

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: 2000 A 2009**

**PONTA GROSSA
2011**

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: 2000 A 2009**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

**PONTA GROSSA
2011**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C334a Casagrande, Rosana de Castro
Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado : 2000 a 2009 / Rosana de Castro Casagrande. Ponta Grossa, 2011.
164f.
Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

1. Educação Especial 2. Atendimento Educacional Especializado.
3. Epistemologia. 4. Produção científica. 5. Práxis. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. T

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: 2000 A 2009**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG


Profª Drª Maria Cristina Marquezine
UEL


Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2011

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e pelas alegrias concedidas que me estimulam a seguir em frente com força, fé e entusiasmo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz pela paciência, incentivo e apoio. Com você cresci pessoalmente e academicamente. Seus ensinamentos me fizeram acreditar que poderia ir mais longe. Obrigada por me mostrar os caminhos, apontar respostas, provocar reflexões tão importantes para a conclusão desta etapa.

Aos professores Dr. Névio de Campos, Dra Silvia Christina Madrid Finck e Dra Maria Cristina Marquezine pelas valiosas contribuições no transcorrer da construção desta dissertação e por ocasião do exame de qualificação.

A todos os funcionários do PPGE/UEPG e da secretaria pelo excelente atendimento prestado.

Ao coordenador do PPGE/UEPG Prof. Dr. Jefferson Mainardes e a todos que trabalharam e para que eu pudesse usufruir de um programa de excelente qualidade.

A CAPES pela bolsa concedida.

A querida Tia Verinha por ter me ensinado as primeiras letras.

A Patrícia Aspilicuenta S. de Carvalho Cruz, pelos incentivos iniciais que me conduziram ao mestrado.

A Cléia pelo apoio, presteza e amizade no período desta etapa da minha vida. Obrigada pela atenção e carinho dispensado.

A todos os colegas de turma, que farão parte das minhas gostosas lembranças desta fase, em especial a Joalice pelo apoio, incentivo e amizade.

Em especial a minha família, ao meu marido Luís Marcelo pela atenção, cuidados, incentivo, apoio e por ser a pessoa que me faz feliz todos os dias.

Aos meus filhos Luís Marcelo e Mariane por existirem e tornarem minha vida feliz.

A minha mãe Verônica pelo exemplo de mulher, mãe e amiga e ao meu padraсто Pedro pelas orações de todos os dias.

Ao meu pai Lourival pelo abraço carinhoso.

As minhas irmãs Rose e Márcia por tornarem minha vida cheia de risadas e gargalhadas e por me incentivarem e apoiarem. Ao meu irmão Marcos e a cunhada Silvana pelo incentivo.

Ao meu irmão Reinaldo (in memoriam). Saudades...

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado**: 2000 a 2009. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

RESUMO

Este trabalho tem como questão norteadora as características técnicas e teóricas das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado. O seu objetivo principal é realizar uma análise epistemológica de teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado produzidas no período de 2000 a 2009, a partir das dimensões técnica e teórica. Os seus objetivos específicos são: a) identificar, descrever e analisar as características técnicas e teóricas dessas teses e dissertações; b) identificar e analisar os tipos de abordagem metodológica encontrados nessas produções; c) propor uma reflexão sobre a importância da práxis nessas produções. Com base em critérios preestabelecidos, 18 teses e dissertações foram selecionadas para a realização da análise documental, que se caracterizou pela utilização de abordagem qualitativa e dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Utilizaram-se como referencial teórico: leis nacionais e internacionais sobre educação, educação especial e atendimento educacional especializado e as contribuições de autores cujos trabalhos estão voltados a: a) pesquisa em educação, educação especial e atendimento educacional especializado (GATTI, 2001; MARQUES et al., 2008; MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2006; MENDES; NUNES; FERREIRA, 2002; MENDES et al., 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, entre outros); b) história e política da educação especial (BUENO, 1993; FERREIRA, 1991; FERREIRA; FERREIRA, 2004; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2006, entre outros); c) epistemologia na pesquisa em educação (LIMA, 2001; SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007); e d) concepções acerca da relação teoria-prática e do rigor científico (ANDRÉ, 2001; NORONHA, 2005; SOUZA; RAMOS, 2010; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2003, 2007, 2010a, 2010b, entre outros). Os resultados indicam que a maioria das pesquisas sobre atendimento educacional especializado não pode ser caracterizada ou classificada segundo um padrão de abordagem metodológica devido a seu aspecto híbrido e ao fato de não apresentar uma fronteira metodológica. A relação teoria-prática deve ser mais bem definida entre os pesquisadores dessa área a fim de que avancem na compreensão da importância da práxis nas suas pesquisas e possam torná-las sinônimo de transformação, e não apenas constatação da realidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Epistemologia. Produção científica. Práxis.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **Epistemological analysis of theses and dissertations on special education service: 2000 to 2009.** 2011. 164 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

