

[...] discutir a pedagogia dos Esportes na Natureza e os principais aspectos envolvidos em sua prática, analisando a contribuição dos mesmos em um programa de Atividade Motora para pessoas com deficiência visual (Código 246, p. xix).

Realizar 3 tarefas de caminhadas em trilhas naturais com 16 pessoas com deficiência visual, tendo como hipótese que elas possuem orientação espacial satisfatória para caminharem sozinhas em áreas naturais (Código 255, p. 1).

Em relação aos **autores mais citados** na fundamentação da interpretação dos resultados, foram identificados, aproximadamente, 46 autores em quatro teses analisadas. Desses, apenas um autor foi citado mais de uma vez, tratando-se de Pierre Parlebás²⁶.

No que diz respeito às **críticas apresentadas** pelas teses da tendência médico-clínica e da Educação Física, verificamos que duas delas, em um universo de quatro (50%), não fizeram nenhum tipo de crítica, e as duas que realizaram voltaram-se para críticas específicas aos objetos em estudo. Por exemplo, a tese de Código 246 criticou o modo como algumas pessoas vêm atuando na área de esportes na natureza e a tese de Código 255 criticou a dificuldade de acessibilidade às tecnologias assistivas no Brasil, em virtude da ausência de políticas públicas para o setor.

As **propostas apresentadas ou sugeridas** nas teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação Física estiveram relacionadas ao estímulo da prática de atividades físicas por parte dos deficientes visuais também em "meio selvagem" (caminhadas ao ar livre, escaladas, equitação e atividades no mar); à participação das pessoas com sequelas de acidente vascular cerebral isquêmico em programas de atividade física regular; à regulamentação da oferta dos esportes na natureza e à realização de novos estudos sobre a temática investigada.

A partir das propostas apresentadas pelas teses dessa tendência e grupo, diríamos que, para elas, faz-se necessário aumentar e diversificar a possibilidade de práticas

²⁶ Pierre Parlebás, professor de educação física, psicólogo, sociólogo e linguista francês, precursor no desenvolvimento da teoria praxeológica (MOREIRA; CARBINATTO, 2006).

corporais (atividades motoras e atividade física) para as pessoas com deficiência nos diferentes locais da cidade e do campo.

Em relação aos aspectos epistemológicos/ontológicos (critérios de cientificidade, concepção de ciência, critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação, abordagem epistemológica, concepção homem/sociedade e educação/educação especial) das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que os **critérios de cientificidade** comum aos estudos analisados estão na racionalidade técnico-instrumental dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados²⁷.

Nesse sentido, os critérios de cientificidade das teses de Código 239 e 255 são mais explícitos, no tocante à possibilidade de mensurabilidade dos dados e à sua comprovação ou refutação via tratamento estatístico.

A transcrição, a seguir, é ilustrativa dessa constatação:

As informações das tarefas produzidas pelos participantes foram medidas por meio dos erros, em módulo. Após as tarefas, o GPS foi conectado ao computador, e as informações gravadas na memória do equipamento foram transferidas, por meio de um cabo serial, para o software Trekker Maker. Dessa forma, a posição do participante (metro a metro), e as paradas foram coletadas. A análise estatística foi feita por meio dos softwares Excel e SPSS, que gerou a média e o desvio padrão de cada grupo. Para identificar possíveis diferenças entre os grupos, foi utilizado o teste “t”student com todas as combinações possíveis. Grupo 1 X Grupo 2, Grupo 1 X Grupo 3, Grupo 1 X Grupo 4, Grupo 2 X Grupo 3, Grupo 2 X Grupo 4 e Grupo 3 X Grupo 4, sendo que o nível de significância adotado foi 5%, (2,131) e as informações das tarefas produzidas pelos participantes foram medidas por meio dos erros, em módulo (Código 255, p. 103).

No que diz respeito à **concepção de ciência** das teses da tendência médico-clínica e desse grupo, verificamos que elas guardam relação com os critérios de validação científica, podendo também ser organizadas em um único grupo, para o qual a ciência é

²⁷ Na tese de Código 231, os critérios de cientificidade são de difícil identificação, pois os procedimentos metodológicos são carentes de informações. No entanto, pelos resultados e conclusões do estudo, inferimos que o critério de cientificidade da pesquisa seja a validação das atividades propostas pelo pesquisador ao grupo de cegos participantes da pesquisa. Assim, as atividades validadas e que compuseram o programa de atividades físicas propostas na tese foram aquelas que os deficientes visuais conseguiram realizar.

uma atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis²⁸.

Assim sendo, embora observássemos variações entre as concepções de ciência das teses analisadas, verificamos que elas apresentam uma unidade acerca do entendimento de ciência como um método de conhecimento objetivo, viabilizado pela racionalidade técnico-instrumental. Nesse sentido, as teses desse grupo foram desenvolvidas com ênfase na experimentação e observação dos fenômenos, visando à verificação de hipóteses e à identificação das relações existentes entre as variáveis.

Em relação aos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação**, assim como ocorrera com as teses da tendência médico-clínica e da Educação, as teses da mesma tendência, mas do grupo da Educação Física, também enfatizaram o objeto.

Assim sendo, para essa tendência e grupo, também cabe ao pesquisador uma postura objetiva diante do objeto de investigação. Para tanto, utiliza-se de procedimentos de coleta (testes, instrumentos e/ou atividades padronizadas), cujos dados obtidos são passíveis de análise via tratamento estatístico/linguagem matemática (Código 239 e 255) e/ou comprovação ou refutação (processo hipotético-dedutivo) da atividade sugerida (programa de ensino) durante a sua realização (Código 231 e 246). Nas teses de Códigos 239 e 246, também se avaliou o nível de satisfação dos alunos, porém de modo diferente, na primeira os dados receberam tratamento estatístico e na segunda buscou-se respaldo na literatura da área.

A transcrição da tese de Código 255 (p. 103), apresentada anteriormente, descreve o processo de coleta e análise de dados do referido estudo e exemplifica o modo como se estabelece a relação sujeito-objeto dessa tendência e grupo.

Quanto às **abordagens epistemológicas**, a partir dos critérios de cientificidade, objetividade/subjetividade e concepção de ciência, podemos afirmar que as teses da

²⁸ Quanto às teses de Código 231 e 246, pelo delineamento dos estudos, inferimos que se tratam de um procedimento hipotético-dedutivo, pois as atividades propostas pelos pesquisadores ao grupo de cegos participantes da pesquisa são validadas, ou não, conforme a capacidade dos cegos de realizarem-nas ou não. É pertinente observar que na tese de Código 246, o “Programa de Esportes na Natureza” também foi “avaliado” pelos alunos deficientes visuais partícipes da pesquisa, de modo que a interpretação das falas dos sujeitos foi analisada com base nas referências da área.

tendência médico-clínica e do grupo da Educação Física, assim como ocorrera com as teses de mesma tendência, mas do grupo da Educação, também foram desenvolvidas consubstanciando-se apenas no positivismo e suas variações, portanto na abordagem empírico-analítica.

É importante observarmos que, não sem variações, as teses desenvolvidas na tendência médico-clínica sob a abordagem empírico-analítica (Códigos 231, 239, 246 e 255) são coerentes no tocante à concepção de deficiência/realidade e ao método de investigação utilizado.

Em relação à **concepção de homem/sociedade** das teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação Física, verificamos poucas concepções, podendo ser sintetizadas em um grupo de base naturalista (caráter essencialista).

Nesse grupo, embora houvesse algumas variações entre elas, predominou a concepção de que o homem é um elemento passível de quantificação, que possui variáveis empíricas suscetíveis de organizações sistêmicas (dentre elas, sentimentos e aspectos relacionados à qualidade de vida).

No que diz respeito à **concepção de educação/educação especial** da tendência médico-clínica e do grupo da Educação Física, verificamos que estas, assim como ocorrera com as teses de mesma tendência, mas do grupo da Educação, não assumem posições explícitas em relação à educação. De qualquer maneira, porém, estão presentes concepções de educação especial de forma mais explícita.

Assim sendo, decorrente do conceito de homem, as referidas teses analisadas apresentam a concepção de educação especial relacionada ao aprendizado de papéis, normas e padrões sociais em uma perspectiva comportamentalista, como processo de ensino-aprendizagem que tem o objetivo de instalar habilidades úteis e relevantes aos aprendizes.

Quanto às **teorias pedagógicas**, a partir das concepções de homem/sociedade e educação/educação especial, podemos afirmar que as teses da tendência médico-clínica e do grupo da Educação Física foram desenvolvidas consubstanciando-se no humanismo

(uma tese) e na teoria produtivista, mais precisamente em sua variante neotecnicista (quatro teses)²⁹.

Ficou evidente que, para as teses dessa tendência e grupo assim como para o grupo da Educação e de mesma tendência, a problemática educacional das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais é fundamentalmente técnica, de elaboração e desenvolvimento de novas técnicas e métodos de ensino, geralmente sintetizados em programas de ensino especial. Estes devem possibilitar à referida população a aquisição de hábitos e novas habilidades para a realização de práticas corporais (atividades motoras e atividade física) nos diferentes locais da cidade e do campo.

6.4.3. Tendência Sócio-Histórico-Crítica

Como verificamos anteriormente, dentre as 33 teses analisadas, a tendência sócio-histórico-crítica apresentou-se com o menor índice de incidência (sete teses ou 21,21%) entre as três tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença identificadas.

Em linhas gerais, os estudos da tendência sócio-histórico-crítica conceituam a deficiência e/ou diferença como um fenômeno socialmente construído, no qual o estado de deficiência e/ou diferença (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações dos determinantes sociais, políticos, econômicos e antropológicos. Mas, diferentemente da tendência sociocultural, a abordagem realizada é de caráter objetivo-subjetivo, com ênfase nos sistemas e processos sociais e políticos, pois, para a tendência sócio-histórico-crítica, a deficiência e/ou diferença são conceitos que precisam ser compreendidos à luz da categoria modo de produção.

Assim sendo, as diferenças individuais herdadas e/ou adquiridas só ganham sentido no modo social de produção, circulação e distribuição das riquezas produzidas pelo homem por meio do seu trabalho. Em outras palavras, a tendência sócio-histórico-crítica não nega o *déficit* objetivo do deficiente e/ou a característica distintiva do diferente, seja ele herdado geneticamente e/ou adquirido nos processos sociais. No entanto, esse *déficit* e/ou

²⁹ Nesse caso, o número de variações pedagógicas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas consubstanciam-se em mais de uma tendência pedagógica.

característica distintiva assumirá um sentido de desvantagem ou não, conforme o modo de produção social. Por isso, para essa tendência, o debate acerca da deficiência e/ou diferença trata-se de uma questão de justiça social, que deve ser equacionado com mudanças estruturais nos sistemas e processos sociais e políticos (superação do modo capital de produção, circulação e distribuição das riquezas humana).

As transcrições, apresentadas na sequência, são ilustrativas desse modo de compreensão da deficiência e/ou diferença:

O que fica claro, então, é que são nas relações sociais concretas que as "desvantagens" inerentes à surdez são construídas. O relato abaixo mostra que, para atender às características dela proveniente, o ambiente escolar sofreu adaptações, que não precisaram ser treinadas com especialistas, mas que foram realizadas porque, dada a sua posição social, ela não tem sua vida restrita à caridade "aos mal nascidos" mas que são direitos que ela tinha como aluna, mesmo antes das atuais políticas de inclusão escolar (Código 11, p. 132; grifo do autor).

Além disso, se adotarmos o pressuposto de Vygotsky (1984) de que o desenvolvimento decorre do aprendizado, sendo que esses dois processos se desenvolvem conjuntamente ao longo do crescimento da criança e que esta, em contato com os pares de seu convívio social, faz em primeiro lugar com os outros o que posteriormente fará sozinha, o modo de conceber a deficiência muda. Esse modo de entender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento indica ser imprescindível voltarmos os esforços para as potencialidades dos indivíduos em desenvolvimento. Nesse sentido, os fatores biológicos passam a não ser os únicos determinantes, e os fatores sócio-históricos, mediados pelo signo (a palavra), passam a ser fundamentais no processo de desenvolvimento (Código 82, p. 34).

É de se supor que a preocupação com a comprovação da eficiência nas relações de trabalho é decorrente da visão neoliberal que se tem do homem neste momento histórico. Nesta perspectiva, tanto as capacidades como incapacidades humanas são explicadas pelas próprias condições individuais, inerentes a cada um. Assim, as diferenças sociais que o sistema capitalista provoca enquanto estrutura econômica e política são justificadas em função de uma suposta potencialidade ou limitação individual e não pela organização social. Kassir (1999), ao discorrer a respeito da constituição da subjetividade do deficiente mental reitera que ainda hoje há posicionamentos científicos de cunho “[...] naturalista/positivo/ evolutivo [...]” (Kassar, 1999:13) que explicam as dificuldades desses sujeitos por suas características individuais, inclusive embasando-se nos achados da neurogenética, que corrobora e justifica as inaptações sociais não como uma falha nas organizações políticas, mas como uma “fragilidade genética”.

Também Duarte (2000) indica que, nesta interpretação, cada indivíduo é capaz de construir seu caminho de aprendizado e independência somente por esforços e qualidades próprias. Tal tendência, inferimos nós, retira do estado e da sociedade a responsabilidade sobre cada indivíduo, e conseqüentemente sobre o indivíduo com deficiência mental. Mais uma vez, fica sob responsabilidade deste último seus sucessos ou fracassos diante das realizações pessoais (Código 82, p. 126-127; grifo do autor).

Quanto à distribuição das sete teses da tendência sócio-histórico-crítica por PPG e no tempo, foi possível sintetizá-la na Tabela 30.

TABELA 30: Demonstrativo das teses da tendência sócio-histórico-crítica, por programas e períodos.

	Programas		Períodos			Total
			1985-1992	1993-2000	2001-2009	
Tendência Sócio-Histórico-Crítica	PPGE	Unicamp	1	2	---	3
		Unimep	---	---	1	1
		PUC/SP-Hist.Pol. e Soc.	---	---	1	1
		PUC/SP-Psicol. da Educação	---	---	1	1
		UFSCar-Educação	---	---	1	1
Total		1	2	4	7	

Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Como podemos observar na Tabela 30, a tendência sócio-histórico-crítica só foi identificada nas teses defendidas nos PPGE, bem como esteve presente nos três períodos analisados. Os dados da Tabela 30 também indicam que a referida tendência apresentou, nos três períodos analisados, propensão ao crescimento nos PPGE.

Na sequência, apresentamos as características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das teses desenvolvidas sob a tendência sócio-histórico-crítica no âmbito dos PPGE.

Educação

A tendência sócio-histórico-crítica corresponde a 26,92%, ou sete do total de 26 teses analisadas dos PPGE, o que lhe confere a segunda posição entre as três tendências identificadas nas teses desses programas. Em termos institucionais, corresponde a 100% da produção analisada da PUC/SP-História, Política e Sociedade; PUC/SP-Psicologia da Educação; e UFSCar-Educação; e 50% da Unicamp-Educação e Unimep.

Em relação aos aspectos técnico-metodológicos, mais precisamente a respeito da **metodologia da pesquisa**, as teses da tendência sócio-histórico-crítica, assim como a sociocultural (Educação e Educação Física) e a médico-clínica do grupo da Educação,

priorizaram, na sua grande maioria, a descrição (seis teses) e apenas uma tese utilizou a metodologia histórica (Código 62).

Quanto às **fontes de dados**, as teses da tendência sócio-histórico-crítica e grupo da Educação, assim como as teses da tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e médico-clínica (Educação e Educação Física), priorizaram, na grande maioria, os sujeitos (seis teses); seja de modo exclusivo ou combinado com obras e documentos (três teses cada uma) e apenas uma tese utilizou obras e documentos como fonte de dados exclusivos (Código 62).

No que diz respeito aos **campos empíricos de coleta de dados** das fontes, as teses da tendência sócio-histórico-crítica, assim como as teses da tendência sociocultural do grupo da Educação, priorizaram, na sua maior parte, as fontes vinculadas à escola (quatro teses – regular e especial). Em menor número, a coleta de dados foi realizada em instituições especializadas, órgãos públicos e residência (uma tese cada campo).

Em relação às **técnicas de coleta de dados**, as teses da tendência sócio-histórico-crítica, assim como as da tendência sociocultural, seja do grupo da Educação ou da Educação Física, priorizaram, pela própria natureza das fontes, a inquirição (seis teses), seja de modo exclusivo (três teses) ou combinando com o levantamento bibliográfico-documental e observação (três e duas teses, respectivamente). E apenas uma tese utilizou o levantamento bibliográfico-documental de modo exclusivo (Código 62)³⁰.

No que diz respeito às **técnicas de tratamento de análise dos dados coletados**, as teses dessa tendência e grupo seguem a mesma orientação das teses da tendência sociocultural (Educação e Educação Física) e diferem das teses da tendência médico-clínica (Educação e Educação Física), pois priorizaram o tratamento qualitativo (sete teses), seja de modo exclusivo (seis teses) ou combinado com técnicas quantitativas (uma tese).

Em relação aos aspectos teóricos (principais temáticas, públicos-alvo, objetivos privilegiados, autores mais citados, críticas e propostas realizadas) das teses da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos que, entre as **principais temáticas**, estiveram: ensino-

³⁰ Em uma tese foi utilizada a técnica de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental.

aprendizagem (três teses); processos de integração/inclusão, políticas públicas em EEs, história da EEs, formação de recursos humanos e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial (uma tese cada)³¹. Dentre as temáticas tratadas, a tendência sócio-histórico-crítica foi a que apresentou maior dispersão, embora apresentasse temáticas comuns às outras duas tendências (ensino-aprendizagem, formação de recursos humanos etc), sendo a única a discutir sobre a história da EEs.