ABSTRACT

This work has as its guiding question the theoretical and technical characteristics of theses and dissertations on special education service. Its general aim is to carry out an epistemological analysis of theses and dissertations on special education service written between 2000 and 2009, based on their theoretical and technical dimensions. Its specific aims include: a) To identify, describe and analyse the technical and theoretical characteristics of those theses and dissertations; b) To identify and analyse the types of methodological approach adopted in such works; c) To provide a reflection on the importance of praxis in such works. Following previously established criteria, 18 theses and dissertations were selected for the carrying out of the documentary analysis, which featured a qualitative approach and both quantitative and qualitative data. National and international laws on education, special education and special education service were used as theoretical references along with contributions from authors whose works are related to: a) Research on education, special education and special education service (GATTI, 2001; MARQUES et al., 2008; MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2006; MENDES; NUNES; FERREIRA, 2002; MENDES et al., 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, among others); b) Special education history and policy (BUENO, 1993; FERREIRA, 1991; FERREIRA; FERREIRA, 2004; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2006, among others); c) Epistemology applied to education research (LIMA, 2001; SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007); and d) Conceptions of the theory-practice relationship and scientific rigour (ANDRÉ, 2001; NORONHA, 2005; SOUZA; RAMOS, 2010; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2003, 2007, 2010a, 2010b, among others). The results indicate that most of the researches on special education service can not be characterised or classified by a particular methodological approach because they have a hybrid aspect and are not limited to any methodological boundary. The theory-practice relationship should be better defined by researchers in the field so that they can move forward in the understanding of the importance of praxis in their researches and produce works that are synonymous with transformation rather than just reports on reality.

Keywords: Special Education; Special Education Service. Epistemology. Scientific Production. Praxis.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações por ano	88
TABELA 2 – Porcentagem de Instituições de Ensino Superior	89
TABELA 3 – Vínculo das pesquisas com Linhas ou Núcleos de pesquisa em Educação Especial	90
TABELA 4 – Proporção de Instituições de Ensino Superior Pública e Privada	91
TABELA 5 – Tipos de pesquisa	92
TABELA 6 – Técnicas de Registro de pesquisas	92
TABELA 7 – Tipo de análise de dados	93
TABELA 8 – Tipos de procedimento de pesquisa	94
TABELA 9 – Categorias dos temas utilizados nas amostras	96
TABELA 10 – Presença e ausência de crítica no total de amostra	101
TABELA 11 – Presença e ausência de críticas nas teses	103
TABELA 12 – Presença e ausência de críticas nas dissertações	104
TABELA 13 – Descrição das categorias expressas nas críticas	104
TABELA 14 – Aproximações em relação ao que determina as abordagens metodológicas em relação aos níveis técnico e teórico	109
TABELA 15 – Aproximação em relação ao que determina as abordagens metodológicas em relação ao tipo de mudança proposta	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fatos históricos referentes à Educação Especial conforme data e local do período de 1620 a 1940	32
QUADRO 2 – Matriz de tipificação de tipo e grau de mudança	55
QUADRO 3 – Caracterização básica dos tipos de mudança presentes nas pesquisas em educação	56
QUADRO 4 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem empírico-analítica	60
QUADRO 5 – Recolocação do Contexto Histórico da Investigação Fenomenológica	62
QUADRO 6 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem fenomenológico-hermenêutica	64
QUADRO 7 – Aspectos da dialética de Marx	69
QUADRO 8 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem crítico-dialética	70
QUADRO 9 – Características dos níveis técnico, teórico e tipos de mudanças propostas conforme abordagens metodológicas	85
QUADRO 10 – Matriz de Tipificação de tipo e grau de mudanças	86
QUADRO 11 – Descrição dos cinco autores e número de vezes citados	99

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEE	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PROPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP/Marília	Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Marília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL	18
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	30
2.1 Instituições especializadas no âmbito da Educação Especial	39
2.2 O que dizem as leis brasileiras atuais sobre o Atendimento Educacional Especializado: Onde? Para quem? Como?	42
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E A FILOSOFIA DA PRÁXIS	50
3.1 Aspectos epistemológicos: origem e conceito	50
3.2 Considerações sobre as abordagens metodológicas da pesquisa em educação segundo Sánchez Gamboa (1987)	54
3.2.1 Abordagem empírico-analítica e o positivismo	56
3.2.2 Abordagem fenomenológico-hermenêutica e a fenomenologia	61
3.2.3 Abordagem crítico-dialética e a dialética materialista histórica	65
3.3 Filosofia da Práxis e as pesquisas em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado	72
CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	81
4.1 Caracterização da pesquisa	81
4.2 Campo de pesquisa	82
4.3 Critérios utilizados na pesquisa para coleta de dados	82
4.4 Instrumentos da pesquisa	84
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	87
5.1 Nível técnico	87
5.1.1 Caracterização da pesquisa, tipo de pesquisa, técnicas de registro, tipos de análise de dados, tipo de procedimento utilizado	87
5.2 Nível teórico	95

5.2.1 Principais temas tratados; principais autores; aspecto crítico; conceitos e concepções a respeito dos fenômenos educativos e a relação com as abordagens metodológicas	95
5.2.1.1 Principais temas tratados	95
5.2.1.2 Principais autores	98
5.2.1.3 Análise do aspecto crítico nas pesquisas	100
5.3 Análise da aproximação dos resultados em relação às abordagens metodológicas e com o tipo de mudança proposta	108
5.3.1 Análise dos resultados em relação às abordagens metodológicas	108
5.3.2 Análise dos resultados em relação ao tipo de mudança proposta	112
5.4 Considerações sobre a pesquisa à luz da filosofia da práxis	115
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 120
 REFERÊNCIAS	 124
 APÊNDICE A – Referências das amostras (dissertações e teses) utilizadas na pesquisa	 133
 APÊNDICE B – Roteiro de temas – Temas gerais para coleta dos dados e análise ...	 137
 APÊNDICE C – QUADRO 12 – Caracterização das dissertações e teses segundo descrição do objetivo e do tema principal – nível teórico	 139
 APÊNDICE D – QUADRO 13 – Descrição da crítica presente nas teses e dissertações – nível teórico	 142
 APÊNDICE E – QUADRO 14 – Descrição dos aspectos relacionados à abordagem metodológica	 145
 APÊNDICE F – Resumo das características técnicas e teóricas das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado	 151
 APÊNDICE G – Características individuais das amostras para determinar a aproximação com a abordagem metodológica	 153
 APÊNDICE H – Lista de referencias dos cinco principais autores e categorização ...	 156
 APÊNDICE I – QUADRO 15 – Grau e tipo de mudança proposta	 163

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação especial e do atendimento educacional especializado vem sendo marcada por espaços de conquistas, mas também de percalços, descaminhos, e contradições. As pesquisas sobre educação especial demonstram aspectos dessa trajetória, bem como representam importantes meios de propagação científica de conhecimentos acumulados e de possibilidades de mudanças e transformações para que a inclusão se torne mais do que um discurso romântico.

O intento desta pesquisa é a realização de uma análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado, no período de 2000 a 2009, tomando como ponto de partida os aspectos técnico e teórico destas produções que permitirão desvelar quais são as suas aproximações metodológicas para finalmente considerá-las à luz da práxis, tomando-a como uma possibilidade de compreensão e de efetivação da relação entre teoria e prática. Mas antes de nos aprofundarmos na elucidação do modo como as referidas produções se apresentam do ponto de vista técnico e teórico, devemos entender a contextualização do cenário das pesquisas em educação, especialmente na educação especial e atendimento educacional especializado, bem como o contexto histórico e político onde ocorrem os movimentos que traduzem a trajetória da educação especial e do atendimento educacional especializado. Neste sentido, é importante considerarmos os fatos que marcaram essa trajetória.