Quanto aos **públicos-alvo**, as teses da tendência sócio-histórico-crítica priorizaram estudos sobre pessoas com necessidades especiais sem especificação de deficiência e/ou diferença (duas teses). Mas a maior parte das teses analisadas foi desenvolvida especificando e delimitando a deficiência investigada, como as teses voltadas para os deficientes intelectuais (quatro teses) e deficientes auditivos (uma tese).

No que diz respeito aos **objetivos privilegiados**, identificamos que as teses da tendência sócio-histórico-crítica, mesmo sob aspectos diversos (trajetórias sócio-educacionais, prática educativa, concepções e atendimento educacional), estão preocupadas em contextualizar a análise, seja à luz de categorias de análise, ou em teorias, ou no contexto sócio-político-econômico e cultural.

Nesse sentido, as transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

[...] investigar como foram construídas as trajetórias sócio-educacionais de sujeitos com uma marca significativa (a surdez) de diferentes estratos sociais, tendo como base o capital cultural de origem, o capital social construído pelo próprio sujeito através de suas relações e o capital escolar adquirido nos processos de escolarização (Código 11, p. 11).

Levantar e explicitar tanto quanto possível o interrelacionamento do conceito e da educação dessas crianças (deficientes mentais) com o contexto social em que foram produzidos (Código 62, p. 1).

Verificar com que prática educativa a educação especial está garantindo as condições necessárias à constituição da pessoa com deficiência mental, no mundo da cultura (Código 68, p. 1).

[...] identificar e analisar as concepções expressas pelas professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da Educação Básica à luz da Teoria da Defectologia estruturada por Vigotsky (1997) e reconhecer, analisar, desvelar e comentar as condições subjetivas e objetivas de trabalho que subsidiam os pensamentos e as ações efetivadas por professoras no processo de inclusão de crianças com

³¹ Nesse caso, o número de temáticas privilegiadas supera o número de teses analisadas, pois algumas delas tiveram mais de uma temática principal.

necessidades especiais de ensino na Educação Infantil na cidade de São Carlos (Código 123, p. 5).

[...] desvelar em que medida a relação da educação com a saúde tem contribuído para a qualidade do atendimento educacional dos alunos com deficiência na rede comum de ensino, no contexto da política educacional do município em questão (Código 136, p. 17).

Em relação aos autores citados na fundamentação da interpretação dos resultados, foram identificados, aproximadamente, 117 em sete teses analisadas. Desses, 27 foram citados mais de uma vez, sendo: 19 duas vezes; cinco entre três a quatro vezes; e três autores cinco ou mais vezes.

Assim, **os autores mais citados** nessa tendência e grupo foram: Lev Semenovitch Vygotsky (sete vezes), José Geraldo Silveira Bueno (seis vezes) e Marcos José da Silveira Mazzotta (cinco vezes)³².

No que diz respeito às **críticas apresentadas** pelas teses da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos que uma delas (Código 104), em um universo de sete (14,28%), não fez nenhum tipo de crítica. Mas, assim como na tendência sociocultural, as teses dessa tendência são frequentes e diversas.

Nesse sentido, dentre as que realizaram críticas, podemos organizá-las em três blocos, a saber: 1) críticas à concepção médico-clínica de tradição positivista funcionalista; 2) críticas às políticas de EEs; 3) críticas diversas e específicas aos seus respectivos objetos de estudo. Pelo caráter radical das críticas apresentadas por essa tendência, na sequência apresentamos, mais detalhadamente, cada uma delas.

1) Críticas à concepção médico-clínica de tradição positivista funcionalista:

Assim como ocorrera com as teses da tendência sociocultural, em especial as do grupo da Educação, as teses da tendência sócio-histórico-crítica também criticam a tendência médico-clínica de concepção de deficiência e/ou diferença. Não obstante, a crítica desta difere daquela por incorporar os fundamentos teórico-filosóficos desta concepção. Nesse sentido, as transcrições, a seguir, das teses de Códigos 68 e 136 são elucidativas:

³² Embora não estejam entre o grupo de autores mais citados, chamou-nos a atenção, nesse grupo e tendência, a citação de Marx e Engels, autores clássicos do método materialista histórico e dialético da realidade.

Consideramos que muito da ineficácia da educação especial tem a ver com a compreensão reducionista do princípio de individualização na ótica positivista de educação. Como já vimos, no âmbito da lógica interna do modelo, o educador, ao tomar o princípio de individualização para se orientar, acaba por fixar seu olhar nos déficits do desenvolvimento do aluno que serão recuperados por novas aquisições orientadas pelas etapas que se mostram possíveis, segundo a organização linear de objetivos, perdendo, desta forma, a dimensão sócio-cultural inerente à condição humana e ao desenvolvimento das funções psicológicas (Código 68, p. 128).

Essa patologização do fracasso escolar, sustentada por bases teóricas organicistas, acaba por minimizar a responsabilidade da escola e do sistema educacional frente aos resultados alcançados durante o processo escolar, quando tomam somente para si as forças de superação das dificuldades educacionais. Nesse caso, tratando-se dos alunos com deficiência, a justificativa pelas dificuldades em aprender fica restrita somente às características particulares do aluno ou, no máximo, se estende às famílias. Além disso, as deficiências do sistema educacional são pouco ou nada consideradas (Código 136, p. 77).

2) Críticas às políticas de EEs:

Já em relação às críticas às políticas de EEs, o que as diferencia da tendência sociocultural, em especial as do grupo da Educação das teses da tendência sócio-histórico-crítica, é que estas incorporam à crítica a forma atual de gerenciamento do modo de produção capitalista (entenda-se neoliberalismo). Nesse sentido, a transcrição, já apresentada anteriormente, da tese de Código 82 (p. 126-127) foi bem elucidativa.

3) Críticas diversas e específicas aos seus respectivos objetos de estudos:

Nesse grupo, assim como ocorrera nas teses da tendência sociocultural da área da Educação, algumas teses voltam suas críticas para aspectos mais específicos dos seus objetos. Por exemplo, a tese de Código 82 criticou o caráter filantrópico das escolas especiais que, para justificarem sua existência e eficiência, reforçam o *déficit* do seu alunado, bem como a competência técnica e o tratamento caridoso de seus profissionais. A tese de Código 136 criticou o modelo de assistência à saúde do Brasil, pois, segundo sua autora, “ainda predomina no Brasil um modelo assistencial ultrapassado, hospitalocêntrico, individual, medicalizante e especializado. Sob essa ótica, não se valoriza a integralidade das ações sobre os indivíduos, nem a coletividade” (Código 136, p. 55).

As **propostas apresentadas ou sugeridas** nas teses da tendência sócio-histórico-crítica estiveram relacionadas: a um melhor tratamento do poder público; às fontes documentais e bibliográficas da nossa história; à mudança na teoria de constituição

do sujeito; à reestruturação do trabalho pedagógico escolar; à formação de professores; e à formulação de políticas que contemple, entre outras coisas, melhorias na carreira e condições de trabalho dos professores.

A partir das propostas apresentadas ou sugeridas pelas teses dessa tendência, diríamos que, para elas, as políticas de inclusão escolar demandam primeiramente outra concepção de homem, mundo e sociedade, e mais especificamente outra teoria de constituição do sujeito (psicologia histórico-cultural da Escola de Vygotsky) comprometida politicamente com outro projeto histórico de sociedade (socialismo).

Assim sendo, a educação exerce a função de mediação em uma sociedade de classes, na qual a mudança, não sem contradições, é vislumbrada por meio da justiça social (sociedade política), inclusive iniciando pela política de educação inclusiva. Mas tudo isso sob outras bases teórico-filosóficas, nas quais os professores possam desenvolver seu trabalho em melhores condições e amparados em um plano de carreira devidamente reconhecido e legitimado pelo papel social exercido.

As transcrições, a seguir, elucidam e exemplificam essa lógica identificada:

[...] de infindáveis treinos de habilidades, a infantilidade no tratamento social do deficiente mental e também a artificialidade das situações de ensino, dependem fundamentalmente de se utilizar outro referencial teórico-epistemológico sobre a constituição do sujeito, sua relação com a cultura e sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos (Código 68, p. 123).

Considerando, então, o desenvolvimento como objetivo educacional, a sua concepção tem significativas repercussões na prática pedagógica, tanto que, ao repensarmos a prática, procurando responder às questões colocadas e outras que surgirão, parece-nos que a abordagem sociocultural nos dá a possibilidade de pensarmos a educação e o sujeito deficiente mental, não mais dissociado da cultura, mas aponta uma possibilidade de desnudarmos esta prática social e, em consequência, temos parâmetros que nos ajudem a pensar em transformações significativas (Código 68, p. 137 e 138).

Por essa razão, para viabilizar processos mais positivos de inclusão, caracterizados pela busca de caminhos que possibilitem a aprendizagem, julgamos necessária a formulação de políticas que garantam ações amplas e integradas o suficiente para conferir melhor qualidade de vida para os alunos com deficiência e para seus professores. Dessa forma, as condições da escola poderiam melhorar no que diz respeito ao número de alunos por sala, à presença de pessoal especializado da área da educação no cotidiano escolar e à articulação com a área da saúde (Código 136, p. 51).

[...] é preciso reconhecer que a inclusão realmente exige uma revolução na educação, mas, antes de qualquer coisa, é preciso reconhecer que essa revolução

deve iniciar-se pelo planejamento e destino dos recursos orçamentários públicos dedicados a ela, de forma que haja o adequado investimento para a consolidação de uma escola que se pretende inclusiva, na forma de ações que busquem enfrentar os desafios expostos [...] (Código 136, p. 127).

Advogo que a formação inicial articulada à formação continuada se faz necessária e que uma reconstrução democrática e justa da carreira profissional com um (re) conhecimento social concomitantemente a uma (re)estruturação das condições de trabalho e de estabelecimento de salário justo, se fazem essenciais e inadiáveis [...] (Código 123, p. 110).

Reitero a necessidade de um projeto de sociedade, de educação e de conceito de formação de licenciados que seja voltado para a realidade dos professores, dos alunos, das nossas condições históricas e culturais, que não "homens e mulheres" uniformes, homogêneos, previsíveis e estáticos (Código 123, p. 111; grifo do autor).

Em relação aos aspectos epistemológicos/ontológicos (critérios de cientificidade, concepção de ciência, abordagem epistemológica, critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação, concepção homem/sociedade e educação/educação especial) das teses da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos que os **critérios de cientificidade** podem ser organizados em dois grupos: um no qual a prova científica está na base da própria pesquisa qualitativa (duas teses), e o outro, no qual a cientificidade da pesquisa realizada está na legitimação do processo dialético, que, a partir dos dados obtidos (empírico) e por meio dos processos analítico-sintéticos (abstração), os autores buscam o concreto (empírico pensado) (cinco teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que as teses deste (Código 11 e 104) apoiaram nos pressupostos fundamentais da pesquisa qualitativa, principalmente no entendimento de que é válido, cientificamente, aquilo que foi considerado de forma compreensiva, seja pela análise das relações entre sujeitos e/ou pela análise de fontes bibliográfico-documentais em uma perspectiva histórico-social. Pois, o mais significativo da investigação é evidenciar os conflitos e contradições do contexto abordado nos aspectos inter, intra e extra objeto, assim como a validação científica é sustentada pelo caráter teórico-prático da investigação, o qual, a partir do mundo empírico contextualizado, é interpretado e/ou revelado pelo pesquisador.

As transcrições, a seguir, exemplificam essas constatações:

[...] optei por realizar uma pesquisa qualitativa, que pudesse abranger as diferentes trajetórias sócio-educacionais de jovens e adultos surdos que, tendo ou

não frequentado a escola, hoje estão inseridos, de alguma forma, no meio social. A partir do depoimento dos próprios sujeitos e de membros de sua família, buscou-se apontar as semelhanças e diferenças entre famílias situadas dinamicamente em um espaço de posições diferentes, analisadas a partir das perspectivas como: o advento da surdez, a busca de soluções para o problema da surdez, os processos de escolarização por ele vividos e as relações sociais construídas na adolescência, na vida adulta (incluindo grupos de relações de amizade, profissionalização/ocupação, matrimônio), com base nas contribuições de Bourdieu (1998), especialmente os conceitos de capital cultural, social e escolar. As informações contidas nas entrevistas foram suficientes para identificar as características das diferentes dinâmicas familiares, expressão do espaço social ocupado por elas, bem como explorar as formas singulares como essas marcas atingiram os sujeitos e suas famílias, de acordo com as características da origem familiar, das relações sociais e da escolarização de cada um (Código 11, p. 192).

Para buscar a validação interna dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes recursos: a. triangulação de dados: os dados foram coletados a partir de entrevistas, observações, análise documental e análise de produção escrita. Estes instrumentos ofereceram dados que foram transformados em resultados e confluíram em uma mesma direção; b. sistematicidade das observações, as quais foram realizadas durante um período de dois anos, na mesma escola, permitindo verificar a consistência dos dados coletados; c. discussões regulares das interpretações realizadas pela pesquisadora com a orientadora da pesquisa e com outros profissionais da área de educação e psicologia, permitindo sua confrontação (Código 104, p. 55).

Já as transcrições, a seguir, exemplificam as constatações do segundo grupo dos critérios de cientificidade, da tendência sócio-histórico-crítica, para a qual a cientificidade da pesquisa realizada está na legitimação do processo dialético. Vejamos:

Na medida em que os fenômenos psíquicos devem ser estudados como processos que estão em permanente mudança, cabe a nós buscarmos a gênese do processo e buscarmos, também, explicar as relações, circunstâncias, contradições que o constituem; isto diz respeito a um estudo que não pode ater-se apenas na configuração de um quadro descritivo do recorte feito na realidade; mas deve aprofundar o conhecimento do fenômeno, do qual o empírico (nr17) é a expressão aparente, chegando ao seu concreto (nr18) (Código 68, p. 43-44).

É também importante apontar a questão da interpretação que o pesquisador faz neste tipo de abordagem. Em função do objeto de estudo e baseado em suas indagações e pressupostos teóricos vai construindo os dados para dar respostas às suas questões. Assim, a subjetividade do pesquisador é constitutiva na elaboração da pesquisa. Além disso, a discussão dos dados vem imbricada por questões políticas e históricas que fazem parte do mundo do investigador e, obviamente, do conhecimento produzido na respectiva área (Lüdke & André, 1988). Por outro lado, é fundamental que se leve em conta a veracidade das hipóteses, informações e significados que vão sendo elaborados durante o desenrolar da pesquisa, já que há todo um conhecimento acumulado historicamente diante de investigações de cunho científico. Não há uma supremacia do aspecto subjetivo sobre o objetivo e vice-versa, ambos compõem um todo que interfere direta e dialeticamente na capacidade humana de análise dos fenômenos sob investigação (Código 82, p. 44-45).

No que diz respeito à **concepção de ciência** das teses da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos que elas guardam relação com os critérios de validação científica e, por isso, também podem ser organizadas em dois grupos. Em um grupo, a ciência é compreendida como uma atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade (duas teses). No outro, a ciência é uma atividade histórico-social de apreensão sistematizada da realidade visando à sua superação (cinco teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que, embora identificássemos algumas variações entre elas, basicamente a noção de ciência comum é que esta consiste na compreensão e/ou revelação dos fenômenos (dados empíricos) em suas várias manifestações (elementos explícitos e implícitos) de modo contextualizado e teorizado. Nesse sentido, é recorrente o entendimento de que cabe ao pesquisador compreender e/ou revelar o fenômeno analisado, a partir da descrição e interpretação (hermenêutica) do sentido(s) e/ou significado(s) dos fenômenos em análise.

A transcrição, a seguir, assim como a transcrição da tese de Código 104 (p. 55), já apresentada anteriormente, exemplifica essas constatações:

Estava consciente de que o resultado da entrevista seria só uma fração do que fosse possível vislumbrar - a partir de determinada ótica sobre os fatores sociais significativamente influentes na trajetória de vida destas pessoas - das relações estabelecidas com os fatos identificados. Sabia também que talvez, se interpretados por outrem, trariam aspectos diferentes destes mesmos fenômenos. Todavia, busquei abranger desde as amizades de infância e as primeiras experiências de socialização até, avançando para idades posteriores, as relações sociais (inclusive matrimoniais) e profissionais desenvolvidas (Código 11, p. 94).

Já as transcrições, a seguir, exemplificam parte das constatações do segundo grupo das concepções de ciência da tendência sócio-histórico-crítica, para a qual a ciência é um método de conhecimento objetivo/subjetivo, constituído histórico e socialmente. Nesse sentido, a ciência é uma atividade que consiste no estudo sistematizado da gênese e desenvolvimento do objeto em investigação. Para tanto, o pesquisador busca explicar as relações, circunstâncias, contradições que o constituem como fenômeno da totalidade social necessitado de apreensão e superação. De forma sintética, trata-se de um processo que consiste na passagem de apreensão do concreto empírico (realidade imediata, sincrética e fragmentada) mediado pelo abstrato (categorias abstratas de análise) e retorno ao concreto

pensado (realidade ressignificada, sintetizada, conforme o movimento histórico-social).