Durante séculos as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade sob as mais diversas alegações. Apenas em 1850, foram oficialmente organizadas duas instituições escolares para atendimento de pessoas surdas e cegas e provavelmente por questões ligadas ao poder político e a vínculos familiares. Ou seja, assim como na educação, àqueles que apresentavam maior poder aquisitivo, tinham acesso garantido às instituições, que inicialmente acolhiam os filhos de pais que eram políticos ou com alguma relação com a Corte. Em relação ao atendimento educacional, o Brasil incorporou os primeiros movimentos de atenção à pessoa com deficiência iniciados na Europa, em especial na França, Inglaterra e Alemanha, no século XVII (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

Na época do Brasil Colônia, as pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de atenção do poder público, o que veio a acontecer apenas no início da década de 1970 (JANNUZZI, 2006), com a criação, em 1973, de um órgão específico para definição de metas governamentais, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Vale salientar, como explica Jannuzzi (2006), que a população civil fez parte desses movimentos iniciados no

Brasil, manifestando, junto com outros setores da sociedade, inicialmente com os médicos e pedagogos, as suas insatisfações em relação ao descaso e desrespeito no tratamento destinado às pessoas com deficiência.

A partir da década de 1970 e especialmente em 1988 com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, os debates acerca da educação especial foram se intensificando. Em 1994, a Declaração de Salamanca, junto com outros documentos internacionais e nacionais vieram a suscitar o que presenciamos até os dias de hoje: os debates e embates em torno da Educação Especial e conseqüentemente do atendimento educacional especializado. Em relação à análise das políticas inclusivas destacam-se os trabalhos de Bueno (1993); Ferreira e Ferreira (2004); Garcia (2004); Jannuzzi (2006); Marins e Matsukura (2009); Bruno (2010); Cardoso (2010); Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010) entre outros.

Neste contexto, evidencia-se a importância da pesquisa nessas discussões, sejam elas de ordem histórica, política, social, ou cultural. Em relação a pesquisas de caráter epistemológico, é possível visualizar, através dos níveis técnico e teórico as tensões teórico-práticas intrínsecas na estruturação das produções acadêmicas. Ao estruturar a pesquisa do ponto de vista técnico, o pesquisador escolhe os instrumentos, as técnicas de registro, elege o tipo de pesquisa. No nível teórico, o pesquisador expressa as ideias e conceitos, as articula com as de outros pesquisadores. Por fim, através da correspondência entre o nível técnico e teórico, é possível reconhecer o tipo de abordagem metodológica utilizada. Com esses elementos é possível estabelecer as características teórico-metodológicas das pesquisas, e por fim, reconhecer a tensão expressa na relação teoria e prática.

Se consideramos a implementação dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil na década de 70 (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; ALVARENGA, 2000; GATTI, 2001 entre outros), podemos inferir que as pesquisas em Educação Especial, embora tenham surgido antes dos Programas (GOUVEIA, 1971; GATTI, 1983; MELLO, 1983), são consideradas recentes. Ao verificarmos que o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial surgiu no Brasil em 1978 (SILVA, 2004), na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, sendo o único até hoje (SILVA; SILVA, 2009), podemos concluir que a trajetória científica, ou as produções na área de Educação Especial também são recentes, e conseqüentemente os trabalhos sobre atendimento educacional especializado, embora neste caso, as pesquisas estejam se sistematizando aos poucos através do caráter regulatório regido pelas leis

inclusivas que passaram a dispensar atenção voltada a esse tipo de atendimento e sua operacionalização¹.

A partir da década de 1990, intensifica-se “a discussão em torno dos modelos de pesquisa e sobre o conflito entre os paradigmas científicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 48). Significa que a preocupação com as produções científicas em educação especial, no tocante a sua análise epistemológica, também pode ser considerada recente, por isso pudemos notar a escassez de trabalhos referentes a este tipo de análise.

Neste contexto, consideramos que a educação especial e o atendimento educacional especializado carecem de perspectivas de análise epistemológica. A ampliação no número de pesquisas, a diversificação dos temas e na metodologia, são alguns indicativos de que as pesquisas em educação especial vêm delineando um caminho promissor. Mas para que esse caminho seja efetivamente reconhecido como promissor, é importante considerar o caráter epistemológico que se constitui numa perspectiva crítica em torno da construção desse conhecimento.

Ao considerar a análise epistemológica, nos referimos ao termo epistemologia da pesquisa educacional, o que significa que

[...] tomamos como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica à luz das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação (técnicas, métodos, teorias [...]). Neste caso, a abordagem epistemológica se caracteriza por analisar, de forma articulada, os aspectos técnico-instrumentais para relacioná-los com os níveis teóricos e epistemológicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 50).

Este trabalho tem como questão norteadora as características técnicas e teóricas das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado. O seu objetivo principal é realizar uma análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado, a partir das dimensões técnica e teórica. Os seus objetivos específicos são: a) Identificar, descrever e analisar as características técnicas e teóricas das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado; b) Identificar e analisar os tipos de abordagem metodológica encontradas nas produções; c) Analisar e propor uma reflexão sobre a importância da práxis nas produções.

A fim de compreender a relação constituída nas duas dimensões, esse trabalho se propõe a realizar uma análise da relação teoria e prática à luz da filosofia da práxis. Para

¹ Ver Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.

assegurar o cumprimento dos objetivos descritos, sistematizamos esse trabalho em cinco capítulos, mas com a intenção de compor apenas um *corpus* teórico único e articulado.

O primeiro capítulo *As pesquisas sobre educação, educação especial e atendimento educacional especializado no Brasil*, apresenta a trajetória das produções científicas sobre educação especial, onde destacamos diversos trabalhos de pesquisadores que vêm contribuindo significativamente para o avanço científico nesta área, assim como para a melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência. Destacamos especialmente a pesquisadora Nunes et al. (1988, 1998, 1999, 2003a, 2003b, 2004, entre outros) como precursora, juntamente com o grupo formado pelos autores Rosana Glat, Júlio Romero Ferreira e Enicéia Gonçalves Mendes, pela análise da produção de teses e dissertações das universidades nacionais em Educação Especial.

O segundo capítulo intitulado *Contextualização histórico-política do atendimento educacional especializado*, apresenta o panorama histórico da educação especial no Brasil, ressaltando acontecimentos nacionais e internacionais marcantes, bem como apresenta o papel das instituições especializadas no âmbito da educação especial. Partindo da compreensão de que os aspectos históricos e políticos são indissociáveis, apresentamos neste capítulo o contexto político que vem constituindo a política inclusiva, ressaltando algumas contradições e conflitos. Ao término desse capítulo apresentamos a concepção política atual do atendimento educacional especializado e as atuais reivindicações da comunidade científica em relação à política inclusiva

O Capítulo 3, *Aspectos epistemológicos e abordagens teórico-metodológicas na pesquisa em educação*, apresenta a origem e conceito da Epistemologia, relaciona as abordagens metodológicas (empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas) com as teorias: positivismo, fenomenologia e dialética materialista histórica, e apresenta os níveis técnico e teórico, com as suas características correspondentes, de acordo com modelo proposto por Sánchez Gamboa (1987) e adaptado nesta pesquisa, de modo a facilitar a compreensão da estrutura que compõe ao mesmo tempo os instrumentos e a base teórica deste trabalho. Também neste capítulo, ressaltamos a importância da Práxis nas pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado, apresentando o conceito de práxis, bem como seu breve panorama histórico, a fim de apresentar uma introdução que possibilite a sua compreensão, as suas principais características e perspectivas. São apresentadas também pesquisas realizadas sobre a relação teoria e prática onde são demonstradas algumas fragilidades e conflitos.

No capítulo quatro é possível verificar *Encaminhamento metodológico da Pesquisa*, onde são apresentadas: a caracterização do estudo, o campo da pesquisa, os critérios utilizados na pesquisa para a coleta de dados e os instrumentos. Neste caso, optou-se pela pesquisa qualitativa com o uso de dados quantitativos e qualitativos.

O capítulo cinco refere-se aos *Resultados e Discussões*, o qual foi dividido em: Nível técnico, Nível teórico, Análise das aproximações dos resultados em relação às abordagens metodológicas e com o tipo de mudança proposta e finalmente as Considerações sobre as pesquisas à luz da filosofia da práxis.