Vejamos:

[...] Vigotsky (2000) nos faz concluir que toda ciência é, essencialmente, histórica, produto da atividade humana (Código 123, p. 38).

Numa perspectiva sócio-histórica, além da identificação de uma unidade de análise que contenha as características do todo, é necessário conceber o fenômeno, inclusive o fenômeno psicológico de desenvolvimento, como algo em processo de contínuas transformações, como movimento, uma vez que a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade cria uma dinâmica de modo que, só conhecendo a história do fenômeno, e suas transformações, podemos compreendê-lo (Código 68, p. 43).

Nesse sentido, o processo investigativo exige uma organização apurada e um planejamento rigoroso.

Essa perspectiva nos leva a compor este tópico, visando esclarecer os passos que constituíram este trabalho de pesquisa. [...] (Código 136, p. 105).

[...] se refere a uma realidade complexa que demanda conhecimentos distintos integrados e que coloca de forma imediata o problema da intervenção. Neste sentido, ele requer como essencial uma abordagem dialética que compreende para transformar e cuja teoria, desafiada pela prática, a repense permanentemente (MINAYO, 1999 *apud* Código 136, p. 109-110).

Em relação aos **critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação**, verificamos que as teses da tendência sócio-histórico-crítica podem ser organizadas em dois grupos. Em um grupo, a ênfase incide sobre o sujeito (duas teses) e outro, na relação (cinco teses).

Quanto ao primeiro grupo, é oportuno observarmos que, embora identificássemos entre elas variações quanto aos limites e possibilidades de apreensão do fenômeno da realidade em investigação (objeto cognoscível) por parte do pesquisador (sujeito cognoscente), basicamente a ênfase da relação incidiu sobre o sujeito. Nesse sentido, o pesquisador geralmente parte da apreensão imediata de dados empíricos (o discurso, os textos, a teoria, a legislação) e, por meio da reflexão e interpretação (hermenêutica) consubstanciada no contexto e/ou teoria acumulada, compreende e/ou revela o fenômeno da realidade pesquisada atribuindo-lhe novo(s) sentido(s) e/ou significado(s).

A transcrição, a seguir, e as transcrições já apresentadas das teses de Código 11 (p. 94 e 192) e 104 (p. 55) exemplificam essas constatações:

Após a transcrição, os relatos foram organizados em quadros onde procurei registrar as informações sobre:

-vida familiar - informações sobre a infância, adolescência, vida adulta;

-escolarização - informações sobre suas trajetórias na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio;

-vida social - informações sobre a infância, adolescência, vida adulta;

A partir desses quadros, o relato de cada sujeito foi dividido em "falas", formadas a partir do conteúdo das entrevistas, reagrupadas, tendo por base os aspectos das grades acima citados (Melletti, 2003) (Código 11, p. 85).

Já a transcrição apresentada anteriormente da tese de Código 82 (p. 44-45) exemplifica as constatações do segundo grupo dos critérios de objetividade e subjetividade na relação lógico-gnosiológica de investigação da tendência sócio-histórico-crítica e da Educação, para o qual a ênfase da relação está nela mesma. Nesse sentido, o pesquisador pretende a concreticidade (concreto pensado). Para tanto, parte da apreensão imediata de dados empíricos (o discurso, os textos, a teoria, a legislação) e, por meio da reflexão e interpretação (hermenêutica) consubstanciada no contexto e/ou teoria acumulada (categorias abstratas), formula uma síntese convalidada no processo de conhecimento.

Quanto às **abordagens epistemológicas**, a partir dos critérios de cientificidade, objetividade/subjetividade e concepção de ciência, podemos afirmar que as teses da tendência sócio-histórico-crítica, assim como ocorrera com as teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação, também foram desenvolvidas consubstanciando-se em mais de uma grande corrente do pensamento. No entanto, as teses da tendência sócio-histórico-crítica, diferentemente das de tendência sociocultural, consubstanciaram-se no marxismo e tal como esta na fenomenologia, e assim sendo nas abordagens crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutica, respectivamente.

É oportuno esclarecermos que a apropriação da fenomenologia pelas teses da tendência sócio-histórico-crítica difere do modo assimilado pelas teses da tendência sociocultural, pois aquelas fazem-no em uma perspectiva mais dinâmica e conflitiva da realidade, assim como estão preocupadas em compreender e/ou revelar fenômenos no seu devir e na sua história. Já as teses da tendência sociocultural desenvolvem-se em uma concepção mais “estática” da realidade. Isso porque, embora os fenômenos (universo de significados, fonte de múltiplos sentidos, universo oculto, que aparece e, ao mesmo tempo, se

esconde, mas que, fundamentalmente, está aí) adquiram "movimento" no conflito das interpretações, eles são a manifestação de uma essência permanente (o invariante).

Assim sendo, é importante observarmos que, não sem variações, as teses desenvolvidas na tendência sócio-histórico-crítica sob a abordagem crítico-dialética (Códigos 62, 68, 82, 123 e 136) são coerentes no tocante à concepção de deficiência/realidade e ao método de investigação utilizado. Já as teses dessa tendência, desenvolvidas sob a abordagem fenomenológico-hermenêutica (Códigos 11 e 104), são "incompatíveis" no plano epistemológico e ontológico. Isso nos leva a inferir que, embora essas teses considerem a deficiência/realidade sob bases mais críticas e à luz da categoria modo de produção, elas não aprofundam e/ou não desenvolvem com o mesmo rigor as categorias do pensamento marxista no tocante ao método de investigação.

Portanto, a incompatibilidade identificada nessa tendência difere daquela observada nas teses da tendência sociocultural e do grupo da Educação (entre as teses empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas), pois, nesse caso, a incoerência não está no plano ontológico, mas no lógico-gnosiológico, indicando que as teses analisadas, embora motivadas em apreender os fenômenos estudados no seu devir e na sua história, não conseguiram realizá-los com o rigor com que se esperava. Isso porque os conhecimentos acerca dos fenômenos analisados ficaram na generalização e não conseguiram explicitar os vínculos entre o particular e o geral para além dos conceitos teóricos eleitos para fundamentação. Em outras palavras, as teses consubstanciadas nos referenciais teóricos escolhidos para desenvolvimento das análises, por limitações dos seus autores a respeito dos referidos referenciais e/ou quanto aos pressupostos epistemológicos e ontológicos no processo da pesquisa, não conseguiram compreender e/ou revelar as estruturas, forças, poderes que determinam os fenômenos empíricos e que se sustentam para além deles.

Em relação à **concepção de homem/sociedade** das teses da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos poucas concepções, podendo ser sintetizadas em um grupo de base histórica (ser histórico-social).

Nesse grupo, embora houvesse algumas variações entre elas, predominou a concepção de que o homem é um ser histórico-social determinado e transformador de contextos sócio-político-econômicos e culturais. Vejamos:

Reiteramos que o desenvolvimento da criança, com ou sem deficiência, se manifesta a partir do desenvolvimento de sua conduta coletiva, ou seja, passa das formas sociais da conduta ao âmbito da adaptação individual, reafirmando que toda função psíquica, a princípio, é social, passando dessa forma por uma etapa externa de desenvolvimento.

Neste estudo, focalizamos a deficiência e os seus desdobramentos para o desenvolvimento e para a aprendizagem, na perspectiva que considera o meio social e todos os seus correlatos como determinantes desses processos (Código 136, p. 39).

Assim, o homem, inserido na cultura e na rede de relações sociais, é entendido como um ser social, interativo, histórico, cultural e simbólico (Código 136, p. 44).

Este estudo assume os pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica em Psicologia, especialmente as concepções de Vygotsky, para quem o psiquismo humano é socialmente constituído, à medida que o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e histórico. [...] (Código 104, p. 35).

[...] as professoras entrevistadas são percebidas como seres concretos, plurais, históricos e culturais, sendo suas formações-atuações docentes extremamente complexas. [...] (Código 123, p. 77).

O paciente é um sujeito com uma história de vida entremeada com a história de sua comunidade e de sua cultura, com expectativas, projetos e frustrações. Assim, embora a relação médico-paciente seja entre o profissional que está exercendo um papel técnico e o “doente”, essa relação ocorre entre pessoas e, além da técnica, existem componentes emocionais, afetivos, bem como valores morais e sociais historicamente constituídos. As diferenças de valores podem ir além das considerações a respeito das doenças e incluir considerações sobre vida e morte, questões culturais, políticas, religiosas, etc. A imagem que o paciente faz do médico e de si mesmo e a imagem que o médico faz do paciente e também de si mesmo podem interferir no que está sendo dito, dificultando o diálogo. Além disso, o relacionamento médico-paciente reflete as relações de poder que se processam nas estruturas sociais, nos aparelhos ideológicos e no domínio e submissão vigentes nos âmbitos econômico, social e político (Código 82, p. 13; grifo do autor).

No que diz respeito à **concepção de educação/educação especial** da tendência sócio-histórico-crítica, verificamos que as teses assumem posições explícitas em relação à educação e educação especial, bem como a teoria vygotskyana de desenvolvimento do psiquismo humano foi frequentemente citada.

Assim sendo, decorrente do conceito de homem, as referidas teses analisadas apresentam os seguintes conceitos de educação: a) Elemento da superestrutura social, uma forma de luta política (educação como mediação); e b) Processo de formação humana -

“[...] a educação é uma prática social que busca o desenvolvimento individual como uma expressão histórico-cultural [...]” (Código 68, p. 10).

Quanto às **teorias pedagógicas**, a partir das concepções de homem/sociedade e educação/educação especial, podemos afirmar que as teses da tendência sócio-histórico-crítica foram desenvolvidas consubstanciando-se na teoria histórico-cultural da Escola de Vygotsky e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para as teses dessa tendência, a problemática educacional das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais é de caráter político-pedagógico, pois a educação exerce a função de mediação em uma sociedade de classes. Assim, se a educação não transforma a realidade, esta também não pode ser alterada sem a educação.

No capítulo seguinte, procuramos, num processo de síntese, recuperar a totalidade concreta, histórica, em um movimento desenvolvido das partes ao todo e principalmente na consideração de elementos históricos que possibilitam a explicação da formação e desenvolvimento das características e das tendências das teses em EEs desenvolvidas no âmbito dos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

CAPÍTULO VII – AS ARTICULAÇÕES ENTRE O LÓGICO E O HISTÓRICO: CARACTERÍSTICAS, TENDÊNCIAS E DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, passaremos à exposição dos resultados do processo de síntese do estudo. Tal processo, de caráter lógico-gnosiológico, foi desenvolvido de acordo com os critérios e as categorias da dialética materialista¹.

Assim, o processo de síntese situa-se como uma retomada ao concreto ou uma volta ao todo (totalidade concreta histórica), percebido não apenas no contexto real, mas analisado e compreendido no contexto teórico.

Por questões didáticas ou de exposição formal (método de exposição), optamos por apresentar, no capítulo anterior, os dados referentes às análises ou resultados de um processo de pesquisa (método de investigação) e, neste capítulo, os elementos da síntese, que são oriundos daquela e do estabelecimento de algumas generalizações, a partir dos condicionantes histórico-sociais a um nível de conteúdos mais ricos e complexos, no qual o significado das categorias e das concepções tem um maior grau de compreensão. Essa forma de exposição não significa que, no processo de análise, não tenham ocorrido sínteses preliminares, assim como, no momento de síntese, não se desenvolveram análises, pois a questão está no fato de se priorizar um ou outro processo, dependendo do momento predominante nas várias fases da exposição (KOPNIN, 1978).

Assim sendo, este capítulo foi organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos as generalizações e os elementos comuns, identificados na leitura e análise das teses, conforme as tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, bem como a elucidação da lógica implícita nas referidas tendências por meio da concepção de realidade. Na segunda parte, procuramos recuperar as principais informações relacionadas às condições históricas que explicam e determinam a constituição das principais características e tendências teórico-filosóficas das teses em EEs desenvolvidas nos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, dentro de uma visão de conjunto que toma as pesquisas investigadas como um todo dinâmico e histórico.

¹ Principalmente as categorias da totalidade, do lógico-histórico, do abstrato-concreto e da contradição.

7.1. Síntese das inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença

Análise e síntese, concreto e abstrato, lógico e histórico são categorias que se encontram mutuamente implicadas (conexão interna). Não obstante, realizamos, neste subtópico, um esforço de síntese com o objetivo de facilitar a visualização da análise das inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, a qual também facilitará, na sequência, a retomada do concreto, a volta ao todo, percebido não apenas no contexto real, mas interpretado no contexto teórico.

Assim sendo, podemos visualizar, no Quadro 06, a referida síntese.

QUADRO 06: Demonstrativo da síntese das inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das 33 teses analisadas.

CARACTERÍSTICAS/ TENDÊNCIAS- ÁREAS	SOCIOCULTURAL		MÉDICO-CLÍNICA		SÓCIO-HISTÓRICO- CRÍTICA
	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO
Metodologia da pesquisa	Descrição ¹ ; pesquisa-ação; e correlacional.	Descrição.	Descrição; pesquisa-ação; experimental; e quase-experimental.	Pesquisa-ação.	Descrição*; e metodologia histórica.
Fontes de dados	Sujeitos*; obras e documentos.	Sujeitos*; obras e documentos.	Sujeitos*; obras e documentos.	Sujeitos*; obras e documentos.	Sujeitos*; obras e documentos.
Campos empíricos de coleta de dados	Escola (regular e especial); órgãos públicos, instituições especializadas; associações de pessoas com deficiência; residência; empresa e universidade.	Instituição especializada e universidade.	Escola regular (sala regular e classe especial); órgãos públicos; empresa; hospital universitário; laboratório e projeto de extensão universitária.	Universidade*; instituição especializada.	Escola* (regular e especial); instituições especializadas; órgãos públicos e residência.
Técnicas de coleta de dados	Inquirição*; observação*; levantamento bibliográfico-documental e testes.	Inquirição*; levantamento bibliográfico-documental; e observação.	Inquirição*; observação*; levantamento bibliográfico-documental; e testes.	Observação*; inquirição; testes; e levantamento bibliográfico-documental.	Inquirição*; levantamento bibliográfico-documental; e observação.
Técnicas de tratamento de análise dos dados coletados	Qualitativo*; quantitativo-qualitativo e quantitativo.	Qualitativo*; quantitativo-qualitativo.	Quantitativo-qualitativo; quantitativo; e qualitativo.	Quantitativo; quantitativo-qualitativo; qualitativo.	Qualitativo*; quantitativo-qualitativo.
Principais temáticas	Ensino-aprendizagem; processos de integração/inclusão; políticas públicas em EEs; formação de recursos humanos; autopercepção; e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial.	Formação de recursos humanos; autopercepção; e profissionalização.	Ensino-aprendizagem; formação de recursos humanos; tecnologia assistiva; profissionalização; e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre pessoa especial.	Ensino-aprendizagem*; identificação e caracterização da pessoa especial.	Ensino-aprendizagem; processos de integração/inclusão; políticas públicas em EEs; história da EEs; formação de recursos humanos; e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre pessoa especial.

* Incidência de mais de 50%.

Públicos-alvo	Pessoas com necessidades especiais; deficientes auditivos; deficientes intelectuais; deficientes físicos e visuais.	Pessoas com necessidades especiais; deficientes intelectuais; e deficientes visuais.	Deficientes intelectuais; deficientes físicos; deficientes auditivos, visuais e bebês prematuros.	Deficientes visuais*; e deficientes físicos.	Deficientes intelectuais*; pessoas com necessidades especiais; e deficientes auditivos.
Objetivos privilegiados	Questões educacionais, principalmente de escolarização (modelo educacional: integração e/ou inclusão; conteúdos escolares; formação de professores; processos ensino-aprendizagem).	Investigar a corporeidade do cego; o trato do conhecimento da educação física em programas de profissionalização de deficientes intelectuais e a disciplina de educação física especial nos cursos de licenciatura em educação física.	Desenvolver cursos de formação de professores; elaborar programas de habilidades sociais e recursos de tecnologia assistiva cuja aplicação do conhecimento produzido seja imediata (caráter pragmático).	Elaboração de programas de ensino e apresentam uma tendência de aplicação imediata do conhecimento produzido (caráter pragmático).	Investigar as trajetórias socioeducacionais; prática educativa; concepções; e atendimento educacional ofertado às pessoas deficientes e/ou diferentes de forma contextualizada (contexto sócio-político-econômico e cultural).
Autores mais citados	Mais de cinco citações: Marcos J. da S. Mazzotta; Júlio R. Ferreira; Ana Luiza B. Smolka; Maria Cecília R. de Góes; José Geraldo S. Bueno; Rosita E. Carvalho; Maria Teresa E. Mantoan; Maria Cristina da C. Pereira.	Três ou mais citações: Maurice Merleau-Ponty; Edgar Morin; Rubem Alves e João Batista Freire.	Três ou mais citações: Eduardo J. Manzini; Roseli C. R. de C. Baumel; Maria Stela de A. A. Bergo; Almir Del Prette; Zilda A. P. Del Prette; Amira Consuêlo de Melo Figueiras; Michele L. Hughes.	Mais de uma citação: Pierre Parlebás	Mais de cinco citações: Lev Semenovitch Vygotsky; José Geraldo Silveira Bueno; e Marcos José da Silveira Mazzotta.
Críticas apresentadas	Políticas; organização do trabalho pedagógico da escola; formação de professores. Não obstante, observamos que as críticas partem de um pressuposto comum, qual seja, a crítica à concepção de deficiência e/ou diferença de tendência médico-clínica.	Formação de professores e crítica a tendência médico-clínica.	33,33% não fizeram nenhum tipo de crítica e, dentre as que realizaram, a mais frequente foi com relação ao modelo de "Inclusão Total".	50% não fizeram nenhum tipo de crítica e as que realizaram criticaram o modo como algumas pessoas vêm atuando na área de Esportes na Natureza e a dificuldade de acessibilidade às tecnologias assistivas no Brasil, em virtude da ausência de políticas públicas para o setor.	14,28% não fizeram nenhum tipo de crítica, e as que realizaram podem ser organizadas em três blocos, a saber: 1) críticas à concepção médico-clínica de tradição positivista funcionalista; 2) críticas às políticas de EEs; 3) críticas diversas e específicas aos seus respectivos objetos de estudos.