Ao final desta pesquisa, buscamos responder a duas questões principais que constituem a análise epistemológica proposta: a) Quais os aspectos técnicos e teóricos das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado? b) Qual a importância da práxis nas produções sobre atendimento educacional especializado?

CAPÍTULO 1

AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

A trajetória da educação especial e do atendimento educacional especializado vem sendo marcado por espaços de conquistas, mas também de percalços, descaminhos, e contradições. As pesquisas sobre educação especial demonstram aspectos dessa trajetória, bem como representam importantes meios de propagação de conhecimentos acumulados, o que significa possibilidades de mudança e transformação num processo de inclusão que se aproxime da práxis. Propomos neste trabalho, realizar uma análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado, tomando como ponto principal os níveis técnico e teórico das produções e articulando os resultados com a práxis.

Alvarenga (2000) chama a atenção para o fato de alguns autores considerarem que a pesquisa educacional ganhou impulso no Brasil, com a implantação de cursos de pós-graduação a partir da década de 1970. Mas a autora explica que mesmo antes da implantação dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, havia produções importantes na área, sobretudo em trabalho de Gouveia (1971), Gatti (1983) e Mello (1983). Gatti (2001) cita que as pesquisas em educação foram sendo sistematizadas a partir da criação, na década de 1930, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. A autora explica que

[...] com a criação no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começam a se desenvolver. Mais tarde, com o desdobramento do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e de estímulo (GATTI, 2001, p. 66).

Alguns aspectos importantes se destacam no panorama histórico da educação, conforme Gatti (2001): Inicialmente predominava na educação o enfoque psicopedagógico, envolvendo temas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em 1950 o foco passa a voltar-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Em 1960 destacam-se os estudos de natureza econômica, voltados a investimento demanda profissional; formação de recursos humanos; técnicas programadas de ensino, etc. Na década de 1970 houve ampliação das temáticas de estudos e aprimoramento metodológico. Destaque para a formação de grupos de pesquisa e para a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação -

ANPEd com mais de 20 grupos de estudos nas diversas áreas da educação. Período de 1980 a 1990, grande diversificação dos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem.

Sánchez Gamboa (1987), Alvarenga (2000) e Gatti (2001), consideram a década de 1970 como um período em que os programas de pós - graduação em mestrado e doutorado expandiram-se no Brasil, surgindo uma preocupação maior por parte dos pesquisadores com essas produções. A expansão desses programas refletiu também nas produções na área de educação especial, mas de forma gradativa. Conforme afirmam Manzini (2009) e Silva e Silva (2009), apesar do número de programas de pós-graduação em educação especial no Brasil ser pequeno, outros programas, em psicologia e áreas correlatas de educação, vêm, nos últimos 30 anos, produzindo um número significativo de teses e dissertações com temas voltados a área de educação especial.

Para se ter uma ideia do crescimento no número de pesquisas nesta área no Brasil, ao acessar² o banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e digitar “educação especial” no campo assunto, pudemos constatar, que no período de 1987 a 2009 foram disponibilizadas 6240 teses e dissertações, o que demonstra uma expansão significativa na quantidade de temas pesquisados voltados a educação especial. Esse exemplo corrobora com o que dizem Victor e Barreto (2006, p. 411):

[...] a pesquisa em educação especial, no Brasil, vem revelando um panorama bastante promissor, quando comparado com duas décadas atrás. Houve expansão quanto à diversidade de instituições de ensino, envolvimento na produção do conhecimento sobre a área, o aumento do número de doutores, o avanço da produção de conhecimento, a constituição sólida de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, expandindo o eixo Rio de Janeiro-São Paulo, no qual se concentrava os eventos, produções e programas de pós-graduação.

Os trabalhos direcionados a produção científica em educação especial são considerados recentes. “Desde os anos 1980, quando pesquisadores desse campo começaram a avaliar os estudos produzidos, até os dias atuais, várias pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de avaliar o conhecimento produzido pela área” (HAYASHI, 2011, p. 147).