Propostas apresentadas ou sugeridas	Aumento do financiamento da educação; formação de professores; utilização de determinados programas de ensino; reestruturação do trabalho pedagógico escolar; atendimento dos interesses (desejos) dos alunos; alteração da terminologia "portador de deficiência"; disseminação da Língua Brasileira de Sinais; realização de mais estudos sobre as temáticas investigadas etc.	Reestruturação de programas "profissionalizantes" desenvolvidos em instituições especializadas; necessidade dos seres humanos darem mais atenção às suas particularidades e individualidades; elaboração e desenvolvimento da disciplina Educação Física Especial na grade curricular do curso de graduação em educação física/licenciatura.	Formação de professores; utilização de determinados programas de ensino/formação; política de inclusão escolar; realização de mais estudos sobre as temáticas investigadas etc.	Estímulo da prática de atividades motoras por parte das P.P.D.V também em "meio selvagem" (caminhadas ao ar livre, escaladas, equitação e atividades no mar); participação das pessoas com sequelas de AVCI em programas de atividade física regular; regulamentação da oferta dos esportes na natureza e a realização dos novos estudos sobre a temática investigada.	Melhor tratamento do poder público; fontes documentais e bibliográficas da nossa história; mudança na teoria de constituição do sujeito; reestruturação do trabalho pedagógico escolar; formação de professores e formulação de políticas que contemple, entre outras coisas, melhorias na carreira e condições de trabalho dos professores.
Crítérios de cientificidade	A base da própria pesquisa qualitativa*, e a racionalidade técnico-instrumental dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.	A base da própria pesquisa qualitativa.	Racionalidade técnico-instrumental dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.	Racionalidade técnico-instrumental dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.	A base da própria pesquisa qualitativa; e a legitimação do processo dialético*.
Concepção de ciência	Atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade*; atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis.	Atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade.	Atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis.	Atividade de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis.	Atividade de descrição, compreensão e/ou revelação de um determinado fenômeno da realidade; e atividade histórico-social de apreensão sistematizada da realidade visando à sua superação.
Crítérios de objetividade e subjetividade	Ênfase no sujeito* e no objeto.	Ênfase no sujeito.	Ênfase no objeto.		Ênfase no sujeito e na relação*.
Tradição filosófica	Positivismo, fenomenologia e pós-modernidade.	Fenomenologia.	Positivismo e suas variações.		Marxismo e fenomenologia.

Abordagens epistemológicas	Empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e pós-modernas.	Fenomenológico-hermenêutica.	Empírico-analítica.		Crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutica.
Concepção de homem/sociedade	Base naturalista (essência) e culturalista (existência).	Base culturalista (existência).	Base naturalista (essência).		Base histórica (ser histórico-social).
Concepção de educação/educação especial	a) Processo ensino-aprendizagem envolvido por diversas variáveis; b) Aprendizado de papéis, normas e padrões sociais; c) Processo de formação humana; e d) Processo de formação cultural.	a) formação humana na perspectiva apresentada pelo discurso das políticas de educação inclusiva; e b) sistema complexo por buscar a compreensão do ser humano, de modo a aprender e a apreender a ser homem e a existir como homem, em uma perspectiva humana e humanizante.	a) Aprendizado de papéis, normas e padrões sociais em uma perspectiva comportamentalista, como processo de ensino-aprendizagem que tem o objetivo de instalar habilidades úteis e relevantes aos aprendizes.		a) Elemento da superestrutura social, uma forma de luta de política (educação como mediação); e b) Processo de formação humana.
Teoria pedagógica	Produtivista (teoria do capital humano) e suas variantes: neoescolanovismo*; neotecnicismo* e o neopragmatismo.	Humanista e Produtivista (teoria do capital humano e suas variantes: neoescolanovismo* e o neotecnicismo*).	Teoria produtivista e suas variantes, neotecnicismo*; neopragmatismo* e neoescolanovismo.	Humanista e produtivista (sua variante - neotecnicista*).	teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Com base nos dados apresentados no Quadro 06, podemos afirmar que as teses analisadas, em sua grande maioria, são estudos descritivos acerca dos processos de escolarização e/ou formação dos sujeitos deficientes e/ou diferentes, ou de pessoas próximas (professores, colegas, pais, familiares, profissionais). Sendo assim, as investigações foram por meio da técnica de inquirição, principalmente entrevistas e questionários que procuram “ouvi-las”.

Mesmo sobre essa base comum, as teses analisadas diferenciam-se pela técnica de tratamento de dados, pelos aspectos teóricos, epistemológicos e ontológicos, conforme as tendências teórico-filosóficas, evidenciando a pertinência da classificação prévia das referidas tendências como hipótese de trabalho.

Assim, conforme dissemos no capítulo anterior, a análise, a partir de um elemento de caráter ontológico (concepção de deficiência e/ou diferença), é pertinente e elucidativa. Isso porque, entre ontologia, epistemologia e métodos, há uma relação de totalidade (partes articuladas de um todo), de tal modo que, em um movimento de análise-síntese, a partir dos elementos explícitos das teses investigadas, reconstruímos a sua lógica interna e recuperamos os outros níveis (técnico, metodológico, teórico e epistemológico) e pressupostos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos), mais amplos e complexos, que indicam a concepção de realidade (cosmovisão) implícita nos anteriores.

Desse modo, em outro exercício de análise-síntese e tendo por base discussões mais recentes sobre os pressupostos ontológicos implícitos nas pesquisas na área das ciências econômicas e da ação², identificamos a concepção de realidade que elucida a lógica implícita nas tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença.

Esse exercício constituiu-se em um recurso interessante, porque a concepção de realidade, como categoria mais geral e abrangente, é um pressuposto fundamental para a recuperação do nexo entre o lógico e o histórico, conhecimento e interesse das teses analisadas. As tendências teórico-filosóficas, além de possibilitar a constatação de

² Conforme Sánchez Gamboa (2011) a pós-modernidade e sua crítica à razão moderna e à metafísica do sujeito, vem recolocando as discussões de caráter filosófico no cenário acadêmico-científico das diferentes áreas. Nesse sentido, os debates entre: materialismo e idealismo; metafísica e dialética; e lógica formal e lógica dialética são retomados por autores preocupados com o estudo dos pressupostos das várias tendências da pesquisa, dentre os quais destacamos Duayer (2003); Moraes (2001; 2004a; 2004b; 2009); Ávila (2008); Sá (2009); Della Fonte (2010); Souza (2011); Sacardo (2013) e etc.

semelhanças ou diferenças com resultados de pesquisas em outras áreas, viabilizou a contextualização das tendências das teses analisadas nas condições comuns do Brasil.

Como afirmamos no primeiro capítulo, baseando-nos em Goldman (1979), a concepção de mundo como recurso conceitual é imprescindível para superarmos o caráter individual expresso em um texto e para identificarmos um conjunto de aspirações, ideias e sentimentos de um grupo (geralmente das diferentes classes sociais em oposição). Portanto, a concepção de mundo expressa a consciência coletiva que emerge das condições econômicas e sociais conflitivas que, em última instância, determinam formas de ações e maneiras de apreensões da realidade que se manifestam, por exemplo, na pesquisa científica.

Essa relação se explica no entendimento de que, em primeiro lugar, pesquisar significa produzir um conhecimento e, em segundo lugar, que essa produção seja resultante de determinações, preocupações e interesses que direcionam o processo cognitivo e, na sua concretude, o próprio ato de pesquisar³.

Assim sendo, a concepção de mundo ou concepção de realidade, como pressuposto ontológico mais geral e abrangente, presente nas pesquisas, relaciona-se com as concepções de homem, de sujeito, de objeto, de ciência, de construção lógica etc, definindo, ainda mais, a lógica de compreensão e de explicação das tendências.

Nesse sentido, ao recuperarmos a lógica das pesquisas pela concepção de realidade, identificamos duas grandes tendências, a saber: realismo empírico e realismo científico e crítico.

Nas teses caracterizadas pelo realismo empírico, não obstante as suas diferenças epistemológicas (empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e pós-modernas) e nas tendências teórico-filosóficas (sociocultural e médico-clínica), todas elas apresentaram a mesma concepção ontológica. E assim como no estudo de Ávila (2008), a grande maioria, aproximadamente 80% das teses analisadas, partilhou da referida ontologia⁴.

³ É recorrente entre pesquisadores a utilização das expressões "preocupação", "preocupado com", para definir os seus interesses por uma determinada problemática, um tema específico ou por um fenômeno objeto de estudo.

⁴ Moraes (2009), embora não apresente resultados percentuais, afirma que a maior parte do conhecimento produzido pela pesquisa em educação são narrativas subjetivas e/ou descritivas referenciadas no realismo empírico.

Nas teses analisadas, a ontologia realista empírica assumiu que o conhecimento válido é aquele desenvolvido a partir da experiência empírica (seja ela analisada como vivências construídas intersubjetivamente ou apreendida pela racionalidade técnica instrumental, pautada na confiabilidade e objetividade dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados). Isso porque a questão de fundo é a concepção de que a experiência sensorial seja compreendida como o próprio conhecimento do mundo. Desse modo, segundo Bhaskar (1993 *apud* MORAES, 2009), há uma ausência total de diferenciação entre realidade e experiência, de tal modo que elas são homogeneizadas.

Sobre essa questão, particularmente quanto à aparente diferença epistemológica existente nas teses fundamentadas no realismo empírico, a transcrição, a seguir, é bem explicativa:

[Essas concepções de ciência] [...] reafirmam que conhecimento legítimo é conhecimento fundado e validado na experiência, conhecimento empírico. Só que, diferentemente dela [da tradição positivista], admitem de forma explícita que o empírico, no caso, é interno à teoria. Para a tradição positivista, só vale a realidade imediatamente dada. Para as novas concepções de ciência, o imediatamente dado já não é propriamente imediato, posto que é mediado por nossas ideias, vocabulários, discursos etc. Todavia, como o mundo objetivo foi exilado de suas concepções, esses mundos mediados são os únicos que temos, de modo que vale para elas a injunção positivista: a única realidade que conta é a realidade vista sob a perspectiva de determinada interpretação (DUAYER, 2006, p. 118).

Assim sendo, a teoria que se desenvolve, a partir dessa concepção, revela-se incapaz de indagar se a experiência, por si só, pode constituir o mundo de forma adequada, como no caso das abordagens pós-modernas e fenomenológico-hermenêuticas, ou restringe a teoria à compreensão do meramente empírico, como fazem as abordagens empírico-analíticas (todas das tendências, sociocultural e médico-clínica).

Por isso concordamos com Ávila (2008) e Moraes (2009), quando elas afirmam que as pesquisas consubstanciadas no realismo empírico limitam o conhecimento em sua capacidade de apreender as relações funcionais e causais dos fenômenos. E isso restringe a capacidade de intervenção do conhecimento.

É oportuno esclarecermos que o conhecimento empírico tem sua importância, mas, como diria Moraes (2009), também apresenta limites na apreensão do caráter aberto e intransitivo do mundo (suas estruturas, forças, poderes que determinam os fenômenos

empíricos e que se sustentam para além deles), assim como intervir sobre o mundo social é diferente de responder aos seus imperativos. Por isso, é preciso conhecer as estruturas em funcionamento, que geram os eventos, as aparências ou os discursos (MORAES, 2009).

Nesse sentido, algumas teses procuraram se contrapor ao realismo empírico e se consubstanciaram no realismo científico e crítico, como identificamos nas sete teses da tendência sócio-histórico-crítica. Estas conceberam o mundo em uma perspectiva estruturada, mas não estática, em mudança, todavia não caótica. Isso porque, preocupadas com a descrição, a análise e a interpretação dos fenômenos no seu devir e na sua história (o devir da natureza e a história do homem) apoiaram-se nos pressupostos fundamentais da pesquisa qualitativa de perfil mais dinâmico e crítico ou nas categorias fundadas na lógica dialética e nos princípios do movimento e da luta de contrários⁵.

Por isso, embora entre as teses da tendência sócio-histórico-crítica identificássemos variações epistemológicas (fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas), elas não se diferenciaram acerca da confiança na possibilidade da inteligibilidade do real mediante o trabalho da ciência.

Conforme nos indica Bhaskar (1989 *apud* ÁVILA, 2008, p. 203):

O realismo crítico, científico e transcendental que eu expus concebe o mundo como estruturado, diferenciado e em mudança. Opõe-se, na mesma medida, ao empirismo, ao pragmatismo e ao idealismo. Os realistas críticos não negam a realidade de eventos e discursos; ao contrário, eles insistem sobre eles. Mas, eles asseguram que só seremos capazes de entender – e, portanto, mudar – o mundo social se identificamos as estruturas em funcionamento que geram aqueles eventos ou discursos. Tais estruturas são irredutíveis tanto aos padrões de eventos quanto aos discursos. Essas estruturas não são espontaneamente aparentes nos padrões de eventos observáveis; elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais.

Assim, esse exercício de análise-síntese de recuperação da lógica de compreensão e de explicação das tendências pela concepção de realidade como pressuposto ontológico mais geral e abrangente possibilitou a identificação de nexos entre conhecimento e interesse, evidenciando as implicações éticas, políticas e históricas das ontologias implícitas,

⁵ O confronto entre a lógica formal e a lógica dialética, que fundamenta dois diferentes grupos de categorias gnosiológicas e que, em última análise, diferenciam duas grandes concepções de mundo e duas maneiras de pensar a realidade, é amplamente desenvolvido nos textos de ENGELS, F. *Anti Duhring*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; *A Dialética da Natureza*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; LEFEBVRE, H. *Lógica Formal/Lógica Dialética*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

ou, como diria Moraes (2009) apoiada em Thompson (1979), a teoria não pertence apenas à esfera da teoria, os conceitos surgem de engajamentos empíricos e a eles remetem, mesmo que por complexas mediações.

Desse modo, “a teoria tem consequências” e, como observado por Moraes (2009, p. 340):

A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação ou, uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Desse modo, a constatação de que a ontologia realista empírica, organizadora majoritária do discurso das teses das tendências sociocultural e médico-clínica sobre a realidade, o conhecimento e a ciência sobre a deficiência e/ou diferença, com argumentos que impedem a prática rigorosa, radical e consistente da crítica, acaba por favorecer o dogmatismo e o conservadorismo político.

Por isso se dá a relevância do debate teórico-filosófico na pesquisa em EEs, para que tenhamos clareza das implicações éticas, políticas e filosóficas das diversas opções científicas que realizamos, as quais, dependendo das nossas escolhas, podem ser geradas ou reforçadas.

Então, depois de apresentar alguns resultados do processo de síntese, que expomos nesta primeira parte do capítulo, e no qual destacamos os elementos comuns às várias tendências e as generalizações decorrentes dessa síntese, cabe-nos apresentar, agora, os resultados do estudo histórico em torno das condições da produção que permitiram o desenvolvimento das principais características e tendências teórico-filosóficas das teses analisadas.

7.2. Determinações históricas das características e tendências teórico-filosóficas das teses analisadas

As características e tendências teórico-filosóficas das teses em EEs desenvolvidas pelos PPGE e PPGEF, do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, são melhor compreendidas quando consideramos, em sua análise, os condicionantes sociais, políticos e econômicos no período estudado. Esses fatores, mais gerais, influenciam não só o pesquisador como sujeito histórico que é, mas também os rumos da pós-graduação nas referidas áreas e as próprias políticas em EEs.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, a concepção de mundo do pesquisador é influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada curso.

Assim sendo, iniciamos a recuperação do concreto-histórico das teses analisadas com a observação de que o período investigado caracteriza-se por uma crise profunda da sociedade capitalista, a qual tem como problemática não mais a produção (material e não material) da riqueza, mas a sua acumulação privada por parte da classe burguesa detentora dos meios de produção e da hegemonia política e ideológica, conforme Frigotto (2001), Saviani e Duarte (2012) e outros autores.

Assim, essa crise tem provocado profundas mudanças no sistema do capital e do seu metabolismo social, nas diferentes esferas sociais, em especial na produtiva, política e ideológica. Por exemplo, na esfera produtiva, os últimos quarenta anos foram de reestruturação e mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009), na economia e na política. Tivemos ainda, no mesmo período, o avanço da “mundialização do capital” (CHESNAIS, 2005) e a ascensão do neoliberalismo como expressão política do modo de gerenciamento do capital capitaneado pela Nova Direita Anglo-saxã (PLATT, 2004). E, na esfera ideológica, principalmente depois de 1968, deparamo-nos com um movimento de “Recuo da Teoria” (MORAES, 2001), ou melhor, de uma proposição teórica com uma

visão pragmática da vida social⁶ (neopragmatismo), consequência do agravamento dos processos de expropriação e proletarização dos trabalhadores.

Nesse contexto de reconversão produtiva e ataque ao estado regulador (SAVIANI, 2011), no qual uma grande massa de trabalhadores sofre com a expropriação e proletarização da sua força de trabalho (OLIVEIRA, 2004), emergiu, nos fóruns de governança global⁷ (COMAR, 2012), um novo projeto educativo, materializado em políticas sociais de equidade, cujo objetivo foi conciliar interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais, as quais foram implementadas por meio de uma “agenda globalmente estruturada”.

Esse projeto educativo, embora colocasse a educação como elemento do desenvolvimento humano e instrumento de combate à pobreza no mundo, o fez em bases liberais, conciliando e/ou alternando concepções produtivista e humanista de caráter multicultural (DI GIORGI, 1996; SAVIANI, 2011). Embora ele omitisse, efetivamente, o que ele propôs, foi uma educação com valor agregado (desenvolvimento cognitivo complexo) para uma pequena parcela da população, enquanto para a grande massa ofereceu-lhe uma educação consubstanciada no saber tácito (desenvolvimento cognitivo simples) (MORAES, 2009).

Assim sendo, em virtude do caráter associado-dependente do modo de inserção do Brasil no sistema do capital, as referidas mudanças começaram a ocorrer de forma mais incisiva em nosso país nos últimos vinte e cinco anos, aproximadamente, quando a organização social brasileira iniciou um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais.

⁶ Conforme Bhaskar (1993 *apud* MORAES, 2009, p. 316), a nova direita alcançou não só o domínio político no terreno da filosofia da ciência e da sociedade, mas sob “a aparência de um novo realismo, ela apropriou para si até mesmo do conceito de realidade e realismo”.

⁷ É oportuno observar que, depois da crise de 2008, o termo “Governança Global” caiu em desuso, pois as principais economias do centro do capital, principalmente os EUA e os países do bloco europeu (União Europeia), para manterem o sistema financeiro do capital decidiram socorrer várias instituições financeiras, adquirindo os seus títulos de dívidas (“papéis podres”). E, por outro lado, optaram por cortar gastos em setores sociais, de tal modo que as manifestações nesses países tomaram uma proporção tão grande que estes esvaíram-se dos fóruns citados e se voltaram para seus problemas internos e/ou quando muito regionais.

Essas transformações, embora se iniciassem na Nova República, ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990, nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil iniciou um processo de Reforma do Estado e da Educação. Este visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho, bem como responder às reivindicações dos movimentos sociais⁸.

É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda dos preceitos neoliberais, concretizada em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura etc).

Assim sendo, a reforma do Estado e da Educação no Brasil, como demonstramos nos segundo e terceiro capítulos desta tese, influíram fortemente nos rumos da pesquisa e da pós-graduação brasileira, e também nas políticas de EEs.

Nesse sentido, é interessante observar que, de 1990 em diante, foi marcante o processo de fortalecimento institucional da CAPES, que, graças ao crescimento significativo do seu orçamento e atribuições (poderes), passou a gerenciar os programas de pós-graduação e a ditar os rumos da “Formação para o Trabalho Complexo no Brasil Contemporâneo” (NEVES; PRONKO, 2008), sob a concepção produtivista de Educação⁹.

Nesse mesmo período, a universidade brasileira foi reconfigurada por políticas que alteraram a sua lógica de financiamento (diversificação das fontes) e funcionamento

⁸ Embora demos destaque para o protagonismo das ações do Estado brasileiro via políticas de pesquisa e pós-graduação e políticas sociais de equidade, é imprescindível compreendê-las em um contexto de lutas e conflitos, no qual os movimentos sociais, seja os de caráter acadêmico-científico, sindical, de grupos específicos (negros, deficientes, índios, mulheres e etc) e/ou de classe, exerceram e ainda exercem um papel importante nos processos políticos, sociais e econômicos.

⁹ Atualmente, podemos dizer que a CAPES, embora dependa fundamentalmente do trabalho desenvolvido por docentes, estudantes e técnico-administrativos das universidades, ela é mais autônoma que as próprias universidades, haja vista a sua capacidade de indução na criação de novos cursos (mestrado ou doutorado), por exemplo, como ocorrera com o mestrado profissional. Já a recíproca não é verdadeira, pois praticamente não há conhecimento sobre cursos de pós-graduação *stricto-sensu* funcionando sem o reconhecimento e autorização da CAPES, não obstante as universidades gozarem de autonomia didático-pedagógica e administrativa para fazê-lo.

(*ethos* neodarwinista), transformando-a mais em centro administrativo do que intelectual (MORAES, 2004a), tornando-a uma instituição de caráter operacional, próprio do Estado empresarial, conforme preconizara Chauí (2003).

Desse modo, observando mais precisamente a área das ciências da ação (Educação e Educação Física), verificamos que a CAPES, diante de um processo de reforma educacional com ênfase na Educação Básica, conforme preconizavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994), das quais o Brasil foi signatário, iniciou, em um primeiro momento, um processo de indução da pesquisa na referida área, por meio de programas como o PROESP e outros, por exemplo. Em um segundo momento, passou a assumir, no PNPG (2005-2010), a educação como uma área prioritária, de tal modo que, em 2007, a CAPES foi reestruturada (“Nova CAPES”), quando lhe foi atribuída a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que, além de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criou, no âmbito da CAPES, as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). Desse modo, as ações coordenadas pela agência culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28/05/2009 (BRASIL, 2011).

Assim sendo, podemos afirmar que a CAPES vem desenvolvendo, há algum tempo, uma série de ações objetivando realizar e/ou fornecer subsídios para as políticas sociais de equidade, assim como aquelas que já vem aumentando. Isso porque a criação da área de “Ensino” e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano de 2010, bem como a indicação no PNPG (2011-2020) da Educação Básica são diretrizes principais desse documento para compor a Agenda Nacional de Pesquisa.

Como afirma Neves e Pronko (2008), nesse processo de reconfiguração da sociabilidade brasileira, as ciências sociais e humanas são fundamentais no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de inclusão social, bem como os intelectuais dessas áreas tornam-se responsáveis pela disseminação e legitimação das políticas de

desenvolvimento de Capital Social e Capital Cultural, os quais são necessários para as ideologias de responsabilidade social e coesão social.

Por tudo isso, afirmamos que o crescimento quantitativo do número de dissertações e teses em EEs, defendidas no período analisado, está relacionado ao processo de indução da CAPES para realização de pesquisas acerca das políticas sociais de equidade, em especial acerca da inclusão escolar de alunos deficientes e/ou diferentes na escola regular. Também contribuíram para esse crescimento a ampliação do número de PPGE e PPGEF e o aumento da capacidade formativa dos programas via política de controle do TMT.

Corroborando nossa afirmação a identificação, nas teses analisadas, de um número crescente de estudos, os quais, independentemente da tendência teórico-filosófica de deficiência e/ou diferença, voltaram seus interesses para a realização de estudos descritivos acerca dos processos de escolarização e/ou formação dos sujeitos deficientes e/ou diferentes, ou de pessoas próximas (professores, colegas, pais, familiares, profissionais). Também a própria coleta de dados dessas pesquisas foi realizada com esses sujeitos visando “ouvi-los”.

Não obstante, como observa Moraes (2006), entre acontecimentos político-econômicos e a produção intelectual e artística, há uma relação de mediações e condicionantes, logo não é causal e direta.

Por isso, mesmo com as determinações expostas anteriormente, ao compararmos o processo de gênese e evolução da pesquisa em EEs nos PPGE e PPGEF, observamos diferenças importantes, como o nível de consolidação da referida pesquisa nas áreas citadas.

Nesse sentido, os dados evidenciam que a pesquisa em EEs, nos PPGE, no estado de São Paulo, já está consolidada em virtude da vinculação desses programas com a escola básica e maior aderência às políticas de pesquisa/pós-graduação e de EEs em execução no país.

Já nos PPGEF, do estado de São Paulo, a pesquisa em EEs está em expansão e ainda são muito centralizadas na Unicamp, principalmente no doutorado. Assim, com toda a ponderação que se deve fazer em relação aos números da pesquisa em EEs, nos PPGE e

PPGEF, face ao número de programas e ao próprio tempo de constituição da temática nesses espaços, o que os dados evidenciam é um distanciamento da política da Área 21 (Ciências da Saúde) para com os problemas da escola, em particular para com o ensino da educação física na escola básica brasileira.

Isso faz com que muitos professores de Educação Física, com interesse na problemática da EEs em interface com a Educação Física, desenvolvam seus estudos nos PPGE, como ocorrera, por exemplo, com seis teses identificadas e analisadas neste estudo, a saber: 1) **Unicamp/1989** - Apolônio Abadio do Carmo - Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, "Recupera e Discrimina"; 2) **UFSCar – Educação/2003** - Cláudia Aparecida Stefane - Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas; 3) **USP/2005** - José Francisco Chicon - Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos; 4) **Unesp - Mar/2008** - Manoel Osmar Seabra Junior - Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada; 5) **UFSCar - Educação Especial/2008** - Joslei Viana de Souza - Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física; e 6) **Unimep/2009** - Sônia Maria Ribeiro - O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física.

Corroborando nossa afirmação a inexistência de programas de cooperação entre a CAPES e o Ministério dos Esportes e/ou o próprio MEC mediada ou não pela Área 21, com o objetivo de articular as ações de pesquisa na área de EF com a problemática da EEs.

Na esteira das determinações, ainda podemos afirmar que o predomínio da tendência sociocultural de deficiência e/ou diferença, nas teses em EEs analisadas (ver Tabela 31), está relacionada à emergência das concepções educacionais produtivista e humanista (de caráter multicultural) das políticas educacionais e ao próprio contexto ideológico de “Recuo da Teoria”, ou melhor, de uma proposição teórica de caráter pragmático com foco na ação (saber fazer). Neste, conforme Saviani (2011), o neoconstrutivismo fundiu-se com o neopragmatismo e aproximou-se do neoescolavismo, atendendo aos imperativos da prática e da apologia às diferenças.

Segundo Moraes (2009), o realismo empírico vem referenciando pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira, de tal modo que as implicações

desta para a prática pedagógica tem sido de improvisação e, para a pesquisa científica, a de produção de respostas imediatas com pouca adesão ao exercício do pensamento.

Assim, as reformas educacionais trazem, junto à prática do saber fazer, uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico (MORAES, 2004a).

Desse modo, o conhecimento torna-se campo do “vocabulário da prática” e não da teoria (MORAES, 2004b), com isso teorias educacionais, que se fundamentam em pressupostos filosóficos e científicos pragmáticos, não superam a perspectiva do dia a dia (Marx diria “religião do cotidiano”), bloqueando a busca por estruturas causadoras dos fenômenos (relações e nexos) (MORAES, 2009). Sendo assim, conseqüentemente forjam um *ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa, ao mesmo tempo em que confunde ceticismo epistemológico com relativismo ontológico.

No plano macroeconômico e político, o referido projeto educativo, ao impedir a compreensão das relações e nexos das estruturas sociais, e eleger a educação como panaceia para os problemas socioeconômicos, desvia o foco da acumulação privada das riquezas humanas (material e não material), ao mesmo tempo em que assegura a rentabilidade dos investimentos dos grandes capitalistas na ciranda do “capital financeirizado” via financiamento do Estado, entendam-se recursos públicos.

Nesse sentido, as teses da tendência sociocultural, assim como a concepção humanista (de caráter multicultural), apresentam forte caráter subjetivo e ideológico, compreendendo os sistemas de convenções sob uma perspectiva cultural de viés relativista e consubstanciados em princípios éticos, esvaziados dos processos sociais. Toda a sua concretude histórica, em outras palavras, abstrai do complexo social e histórico suas estruturas, forças, poderes em funcionamento que geram e determinam os fenômenos empíricos, como deficiência, diferença, desigualdade, preconceito, discriminação etc.

Logo, assim como pudemos verificar e explanar anteriormente nas teses analisadas dessa tendência, a problemática educacional da pessoa com deficiência e/ou diferença é de natureza conceitual (visão sobre essas pessoas). Assim sendo, cabe aos professores, fundamentados em teorias pedagógicas neoescolanovistas e neotecnicistas,

atender de forma adequada (técnicas e métodos) as individualidades dos alunos (diferença). Para tanto, as escolas precisam reestruturar a organização do seu trabalho pedagógico (tempo, espaço e conhecimento) para atender a todos os alunos. Desse modo, mais investimentos são necessários para que a política de inclusão escolar se concretize e novos estudos voltados para a realidade da escola possam ser realizados.

Portanto, a problemática da deficiência e/ou diferença evidenciada nas referidas teses está em consonância com o discurso das políticas sociais de equidade, pois ambas transformam um problema histórico e social em uma dificuldade limitada aos indivíduos e/ou, quando muito, à sua comunidade (escola, familiares, vizinhos etc).

TABELA 31: Demonstrativo das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença e o percentual de participação no número de teses analisadas, conforme o período.

Tendências	Períodos			Total
	1985-1992	1993-2000	2001-2009	
Sociocultural	0%	50%	50%	48,5%
Médico-clínica	0%	30%	31,8%	30,3%
Sócio-Histórico-Crítica	100%	20%	18,2%	21,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Banco de Dados – Episteme_Março de 2012.

Entretanto, é pertinente observar que a emergência, crescimento e maior incidência da tendência sociocultural não são em absoluto, dividindo assim com as tendências médico-clínica e a sócio-histórico-crítica a lógica compreensiva dos autores.

A tendência médico-clínica, embora com as críticas da tendência sociocultural e sócio-histórico-crítica, ainda mantém boa incidência nas teses em EEs analisadas, principalmente naquelas desenvolvidas na Unicamp-Educação Física, UFSCar-EEs, USP e Unesp/Mar, instituições com forte tradição de pesquisa na área, com linhas de pesquisa e/ou área de concentração constituídas há mais de duas décadas.

Assim sendo, para a manutenção dos bons índices da tendência médico-clínica nas teses analisadas, pesa a tradição da área que, conforme pudemos verificar no terceiro capítulo, tem as suas bases constituídas pela medicina e psicologia experimental.

Entretanto, é pertinente observar que as teses da tendência médico-clínica não ficaram imunes às críticas desenvolvidas contra ela, tendo assim que se adaptar à nova

realidade, em especial ao discurso das políticas sociais de equidade. Todavia, também desenvolveram um movimento de “contrarreforma”, a partir do qual os pesquisadores, professores, familiares, dentre outros adeptos da referida tendência, procuraram reagir à proposta de Inclusão Total (“*full inclusion*” consubstanciado na tendência sociocultural), criticando a realidade da escola pública brasileira e defendendo a doutrina diagnóstico-prescritiva.

Nesse novo contexto, a defesa da doutrina diagnóstico-prescritiva realiza-se via argumentos das necessidades especiais dos alunos, de natureza educacional ou não, pois geralmente se volta para as características das deficiências e/ou diferenças dessas pessoas (visual, surdez, física, intelectual, desajustados, inadaptados etc). Estas, na linha de raciocínio desse movimento, devem ser superadas com serviços de apoio ofertados por profissionais especializados, conforme as nomenclaturas das especialidades de atendimento aos deficientes e/ou diferentes.

Assim sendo, a referida crítica desencadeou um movimento de defesa favorável à inclusão escolar dos alunos deficientes e/ou diferentes de caráter mais moderado (sistema de “Cascata”).

Portanto, a tendência médico-clínica, embora se adaptasse ao discurso das políticas sociais de equidade de caráter sociocultural, manteve sua característica de entendimento da deficiência e/ou diferença como um fenômeno objetivo, verificável, a partir dos *déficits* de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica.

Essa adaptação já fora denunciada por Carmo (2006) e também foi identificada em nossas análises. Essa adaptação consiste no fato de que, mesmo reconhecendo os princípios inclusivistas, os quais defende a necessidade de se educar o deficiente e/ou diferente nos mesmos espaços e tempos das outras pessoas, as teses da tendência médico-clínica procuram desenvolver técnicas e métodos de ensino, geralmente sintetizados em programas de ensino especial, de forma segregada. Um exemplo clássico nesse sentido são programas de esportes adaptados que visam aos esportes paralímpicos e os programas de treinamento de habilidades sociais.

Assim, embora a tendência sociocultural e a médico-clínica em um primeiro momento pareçam antagônicas, no plano teórico-filosófico não são, pois, efetivamente,

ambas visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de realidade (realismo empírico) e educação (concepção produtivista).

Corroboramos nossa afirmação a constatação de que, para as teses dessa tendência, a problemática educacional das pessoas com deficiência e/ou diferença é fundamentalmente técnica (técnicas e métodos de ensino, geralmente sintetizados em programas de ensino especial) e/ou de formação de professores. Assim sendo, os professores demandam formação para que, no processo de ensino-aprendizagem, possam, a partir das necessidades e interesses (desejos) dos alunos, optar pelos programas de ensino mais operacionais e úteis para equacionarem os problemas observados e/ou possibilitar a referida população a aquisição de hábitos e novas habilidades para realização de práticas corporais (atividades motoras e atividade física) nos diferentes locais da cidade e do campo.

É oportuno observar que a tendência médico-clínica, mesmo aparecendo em segundo lugar entre as teses analisadas (30%), ao observarmos a sua distribuição nos PPGE e PPGEF isoladamente, verificamos que ela é a terceira e a primeira mais frequente, nos respectivos programas.

No caso das teses analisadas nos PPGE e desenvolvidas na tendência médico-clínica (23%), acreditamos que a maior aderência da área com a escola pública, conseqüentemente com as políticas sociais de equidade e de pesquisa e pós-graduação, fez com que as críticas à tendência ecoassem com maior força, fazendo com que essa tendência fosse preterida pela sociocultural e/ou adaptada, como enunciamos anteriormente¹⁰.

Já no caso das teses analisadas nos PPGEF e desenvolvidas na tendência médico-clínica, creditamos sua maior incidência (57%) ao peso da tradição do perfil teórico-filosófico da pesquisa desenvolvida na área (bases biológicas e fisiológicas, de acordo com delineamentos empírico-analíticos) e a sua manutenção garantida pela vinculação dos PPGEF à Área 21 (Ciências da Saúde). Esta, conforme verificamos no

¹⁰ Sobre a adesão a tendência sociocultural, é pertinente observarmos que em quatro teses (Códigos 43, 161, 187 e 202) verificamos incompatibilidades entre as bases teórico-filosóficas das concepções de deficiência/diferença e de ciência, pois embora os seus autores anunciem concepções de deficiência/diferença da tendência sociocultural (campo discursivo), ao escolherem os procedimentos de pesquisa e ao realizarem suas análises, pelo desconhecimento dos pressupostos teórico-filosóficos desenvolvem processos consubstanciados em matrizes analíticas de bases neopositivistas.

segundo capítulo, seguiu as orientações da CAPES para internacionalização dos programas e assim acoplou toda a área, mas principalmente a Educação Física, à lógica de produção e publicação das áreas médicas e biológicas, principalmente de delineamento empírico-analítico, que é hegemônico nas publicações das revistas internacionais das referidas áreas.

No período analisado, ainda identificamos, na produção investigada, teses de tendência sócio-histórico-crítica (20%) que, embora não fora encontrada nas teses desenvolvidas nos PPGEF, apresentou a segunda maior incidência na produção dos PPGE (27%) (Unicamp-Educação; Unimep; PUC/SP-História, Política e Sociedade; e UFSCar-Educação).

Consustanciados nas informações apresentadas nos segundo e terceiro capítulos desta tese, podemos afirmar que a maior incidência de teses da tendência sócio-histórico-crítica desenvolvidas nos PPGE está relacionada ao movimento crítico ocorrido na área educacional brasileira nos anos 1980.

Como foi observado por Saviani (2011), os anos 1980, embora tenham recebido a alcunha de a “década perdida” para a área educacional, foi um dos anos mais fecundos para a organização do campo educacional, seja na perspectiva acadêmico-científica ou no movimento organizado sindical.

Nesse período, mesmo sob a hegemonia da pedagogia tecnicista, o período de “transição”, com todas as suas contradições, ecletismo e ambiguidades, possibilitou a circulação de ideias pedagógicas contra-hegemônicas, pedagogias críticas que buscavam orientar a prática educativa como: as pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, autores baseados nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação) contribuíram para a compreensão da problemática educacional das pessoas com necessidades especiais, principalmente para a lógica das políticas de equidade social.

Isso porque, nas teses analisadas nessa tendência, constatamos a presença da teoria histórico-cultural da Escola de Vygotsky e da Pedagogia Histórico-Crítica consubstanciando as referidas teses.

Embora na área da Educação Física tivéssemos visto um processo semelhante de crítica e renovação progressista da sua produção, a partir dos anos 1980, isso não foi suficiente para ecoar para as teses em EEs analisadas e desenvolvidas nos PPGEF (Unicamp). Isso se justifica pelos espaços restritos que ainda se pesquisam em EEs na área, particularmente pelo caráter endogênico dessa produção, o qual reitera o seu perfil tradicional (tendência médico-clínica).

No plano teórico-filosófico, a tendência sócio-histórico-crítica, ao se basear em concepções críticas da Educação (Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica) e na apreensão da realidade (realismo científico e crítico de Bhaskar e Lukács), apresenta-se como uma alternativa crítica às concepções produtivistas e humanistas de educação, bem como às perspectivas empiricistas de apreensão da realidade (realismo empírico).

Portanto, mesmo diante da constatação de um movimento de políticas sociais compensatórias que visam diminuir as desigualdades sociais ao mínimo necessário para a concretização de uma coesão social (PLATT, 2004; VILARINHO NETO, 2011), constituiu-se o que a literatura vem intitulando de “formação de uma cultura comum”, conforme a execução de uma “agenda globalmente estruturada” (DRAIBE; RIESCO, 2006 *apud* KASSAR, 2011). Isso possibilita contradições que forjam instrumentos teóricos e filosóficos para que educadores, pesquisadores e a sociedade em geral possam ir “às raízes” dos problemas sociais e educacionais. Assim se possibilita a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos explícitos e implícitos de exclusão educacional e social como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial da acumulação privada dos meios de produção e de exploração do homem pelo homem.

Assim, após esse esforço de síntese e de análise das pesquisas investigadas como um todo dinâmico e histórico, procuraremos, em nossas considerações finais, destacar alguns resultados, indicar algumas propostas e apontar os limites desta pesquisa, que, com toda dificuldade encontrada, não desacreditou na inteligibilidade do real e na sua superação em termos estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objeto as teses em EEs desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

Assim, conforme nossa opção teórico-metodológica, os objetos singulares (teses analisadas) fazem parte de uma totalidade concreta e dinâmica (a produção do conhecimento em Educação Especial), sendo justamente nesse processo relacional que aqueles encontram sua explicação e seu significado.

Sendo assim, em nossa busca de identificação e explicações para as características e tendências teórico-filosóficas das teses investigadas, exigiram-nos fazer algumas opções, determinar pontos de partida, procedimentos e estratégias de pesquisa, além de definir fontes, construir bases de dados e desenvolver instrumentos de coleta, análise e sistematização de informações.

Nesse sentido, a Matriz Epistemológica (instrumento para a identificação das relações entre os níveis, pressupostos e elementos histórico-sociais da produção concreta do conhecimento, sintetizados e manifestados nas teses selecionadas para análise) e a utilização de categorias abstratas (classificação das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das teses investigadas) exerceram uma função metodológica essencial na construção do concreto e foram fundamentais como elementos construtores de teorias. Elas também se mostraram efetivas como instrumentos de reconstrução da totalidade.

A identificação das tendências teórico-filosóficas das teses em EEs, desenvolvidas nos PPGE e PPGEF, conduziu nosso interesse para o estudo mais detalhado de suas características e estruturas internas. Cada tendência foi adotada como uma totalidade com diversas manifestações (número de pesquisas classificadas em cada tendência), integrada por alguns elementos organizados e hierarquizados conforme a lógica interna que a constitui como tendência¹. Mas as várias lógicas reconstituídas inserem-se cada qual num todo dinâmico e

¹ Como afirma Sánchez Gamboa (1987), essa totalidade é entendida na sua dupla dimensão como "*compositum*" (soma das partes) e "*totum*" (unidade ou estrutura interna).

histórico, como é entendido o processo da produção das teses em EEs, objeto do nosso estudo. Esse todo surge e se desenvolve em condições históricas específicas, que determinam sua evolução e sua manifestação sob a forma de diferentes tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença.

A importância atribuída às dimensões lógicas e históricas na construção do objeto e no tratamento que privilegia a interrelação dialética entre o lógico e o histórico (um dos princípios metodológicos empregados neste estudo) possibilitou-nos desvendar as estruturas internas das teses em EEs, sempre procurando explicitar as condições históricas de sua gênese e desenvolvimento. Este procedimento fundamentou-se na concepção das estruturas não como um todo já feito e formalizado, mas como a fase específica de um processo dinâmico de constantes mudanças e transformações.

Assim sendo, pudemos verificar e explicar anteriormente que os determinantes sócio-político-econômicos, mais gerais, influem sobre o pesquisador como sujeito histórico que é, como também sobre os rumos da pesquisa, da pós-graduação e das políticas em EEs no Brasil.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, também verificamos que a concepção de mundo do pesquisador é influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada curso.

Assim, o estudo lógico-histórico, apresentado no capítulo anterior, permite-nos afirmar que os resultados obtidos neste estudo e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstraram que é possível olhar com otimismo para as teses em EEs desenvolvidas pelos PPGE e PPGEF do estado de São Paulo. Contudo, é necessário ter cautela.

O otimismo pode advir da análise de que a produção de teses em EEs já se consolidou nos PPGE e vem se expandindo nos PPGEF. Também pode advir da identificação de aspectos técnico-metodológicos e teóricos que indicam que a pesquisa em EEs vem passando por um processo de aproximação aos problemas da educação escolar brasileira, podendo ser observado, por exemplo, pela maior incidência de estudos voltados para temas como ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão e formação de

recursos humanos (professores e profissionais da educação), cujos campos empíricos de coleta dos dados foram majoritariamente a escola regular, em substituição à escola especial.

Outro aspecto positivo das teses analisadas, particularmente da área de Educação, foi a identificação de novas matrizes teórico-filosóficas, indicando que a pesquisa em EEs desenvolvida nos PPGE apresenta maiores possibilidades na forma de se compreender e pesquisar sobre a pessoa com necessidades especiais.

Desse modo, é oportuno destacar a identificação de autores que, guiando-se pelo realismo científico e crítico e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), contribuem para a compreensão da problemática educacional das pessoas com necessidades especiais, principalmente com a análise das políticas de equidade social.

Já a cautela e a preocupação estão relacionadas, em primeiro lugar, ao predomínio de estudos pautados no realismo empírico, indicando que, não obstante a presença de pesquisas mais críticas, pautadas no realismo científico e crítico nas teses analisadas, ainda predominam na área, de forma expressiva, tendências teórico-filosóficas de pesquisa em EEs (sociocultural e médico-clínica), que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de realidade (realismo empírico) e de educação (concepção produtivista).

Nesse sentido, é oportuno salientar que as implicações epistemológicas e ontológicas das referidas concepções para a prática pedagógica junto às pessoas com necessidades especiais na escola regular têm sido de improvisação das práticas tradicionais e adequação dessa população aos padrões sociais vigentes, principalmente os de consumo de produtos e serviços (tecnológicos, educacionais etc). Isso geralmente é viabilizado por um forte apelo discursivo de caráter ético de base liberal e idealista, visto que mudanças mais significativas no projeto de formação humana das escolas, articuladas a um programa mais amplo de mudanças estruturais nos processos sociais e políticos da nossa sociedade, são inimagináveis para as teses fundamentadas no realismo empírico e na concepção produtivista da educação.

Em segundo lugar, os resumos podem ser considerados um indicativo da qualidade das teses analisadas. E, nesse sentido, a metade deles não informou elementos

essenciais dos procedimentos metodológicos realizados nas pesquisas, o que pode ser um indício da falta de rigor para com o tipo de trabalho que foi realizado (entenda-se pesquisa científica ou produção de conhecimento sistematizado). Nesse sentido, também, alguns estudos apresentaram inconsistências teórico-filosóficas entre a concepção de deficiência e/ou diferença e os procedimentos metodológicos, indicando desconhecimento dos pressupostos epistemológicos e ontológicos acerca do trabalho desenvolvido e das implicações filosóficas dos diversos caminhos.

Em terceiro lugar, nas teses analisadas dos PPGEF, foi identificada a hegemonia institucional da Unicamp, assim como o predomínio da tendência médico-clínica e a não realização de nenhuma tese formulada em bases mais críticas. Esses resultados indicam que a pesquisa em EEs desenvolvida nos PPGEF, embora em expansão, caracteriza-se por um desenvolvimento restrito, tanto no que se refere aos espaços de desenvolvimento quanto na forma de compreender e pesquisar sobre as pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, é oportuno destacar que o movimento crítico ocorrido na área de Educação Física, nos final dos anos 1980 e início dos anos 1990, no qual diversos autores, consubstanciados nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação física e das práticas corporais como parte da organização social (Educação Física como mediação), não sem contradição, contribuíram para o ensino da Educação Física na escola, a formação de professores, as políticas de esporte e lazer e até mesmo para a compreensão da problemática educacional das pessoas com necessidades especiais, como fizera Apolônio Abadio do Carmo, mas que não ecoaram para as teses desenvolvidas nos PPGEF.

Em quarto lugar, para compreender com maior profundidade a produção das teses identificadas, não se pode perder de vista as condições histórico-sociais em que se desenvolveram as atividades sociais dos cursos analisados. Nesse aspecto, não podemos perder de vista o caráter transitivo do mundo, suas estruturas, forças, poderes que determinam os fenômenos empíricos. Também não podemos ignorar que eles continuam operando e atuando para a conservação da mesma relação de dependência e

condicionamento², que visam à manutenção da hegemonia de uma determinada visão de mundo, concepções de ciência, deficiência/diferença, inclusão, educação, educação física, escola etc.

Além disso, o predomínio de estudos pautados no realismo empírico e fortemente induzido via financiamento em editais não ocorre só na área educacional, não sendo ainda uma exclusividade das políticas de pesquisa e pós-graduação no Brasil. Conforme a literatura científica, a crise do Capital, a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho imprimiram uma visão pragmática na vida social, a qual, no campo da pesquisa científica, não sem contradições, vem produzindo uma ciência pragmática e subordinada aos interesses desse Capital.

Nessa linha de raciocínio e considerando o próprio antagonismo das forças atuantes no interior dos PPGE e PPGEF, bem como a própria realidade social brasileira e mundial, acreditamos que o quadro atual apresentado pela pesquisa desenvolvida em EEs só pode ser superado com o empenho dos professores e pós-graduandos no sentido de garantir a formação filosófica do pesquisador. Isso possibilitará um entendimento mais amplo sobre a própria ciência e seu significado histórico, político-social, assim como a identificação das concepções de mundo em disputa, denunciando as falácias colocadas pelo pós-modernismo³.

Obviamente, a formação filosófica do pesquisador, em uma perspectiva crítica, precisa estar articulada a um movimento social de contra-hegemonia da universalidade vazia que temos hodiernamente, pois, naquele, encontrará a materialidade necessária para sua sustentação e condições para a apreensão objetiva e crítica do real. Assim sendo, não cairá simplesmente nos formalismos acadêmicos de titulação e/ou de depósitos de

² Estamos nos referindo, principalmente ao processo de mudança do *ethos* universitário, que imprimiu uma lógica de obtenção de recursos para pesquisa via competição em editais, cujas diretrizes para a pesquisa, bem como seus pressupostos teórico-filosóficos já estão definidos, imprimindo assim, uma lógica de cooptação e/ou subordinação do pesquisador aos ditames do financiador, no caso da área das ciências da ação, geralmente os governos municipais, estaduais e/ou federal.

³ Etnocentrismo ou relativismo cultural; metanarrativas ou histórias fragmentárias; verdade como adequação ou verdade como consenso; neopragmatismo ou nenhum pensamento, entre outros (DUARTE, 2006a; MORAES, 2004b).

publicação, geralmente comprometidos com sua lógica interna de caráter pragmático e individualista (avaliação da produção científica visando à regulação do fomento).

Desse modo, reivindicamos a união de forças no sentido de constituirmos uma teoria que coloque a sociedade civil em uma perspectiva processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção social, na qual a pesquisa educacional, e particularmente a escola pública, seja um componente essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia renovada, capaz de incorporar temas e objetos novos, mas, ao mesmo tempo analisá-los em redes teóricas mais amplas – pedagogias radicalmente não discriminatórias.

Nesse sentido, acreditamos que alguns esforços já estão sendo realizados como, por exemplo, no campo particular da Educação Especial. Nesta, encontramos pesquisas de tendência sócio-histórico-crítica que, além de não aderirem ao ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, consubstanciaram-se em teorias pedagógicas (Pedagogia Histórico-Crítica) e psicológicas (Psicologia Histórico-Cultural). Essas teorias defendem a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado e a transmissão de conhecimentos clássicos como função precípua da Escola, ao mesmo tempo em que visualizam nesta a possibilidade de se constituir um *lócus* de compreensão da marginalização, inclusive dos deficientes, suas origens, desdobramentos e os mecanismos para seu enfrentamento. Portanto, as duas teorias sinalizam para a possibilidade de uma práxis transformadora a partir da escola, valorizando, dessa forma, a prática pedagógica fundamentada teoricamente e a pesquisa científica como elemento fundamental de apreensão da realidade e desenvolvimento do Ser Humano.

Ponderamos, portanto, que a função precípua da Escola e a produção de conhecimento crítico, por si mesmos, não revolucionarão a sociedade, pois ambas não têm o poder de mudar a sociedade, mas ao mesmo tempo a efetivação da revolução como transformação consciente da realidade social atual por uma nova forma de regulação das relações sociais de modo superior. Em outras palavras, qualitativamente superior ao modo de regulação vigente, trata-se de uma tarefa complexa e altamente desenvolvida no que se refere ao processo criativo. E este não se faz sem a apropriação do que existe de melhor no patrimônio cultural da humanidade, por isso a defesa da escola pública como *lócus*

privilegiado de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente produzido pelo Ser Humano. Também a pesquisa como a forma mais desenvolvida de apreensão dos fenômenos da realidade coincide com a luta pelo socialismo, inclusive a luta pelos direitos sociais dos deficientes (tratando-se, nesse caso, de superação por incorporação).

Enfim, foi com o intuito de contribuir para a discussão sobre a problemática epistemológica e ontológica da pesquisa desenvolvida em EEs, no âmbito da pós-graduação em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, e principalmente pela possibilidade de fornecer elementos que possam ampliar as vias e rediscutir os processos de produção do conhecimento nessa área, que desenvolvemos este estudo epistemológico de segunda ordem sobre as tendências teórico-filosóficas que têm norteado as teses desenvolvidas nos referidos programas.

Assim, apesar das limitações que se explicam tanto pelas restrições próprias da investigação acadêmica quanto pelas nossas limitações pessoais, esperamos que este trabalho contribua para a “vigilância epistemológica” e a análise epistemológica e ontológica do conhecimento produzido na área das ciências da ação, e que a pesquisa científica seja entendida como uma forma de conhecer a nossa realidade para compreendê-la e transformá-la. Dito de outra forma, que a pesquisa desenvolvida na Educação Especial brasileira também venha a ser mais uma via de crítica, de denúncia e de busca de alternativas para os problemas sociais e, dentre eles, do próprio fenômeno da deficiência e/ou diferença.

Este estudo representa mais do que um compromisso acadêmico para a conclusão do doutorado, ele se apresenta como um desafio para a superação das nossas limitações intelectuais, dificuldades acadêmicas e financeiras. Representa, sobretudo, um compromisso com a problemática epistemológica e ontológica acerca da pesquisa científica voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Finalmente, ao tornarmos público esta tese, esperamos, também, que o tempo e a exposição deste estudo às sugestões e críticas nos possibilitem encontrar os caminhos para superar os problemas e lacunas identificadas, aprimorando assim nossas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; JARDIM, S. R. M. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005.
- ALMEIDA, F. Q. de. Bauman entre habermas e rorty na virada lingüística: algumas implicações para a prática pedagógica em educação física. In: XV CONBRACE e II CONICE. **Anais...** Olinda/PE. 2007.
- ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro lingüístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**. v. 16, n. 3, p. 11-29, julho/setembro de 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12485>. Acesso em: 05 set. 2012.
- ALMEIDA, M. L. de. Os pressupostos da pesquisa-ação e a produção acadêmica em inclusão escolar: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. In: 33 Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG. 2010a. 21p.
- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. Vitória, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2010b.
- ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. de 2001.
- ANACHE, A. A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.123-141, jul./dez. 2009.
- ANDES-SN. A CONTRA-REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise do das principais iniciativas do governo Lula da Silva. Publicação do Grupo de Trabalho Política Educação **ANDES-SN-GTPE**. Agosto de 2004. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/gtpe.htm>. Acesso em: 05 set. 2012.
- ANDRÉ, M. Busca de rigor na pesquisa em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. de 2001.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 172 p.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009. 287p. (Col. Mundo do Trabalho).
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil: origem e institucionalização.** Tese de doutorado Campinas/SP: FEF/Unicamp, 1997.

ARELALO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 95-116.

ÁVILA, A. B. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento:** o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis/SC, 2008.

BACHELARD, G. **Epistemologia.** Barcelona: Ed. Anagrama, 1989.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BAPTISTA, C. R. A educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas?. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos - EDUFSCAR, 2004, v. 1, p. 203-211.

BAPTISTA, C. R. A educação especial no Sul do Brasil: reflexões sobre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação. In: SOMMER, L. H.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul.** Canoas: Ed. da ULBRA, 2008, v. 1, p. 125-134.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 192 p.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BARROS, E. M. C. de. **Política de pós-graduação um estudo da participação da comunidade científica.** São Carlos: EdUFSCar. 1998. 269p.

BENGOECHEA, S.; CORTES, F.; ZEMELMAN, H. Investigación Empírica y Razonamiento Dialéctico: a Propósito de una Práctica de Investigación. In: **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,** México, 1978, 73-95.

BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. A produção do conhecimento. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 179-198, jan./abr. 2006.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo,** São Paulo, n.3, p.25-45, 1994.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis,** Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BHASKAR, R. **Reclaiming reality**: a critical introduction to contemporary philosophy. London: Verso, 1993.

BICUDO, M. A. *et al.* **Pensando a pós-graduação em educação**, Piracicaba SP: Ed. da Unimep, 1993.

BITTAR, M. Pós-graduação em educação, a partir das exigências da região, no contexto da reforma universitária: aproximações preliminares sobre a temática. Conferência. In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO)** (7. : 2004 : Goiânia, GO) E56a Anais : VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 09 a 11 de junho de 2004. – Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Centro-Oeste, 2004.

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.3-22, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/index.html>. Acesso em: 19 set. 2011.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BOUFLEUER, J. P. O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate. Rio de Janeiro: Anped, 2003.

BRACHT, V. Educação física: a busca da legitimação pedagógica. In: **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992, p.33-53.

BRACHT, V. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, 1993.

BRACHT, V. Epistemologia da Educação Física. In: **Ensaio**: Educação Física e Esportes. Vitória: UFES, 1997.

BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. O CBCE e a Pós-Graduação *stricto sensu* da Educação Física brasileira. In CARVALHO, Y.; LINHALES, M. (Eds.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

BRANDÃO, C. da F. Considerações sobre a qualidade da produção científica da Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.21, n.2/3, jan./maio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Quem é quem na pesquisa em Educação Física e desportos**. Brasília: 1983a.

BRASIL. **Resumos de pesquisa em Educação Física e desportos**. Brasília: 1983b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03**. Brasília/DF, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF. 1994b.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. **Resolução 02/2001**. Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001 que aprova a Convenção de Guatemala - **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília. 2001.

BRASIL. CAPES/SEESP-MEC. **Edital PROESP/2003** - Convite para implementação de projetos no âmbito do programa de apoio à educação especial. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**. Mensagem presidencial, 2003. Disponível em: [http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_\(menspresanexo\).pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_(menspresanexo).pdf). Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>. Acesso em: 05 set. 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**. v.I, 2007. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/08_1015_PPA_2008_leiTxt.pdf. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo n. 186/2008 que aprova a Convenção de Nova Iorque - **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

BRASIL. MEC. SEESP. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**, que dispõe sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>. Acesso em: 13 ago. 2011.

BRASIL. **Decreto 7.690/2012** que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do ministério da educação. Brasília, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar – 1981/2001. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 21-28.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008a, p.31-47.

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (Org.) **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008b, p. 65-80.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2005). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

BUENO, J. G. S.; OLIVEIRA, A. M. R. de. Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010). In: Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação, 4, 2012, Campinas/SP. Anais eletrônico. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/eventos/index.php/episted/EPISTED/paper/view/9>. Acesso em: 05 fev. 2013.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cad. Pesq.**, v. 39, n. 136, 269-283, jan./abr. 2009.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 17, n. 49, 2003, p. 209-323.

CANFIELD, J. T. Tendências das pesquisas nos mestrados em Educação Física no Brasil. **Anais do IV seminário de pesquisa em Educação Física**. Santa Maria, 1985.

- CANTARINO FILHO, M. R. A. **Teses brasileiras em Educação Física**. Brasília: UNB/Biblioteca Central, 1986. (mimeo)
- CARDOSO-BUCKLEY, M. C. de F. Valores influenciando a visão do ser humano e pesquisa em educação especial: uma reflexão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.17-21, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- CARLAN, P. **A produção do conhecimento em Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física escolar**. 1996. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- CARMO, A. A. Pesquisa em Educação Física: qual o retorno social deste saber? **Corpo Mov.** São Paulo: v.1., n.3, p.10-2, 1984.
- CARMO, A. A. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina**. 2ª edição. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230 p.
- CARMO, A. A. do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2006a. p. 51-61.
- CARMO, A. A. do. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia, EDUFU, 2006b. 123p.
- CARVALHO, Y. M.; MANOEL, E. de J. Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 193-225, 2006.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2006.
- CASTRO, C. L. Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de Mestrado em Educação no país. (in) **Fórum Educacional**, 1(1), 111-42, 1977.
- CASTRO, C. L. **Os Mestrados em Educação na Guanabara**. UFF, Niterói, 1975.
- CASTRO, E. M. de. A produção do conhecimento em educação física e esportes adaptados. **Anais do IV CBEE**. São Carlos. 2010.
- CAVALCANTE, K. B. **Esporte para Todos: um discurso ideológico**. São Paulo/SP: Ibrasa, 1984.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2003.
- CHAVES-GAMBOA, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas**. 2005. Tese (Pós-doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 589p.
- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa na Educação Física: epistemologias, escola e formação profissional**. Maceió: EdUFAL, 2009. 174p.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CLOSS, I. G. Mestrado em Educação no Brasil. **Cad. Pesq.**, n.27, p. 41-57, 1978.

COMAR, S. R. As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político? **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 34, p. 247-258, jul./dez. 2012.

CÔRDOVA, R. A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. de. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. UNESCO/CRESALC, MEC-SESu/CAPES, Brasília, 1986.

COSTA, A. M. **A produção do conhecimento em atividade motora adaptada: uma análise quantitativa de sua evolução, tendência e perspectiva**. Campinas/SP: FEF/Unicamp, 1997.

COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 90, p.15-20, ago. de 1994.

CRUZ, G. de C. Inclusão e diferença na revista brasileira de ciências do esporte: associações e dissociações no campo da educação física. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONBRACE 17 e CONICE 4, 2011, Porto Alegre/RS. **Anais...** Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011. Acesso em: 01 mar. 2012.

CRUZ, G. T. D.; MENENGUCI, L. P. A metáfora do caleidoscópio: ou metodologia da pesquisa de complexidade sistêmica na educação especial. **Anais do IV CBEE**. São Carlos. 2010.

CUNHA, L. A. A Pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 1974, 14(5), p. 66-70.

CUNHA, L. A. Os (Des) caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: **Seminário sobre a produção científica nos programas de mestrado em educação**. 1979, Brasília: CAPES, 1979, p.3-24.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em Educação: ponto de inflexão? **Cad. Pesq.** São Paulo, v. 77, p. 63-80, maio 1991.

CURY, C. R. J. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, p. 162-167, jan/abr. 2008

DAGNINO, R. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. Campinas: EdUnicamp, 2008.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007.

DEMO, P. Qualidade e representatividade de educação em pesquisa. **Cad. Pesq.**, n. 55, p. 76-84, nov. 1985.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2012.

DI DIO, R. A. A Pesquisa Educacional no Brasil. (in) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n.136, pp.518-26, 1976.

DI GIORGI, C. A. G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. **Revista Nuances** – volume II – out.1996. Unicamp, SP.

DIAS, T. *et al.* Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial: dissertações de mestrado. In: **Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**, 4, 1987, São Carlos.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p. (Coleção Primeiros Passos; 324).

DORÉ, R. *et al.* A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. *et al.* **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Menom/SENAC, 1998. p. 174-183.

DUAYER, M. **Economia depois do relativismo**: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? Niterói: UFF, Departamento de Economia, 2003. [Texto não publicado.]

DUAYER, M. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. In: **Margem Esquerda**: ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2006. n. 8. (p. 109-130).

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006a.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006b.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Anti Duhring**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENUMO, S. R. F. **A formação universitária em Educação Especial (Deficiência Mental) no Estado de São Paulo**: suas características administrativas, curriculares e

teóricas. São Carlos, 1985. Dissertação (Mestrado) — Programa de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

ESTEBAN, M. P. S. Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. In: **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. España: McGraw-Hill, 2003.

ETGES, N. Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, 6(1), 45-60, 1981.

FARIA JÚNIOR, A. G. Pesquisa em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília: v.3, n.9, p.27-34, 1980.

FARIA JÚNIOR, A. G. Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de; FARINATTI, P. de T. V. (Orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano de 1991**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991, p.13-33.

FARINATTI, P. T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de; FARINATTI, P. T. V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física SBDEF/Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. 150p., p.34-68.

FÁVERO, O. A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional. In: **ANPED**. Avaliação e perspectivas na área de Educação, 1982-91, Porto Alegre: CNPq. 1993, p. 31-50.

FÁVERO, M. de L. de A. Dumerval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. In: Reunião anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FELDENS, M. das G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em Educação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.10, n.35, p.121-26, 1983.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio de 2009a.

FENSTERSEIFER, P. E. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009b.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. **Filosofia e Educação (Online)**, v. 2, n. 2, p.99-110, Out de 2010 – Mar de 2011.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

FERRARI, P. **A dinâmica da pesquisa na área da Filosofia e Educação no Programa de pós-graduação em educação da FE/Unicamp: teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA (1985-2002)**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [109], 2008.

FERREIRA, L. O. *et al.* Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.43-71, jun. 2008.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n. 76, p. 333-355, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 jun. 2010.

FERREIRA NETO, A. (Org.). **Catálogo de periódicos de Educação Física e Esporte: (1930-2000)**. Vitória: Pró-teoria, 2002.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese de Doutorado, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. 1989.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em educação especial. In: Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, 2, **Anais...**, 1991, p. 8-11.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, n. 1, 1992, p. 101-107.

FERREIRA, J. R. Análise da trajetória da produção apresentada (1991-2001). In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**, 25, Caxambu. 2002. Disponível em: www.anped.org.br/25/encomendados/trajetoriaproducao15.doc. Acesso em: 12 jul. 2003.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, trajetória e consolidação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.143-170, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp. Campinas, SP, 1994.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan. mar. 2010.

DELLA FONTE, S. S. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Disponível: www.anped.org.br. Acesso em: 05 nov. 2012.

- FONTES, P.; TOMIO, J.; STRINGARI, G. Análise da Temática “Inclusão de Portadores de Deficiências na Educação Física Escolar” em periódicos científicos da área. In: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/index/index>. Acesso em: 05 set. 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. Porquê o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cad. Pesq.**, São Paulo n.66, pp. 75-80, Ago. 1988.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- FREITAS, L. C. de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, P. S. A interdependência social e a inversão do processo de exclusão: estabelecidos e outsider, quem exclui quem. **Revista Conexões**, Campinas/SP, n. 5, 2000, p. 53-58.
- FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. Paraolimpíadas: revisando a história. **Revista da Sobama**, dezembro de 2002, vol. 7, n. 12, p. 21-26.
- FREITAS, P.; MARTINS, L. Educação física adaptada: uma análise da produção brasileira. In: XIV CONBRACE e I CONICE. **Anais...** Porto Alegre/RS. ESEF/UFRGS. Porto Alegre/RS. 2005.
- FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em Educação Especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFSM. Em: E.G. MENDES; M.A. ALMEIDA; M.C.P.I. HAYASHI (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPESPROESP. 2008, p.56-72.
- FRIGOTTO, G. A nova e as velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais Teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FRÓES, M. Â. V. **As produções acadêmicas em Educação Especial**: uma análise de discurso. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-123, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; e JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010, p. 11-23.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.
- GASPARI, E. **A Ditadura escancarada**. São Paulo, Cia. das Letras. 2002.
- GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil – 1978-1981. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.44, p.3-17, 1983.
- GATTI, B. A. Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: ANPEd. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, setembro de 1999.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesq.**, n.113, pp. 65-81, Jul. 2001.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007a.
- GATTI, B. A. Pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Revista Eletrônica: nas redes da educação Unicamp**, Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 04 dez. 2007b.
- GATTI, B. A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. **Filosofia e Educação (Online)**, vol. 2, n. 2, p. 53-73, Outubro de 2010 – Março de 2011.
- GAYA, A. C. A. **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física: que ciência estamos fazendo?** Porto Alegre: UFRGS, 1987.
- GAYA, A. C. A. **Por uma ciência do desporto para além do empirismo ativista e do intelectualismo militante**. (palestra proferida no II Congresso de Educação Física de Países de Língua Portuguesa, Recife, 1992.)
- GAYA, A. C. A. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**. Porto: Universidade do Porto, 1994.
- GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n.76, p.313-332, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 05 set. 2012.
- GOBBI, S. A pesquisa no Esporte: do fragmentado ao holístico. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de; FARINATTI, P. de T.V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: SBDEF**, livro do ano de 1991. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991, p. 92-104.
- GOERGEN, P. Pesquisa em Educação, sua Função Crítica. **Educ. Soc.**, v. 9, p. 65-96, 1981.

GOERGEN, P. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 589-606, set./dez. 2006.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: v. 7, n. 2, 253-274, jul./dez. de 2005.

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, A. L. Informação para a cidadania na área da deficiência: uma reflexão sobre a Rede SACI (1). In: **Serviço de informação sobre deficiência**: desafios para organização da informação. (Dissertação) Programa de Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/ebook/informacao_para_cidadania_area_da_deficiencia. Acesso em: 30 nov. 2012.

GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.1, n.1, 1971.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.11 (3), p. 197-200, 1990.

HAYASHI, M. C. P. I. A universidade e a produção de conhecimento em Educação Especial. **Click Ciência**, UFSCar, v. 20, 25 de jan. de 2010.

HAYASHI, M. C. P. I; BELLO, S. F. Educação especial e fonoaudiologia: um estudo baseado na produção científica de dissertações e teses. **Anais do IV CBMEEs**. Londrina, 2007.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Rev. Bras. Educ.**, Set/Out/Nov/Dez, Número Especial, nº 30, p. 95-116, 2005.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis: Ed. da UFSC:NUP/CED, Jun, vol.24, n.1, p.133-160, 2006.

I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1975. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.6, n. 1, p.12-50, jan/mar 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2004.

II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1982-1985. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.6, n. 2, p.22-29, abr/jun 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2004.

III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1986-1989. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, vol.6, (3), p.17-26, jul/set 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2004.

INFOCAPES. **Bol. Inf.** vol. 2, nº 3, Jul./Set., 1994. Na seção Documentos, p. 21-24. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.

- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 3, Nº 1 e 2, Jan/Jun., 1995. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 3, Nº 3 e 4, Jul/Dez., 1995. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 4, Nº 1, Jan/Mar., 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 4, Nº 2, Abr/Jun., 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 4, Nº 3, Jul/Set., 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 5, Nº 1, Jan/Mar., 1997. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 5, Nº 2, Abr/Jun., 1997. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 5, Nº 3, Jul/Set., 1997. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 5, Nº 4, Out/Dez., 1997. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 6, Nº 1, Jan/Mar., 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 6, Nº 2, Abr/Jun., 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 6, Nº 3, Jul/Set., 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 6, Nº 4, Out/Dez., 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 05 set. 2012.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 9, n. 2 e 3, p.5-16, abr/set de 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 07 set. 2011.
- INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Vol. 9, n. 2 e 3, p.5-16, abr/set de 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: 07 set. 2011.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo/SP: Editora Cortez/Autores Associados, Série “Educação Especial”, 1985.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.
- JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. Maio de 2004.

- JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243 p.
- JESUS, D. M. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.
- JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2005. 420 p.
- JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo gt-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. Cedes.** Campinas, vol.19, n. 46, p.16-28, set. 1998.
- KASSAR, M. de C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-430, jul./dez. 2003.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, set./dez. 2005, vol.26, n.93, p.1341-1362.
- KUNZ, E. Limitações no fazer da ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, p.4-11, set./98. Número Especial.
- KUNZ, E. Ciências do esporte, da Educação Física e do Movimento Humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Orgs.) **Política Científica e a produção do conhecimento em Educação Física.** Goiânia, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- LABORINHA, L. A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, a afirmação e busca da superação de uma influência. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de; FARINATTI, P. de T.V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: SBDEF**, livro do ano de 1991. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991, p. 92-104.
- LADRON DE GUEVARA, L. Lógica de la Investigación Social y Problema de Diseño, In: ROA SUAREZ, H. **La Investigación Científica en Colombia, Hoy**, Bogotá: Guadalupe, 1979, p. 95-104.

- LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção polêmicas do nosso tempo, 85. 111p.
- LAPATI, P. A cerca de la Influencia de la Investigación Educativa. In: **Perspectivas**, UNESCO, Paris, p.329-336, 1981.
- LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. de C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 07 set. 2011.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educ. Soc.**, especial/out.2004, vol.25, n. 88, p.867-891.
- LEHER, R. Por um universalismo que caibam todos os rostos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 33, 2010, Caxambu/MG. **Trabalho encomendado**. GT 15 “Educação Especial”. 18/10/2010.
- LIMA, H. L. A. de. Epistemologia, relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 65-77, set. 2000.
- LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil 2003.
- LIMA, S.; FREITAS, P. Origem, evolução, dificuldades e avanços no atendimento à pessoa com deficiência na educação física na universidade federal de Uberlândia. In: XVII CONBRACE/IV CONICE, Porto Alegre/RS, 2011: Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3505. Acesso em: 17 ago. 2012.
- LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- LOURENÇO, É. A. G. de. **Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEES/UFSCar**. São Carlos. UFSCar. 2007. 188p. Dissertação (Mestrado).
- LOVISOLO, H. **Educação Física como arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, 1996.
- LOVISOLO, H. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.1, p.11-21, 1998.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MACEDO, E.; SOUSA, C. P. de. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2012.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), 2011.

MANZINI, E. J. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília: Unesp, v. 9, n. 1, p. 13-23, 2003.

MANZINI, E. J. *et al.* Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-graduação da Unesp, Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 2, p. 341-359, 2006.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.53-70, Jan.-Abr., 2011.

MANZINI, E. J. C.; MOREIRA, P.; SILVA, M. O. da. Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil: as contribuições da abpee. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p.181-196, Mai.-Ago. 2009.

MARQUES, L. P. *et al.* Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, ago. 2008 p. 251-272,. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382008000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2009.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. O conhecimento no mundo Atual: os rumos da Educação Especial. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 143-147.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 70, p. 25-32, 2003.

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília, 2005. **Textos de apoio ao PNPG**, encomendados pela Comissão Nacional.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, N. D. **Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001**. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos. 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: **Temas em Educação Especial**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1990, vol. 1, p. 106-107.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

MELO, H. P. de; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu** (27), julho-dezembro de 2006, p.301-331.

- MENDES, E. G. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília-SP, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, set./dez. p. 387-405, 2006.
- MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008a, p.92-122.
- MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008b.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11 n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.
- MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.4-10, set./98.
- MOLINA NETO, V. *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 28, n.1. p.145-165, set de 2006.
- MORAES, F. C. de C. Educação física adaptada à educação especial e desenvolvimento humano: o “estado da arte”. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 7, 2006, Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá: 2006.
- MORAES, M. C. M. de Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-214.
- MORAES, M. C. M. de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação Unisinos**. vol. 5, n. 9, p. 79-101, jul/dez. 2004a.
- MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**. Florianópolis/SC. vol. 27. n. 2, p.315-346, jul./dez., 2009.
- MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. de Pesq.** vol. 34. n. 122, p.337-357, maio/ago., 2004b.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. vol. 14. n. 1, p.7-25, Universidade do Minho, 2001.

- MORAES, M. C. M. Os “pos-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, n. 24, p. 45-59, 1996.
- MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.
- MOREIRA, W. W.; CARBINATTO, M. V. Bases epistemológicas e a educação física: possibilidades. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, vol. 20, p.340, set. 2006. Suplemento n.5.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- MUNSTER, M. de A. V. A produção do conhecimento em educação física e esportes adaptados: a contribuição do PPGEES – UFScar. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4, 2010. **Anais...** São Carlos: 2010.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. 411p.
- NAUJORKS, M. I. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na Anped Sul. **Revista Educação Especial (UFES)**, v. 1, p. 301-307, 2008.
- NAUJORKS, M. I.; SOBRINHO, F. de P. N. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru, SP: EDUSC - Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001. v. 1. 105 p.
- NETTO, J. P. George Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. O; LESSA, S. (Orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo editorial; 2002.
- VILARINHO NETO, S. Equidade: apontamentos para a educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-148, jan./mar. 2011.
- NEVES, A. A. B. Depoimentos. **Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 5-15, out./dez. 2002.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008. 202p.
- NÓBREGA, T. P. da *et al.* Educação Física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 173-185, jan. 2003.
- NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2012.
- NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. **Relatório Final de Pesquisa**. PROCESSO CNPq. 2003.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 131-141.

NUNES, L. R. D. P. *et al.* **A pesquisa na pós-graduação em educação especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. 134 p.

NUNES, L. R. D. P. *et al.* A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v., n., p.113-126, mês-mês, 1999. p.5-16, abr/set 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2004.

NUNES, L. R. D. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: O que tem sido disseminado nos trabalhos do gt 15 da anped Sobre estes temas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.23-40, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: o que as pesquisas têm revelado. In: **Tendências e desafios da Educação Especial**, Brasília, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Especial. 1994.

OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre/RS. vol. 4. n. 1, p.159-188, jan./jun., 2004.

OLIVEIRA, C. B. de. **Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978-1999**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas/SP, 2003.

OLIVEIRA, J. D. B. de; SANTOS, A.; RABELLO, R. S. Análise da produção do conhecimento em educação física adaptada na perspectiva da educação inclusiva em periódicos científicos. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONBRACE 17 e CONICE 4, 2011, Porto Alegre/RS. **Anais...** Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011. Acesso em: 01 mar. 2012.

OLIVEIRA, V. M.; PEREIRA, T. F.; SOARES, M. B. Análise das dissertações e teses sobre autismo e educação Física no período de 1990 a 2007 no brasil. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16 e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3, 2009, Salvador/BA. **Anais...** Salvador: 2009: 9 p.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Piracicaba. Vol. 2, n. 4, 1996, p. 127-135.

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003a.

- OMOTE, S. A Pesquisa em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL-Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003b, 152p.
- OMOTE, S. Os 25 anos de PPGEEs e a Educação Especial brasileira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, v. 1, p. 17-19.
- OMOTE, S. Formação do pesquisador em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Tópicos de Metodologia de Pesquisa para Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009, v. 1, p. 9-14.
- PAGNI, P. A. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.32, n.3, p. 567-587, set./dez. 2006.
- PAIVA, F. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: UFES, 1994.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago de 2004.
- PARDO, E.; RIGO, L. C. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 39-51, set. 2000.
- PARECER 977/65. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.7, n. 4, p.37-51, out/dez 1999. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2004.
- PARLEBÁS, P. Educación física moderna y ciencia de lá acción motriz. In: **Atas do Congresso Argentino de Educación Física Y Ciências**, 1993.
- PEREIRA, J. A. Presidente da APAE-Ibiporã faz balanço, **Mensagem da APAE**, n. 44, 1986, p. 38-42.
- PEREIRA, O. Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental. In: **III Seminário de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**, mimeo, 1993. 7 p.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 32, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível: www.anped.org.br. Acesso em: 02 maio 2011.
- PINA, L. D. O paradigma da inclusão e a educação moral na sociedade capitalista em crise: repercussões na produção teórica da Educação física. **Anais do VI Colóquio Internacional Marx e Engels - GT 6 – Educação, Marxismo e socialismo**. 2009.
- PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.
- PLATT, A. D. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio conceitual da**

normalidade/anormalidade (ou adequação social). Tese (Doutorado em Educação). Unicamp. Campinas, SP, 2004.

PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. A pós-graduação em foco: a formação em pesquisa de mestres. (GT 3) In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO)** (7. : 2004 : Goiânia, GO) E56a Anais : VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 09 a 11 de junho de 2004. – Goiânia : Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Centro-Oeste, 2004.

RELATÓRIO da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de pós-graduação da CAPES. Infocapes. Boletim Informativo da CAPES, Brasília, v. 5, n. 2, p. 21-26, abr./jun. 1997.

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Ano 5, nº.5,6,7. Dez. 1994.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP. vol. 25. n. 1, p.35-49, jan./jun., 1999.

ROACH, E. F. F. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. 1, p.198-226, dez. 2008.

ROSADAS, S. de C. **Educação Física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental**. Vitória: UFES/CEFED, 1994.

RYAN, A. **Filosofia das Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SÁ, K. O. de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidades e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física**. (2009). Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFBA. Salvador/Bahia.

SACARDO, M. S. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SACARDO, M. S.; HAYASHI, M. C. P. I. Quem dita os "rumos" das publicações científicas originadas de dissertações e teses? **Conexões** (Unicamp), v. 5, p. 42-50, 2007.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Ivani Fazenda (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-115.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, Brasília/DF, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n. 2, p.78-93, jun. 2003a.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1 ed. Campinas: Práxis, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magistério, 1998. p.144.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação (Online)**, Volume 2, Número 2, p. 74-98, Outubro de 2010 – Março de 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007a. 193p.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 9-32, 2007d.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Questões epistemológicas e gnosiológicas na produção do conhecimento na pós-graduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo**. 2003b. 28p. Projeto de pesquisa. Paideia/DEFHE/FE/Unicamp.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Reações ao giro lingüístico: resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia>. Acesso em: 10 dez. 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á.; CHAVES-GAMBOA, M.; TAFFAREL, C. A pesquisa em educação física no nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 89-106, set. 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EdUFAL, 2007b. 165p.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação/PUC-Campinas**. Campinas, n.21, p. 29-40. nov. 2006.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197. Mai./ago. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação. 474 p.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n.76, p. 291-312, set/dez. 2008b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; VIDAL, D. G. Entrevista: memórias construídas em diálogo. In: SAVIANI, D.; VIDAL, D. G. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica e Autores Associados, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 3). p. 29-48.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1987.

SÉRGIO, M. **Motricidade Humana - Uma ciência do Homem**. Lisboa: ISEF, 1989.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1994.

SÉRGIO, M. **Um corte Epistemológico da Educação Física à Motricidade Humana**, Lisboa: Instituto Piaget, 2003a.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e Diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 47-62

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. **O iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC; São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 288-312.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002, 135 p.

SILVA, M. R. da. **Configuração do campo da Educação no Brasil**: estudo bibliométrico da Revista Brasileira de Educação e da Revista Brasileira de História da Educação. 2008. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, R. de F. da. **Atividade motora adaptada**: o conhecimento produzido nos programas Stricto Sensu em Educação Física no Brasil. 280 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2009.

SILVA, R. de F. da; ARAÚJO, P. F. de. A educação física adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. **Conexões** (Unicamp), v. 3, n. 2, 2005, p. 15-34.

SILVA, R. H. dos R. A educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 34, 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: www.anped.org.br - Acesso em: 02 maio 2011.

SILVA, R. H. dos R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar**: 1981-2002. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos/SP, 2004.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. **Revista Solta a Voz**. Goiânia, v. 17, n.2, jul./dez. 2006.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Análise da temática “deficiência mental” nas dissertações e teses da área de educação física e esportes no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 27, 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 06 set. 2011.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Análise das dissertações e teses produzidas na área de educação física e esportes no Brasil relacionados ao tema “deficiência mental”. In: XIV CONBRACE e I CONICE. **Anais...** Porto Alegre/RS. ESEF/UFRGS. Porto Alegre/RS. 2005.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, 11, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1793/4089>. Acesso em: 07 dez. 2010.

SILVA, R. P. de S. **A produção científica em periódicos brasileiros das áreas de educação e educação física relacionada à pessoa com necessidades educacionais especiais**. 2002. (Dissertação) Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 133p.

SILVA, R. V. de S. **Mestrados em Educação Física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação

Física, UFSM, Santa Maria/RS, 1990.

SILVA, R. V. S.; ALVES, M. B. M.; PRINGOLATO, E. M. P. (Org.). **Produção científica em Educação Física e esportes**: dissertações e teses. Uberlândia: UFU/NUTESES, 1v.,1996.

SILVA, R. V. de S. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1997.

SILVA, R. V. S. As ciências do esporte no Brasil nos últimos vinte anos: contribuições da pós-graduação stricto-sensu. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, p. 54-64, set. 1998a.

SILVA, R. V. de S. Diversidade humana disseminação e apropriação do saber. **INTERMÉIO**, Revista do Mestrado em Educação – UFMS – Campo Grande, n.6, p.36-45, 1998b.

SILVA, R. V. de S. **Educação Física Escolar**: análise da produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil. 2001. 26p. Projeto de pesquisa (PIIBIC-FAPEMIG).

SILVA, R. V. S. O CBCE e a produção do conhecimento em Educação Física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, A. *et al.* (Org.). **Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, Autores Associados, 2005. p. 45-64.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANCISCO, B. M. **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares Corredor. 1996. p. 35-41.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

SOBRAL, F. Problemas de investigação científica em ciências do desporto: teses e propostas de orientação. In: **Revista de Educação Física/UEM**, n.3(1) pp. 57-61, 1992.

SOUSA E. R. de. **O que há de “Novo” nas pesquisas em Educação Física**. Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, J. P. M. de. **Epistemologia da Educação Física**: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1991-2008). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

SPAGNOLO, F. Bolsas de estudo no exterior: um programa estratégico e os ajustes necessários. In: **Infocapes**, Boletim Informativo, Vol. 3, Nº 3 e 4, Jul/Dez. 1995. p. 6-15.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. de O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação (Online)**, Volume 2, Número 2, p. 8-52, Outubro de 2010 – Março de 2011.

- TAFFAREL, C. Z. Prefácio. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2 ed. rev. e amp. Maceió: EDUFAL, 2010. 215 p.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte; ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-50, 1996.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 4. ed., São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- TOJAL, J. B. **Motricidade Humana: o paradigma emergente**. Campinas: Unicamp, 1994.
- TORESAN, A.; REILY, L.; CAIADO, K. Panorama sobre a produção de conhecimento na área da deficiência nos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo. In: **Anais...** da Reunião Anual da ANPEd, 18, 1995.
- TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma Universitária e Ensino Superior no país: o debate recente na comunidade acadêmica. In: Seminário Internacional Universidade XXI. 2003, Brasília/DF, **Anais...** MEC & ORUS, 2003.
- TUNES, E.; RANGEL, R. B.; SOUZA, J. A. Sobre a deficiência mental. **Revista Integração/MEC**, ano 4, n. 10. p. 10-12, 1992.
- VASQUES, C. K. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica. GT-15: Educação Especial. **Anped**. 2008. 16p
- VELHO, L. Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, no 26, jan./abr. 2011, p. 128-153.
- VERAS, M. P. B. Exclusão social – um problema de 500 anos: notas preliminares. In: SAWAYA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 29-51.
- VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo. In: **Perspectivas**, UNESCO, Paris, p. 337-352, 1981.
- VILELA, F. A.; MANZINI, E. J. Tipos de pesquisas: enfoque na educação especial. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 9, p. 285-292, 2009.
- WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAYA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 17-27.
- WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: **ANPED**. Avaliação e perspectivas na área de Educação, 1982-91, Porto Alegre: CNPq. 1993, p. 51-81.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p.67-75, maio de 1990.
- WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.22-32, mai./1992.
- WERNER, T. Tendências da formação pra a Educação Física Adaptada: Abordagem Icônica ou da Singularidade. In: COSTA, V. L. de M. (Org.). **Formação profissional**

universitária em Educação Física. Rio de Janeiro: Editora Central da UGF. 1997. p. 287-315.

ZÁKIA, S.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e perspectiva em educação no Brasil: o protagonismo da Anped. **Rev. Bras. Educ.**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

ZARDO, S. P. Enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação especial: análise epistemológica das Produções da Anped 2007. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 8, 2009, Campinas/SP. **Anais...** Campinas: 2009.