Em relação a pesquisas das pesquisas em educação especial, é importante destacar a autora Leila Regina D’Oliveira de Paula Nunes (1988); Nunes et al. (1999, 2003a, 2003b, 2004, entre outros) como precursora da análise da produção de teses e dissertações das universidades nacionais em educação especial. O trabalho destes autores influenciou

² Acesso realizado no mês de Março de 2011.

sobremaneira nas pesquisas em educação especial, contribuindo para sua expansão e desenvolvimento, que vem se dando de forma gradativa, porém muito representativa.

Trabalhos iniciais relacionados à análise da produção científica em educação especial podem ser encontrados, segundo Marquezine e Tramontina (2006) nos trabalhos de Nunes, Goyos e Dias (1988) e Ferreira (1991, 2004).

Ferreira (1991) realizou um trabalho de pesquisa onde analisou os catálogos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, no período de 1981 a 1988, com os resumos das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. De 1900 trabalhos, foram identificados 99 envolvendo “alunos especiais”. A autora concluiu que a maioria das pesquisas concentraram-se a partir de 1984 e estavam vinculadas a pesquisas realizadas na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, tendo como principais áreas contempladas a “deficiência mental”; os “procedimentos de instrução” e as “condições de funcionamento das escolas especiais”.

Em 1995, Toresan, Reily e Caiado, citados por Hayashi (2011) fizeram uma análise das dissertações e teses defendidas em universidades paulistas sobre temas relacionados a deficiência e chegaram a conclusão que a Universidade de São Paulo - USP, produzia a maioria dos estudos sobre o tema, sendo esses relacionados a concepção médica de deficiência, com foco especialmente para a deficiência mental.

Marquezine e Tramontina (2006) analisaram as monografias elaboradas pelos 143 alunos egressos do Curso de Especialização em Educação Especial – Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina - UEL, no período de 1987 a 2002 e obtiveram como resultados: a) a população-alvo mais pesquisada pelos egressos foi a de alunos especiais que estavam na escola; b) as monografias mais antigas pesquisaram os alunos em escolas especiais; c) as monografias mais recentes pesquisaram em escolas regulares; c) por serem os professores os pesquisadores, estes foram pouco pesquisados; d) a categoria “concepção de deficiência” foi a menos pesquisada; e) a categoria “procedimentos de ensino na escola” a mais pesquisada; f) houve um equilíbrio entre o tipo de pesquisa utilizado, o levantamento e o experimento de campo.

Marques et al. (2008) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi “analisar a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das produções da área de educação especial, focando seus aspectos epistemológicos” (MARQUES et al., 2008, p. 251). No referido trabalho, são citados autores que direcionaram seus trabalhos na educação especial, dividindo-os em estudos avaliativos (FERREIRA, 1991; BUENO, 2004;

NUNES et al., 2004, 2005; MANZINI et al., 2006; JESUS; BAPTISTA, 2006) e trabalhos relacionados às questões epistemológicas da pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; SILVA, 1997; LIMA, 2001).

Outros trabalhos de autores como: Ferreira et al. (2002); Nunes et al. (2004, 2005); Silva (2004); Naujorks (2008) destacam-se no estudo da análise da produção científica na área de educação especial.

Em 2003, Manzini fez uma análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, no período de 1992 a 2002. Os resultados apontaram que: a) os temas menos referidos foram: acessibilidade, ética, história da educação especial e análise de programas e de produção em cursos de pós-graduação; b) os temas mais abordados foram: educação/ensino e integração/inclusão; c) a categoria mais abordada foi a deficiência mental; d) sobre o impacto da produção da revista na própria revista, constatou que em apenas um número da revista não houve citações de artigos da própria revista.

Bueno (2004) analisou as produções que constavam no CD-ROM ANPEd 99 com um total de 3.498 produções. Destas, mapeou as palavras “alunos especiais”, onde encontrou quatro temáticas na modalidade “educação especial”. O autor concluiu com esse estudo, que as temáticas voltaram-se a “procura de estabelecer relação entre as condições da população deficiente”; a “organização da escola para atender as suas especificidades” e sobre a “formação especializada do professor e sua atuação com alunos da educação especial”.

Mendes, Nunes e Ferreira (2002) analisaram 81 dissertações (91%) e teses (9%) no período de 1982 a 1999, com o objetivo de apresentar uma descrição e análise da produção discente do elenco sobre o tema “atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais”, onde obtiveram o histórico da produção discente. A partir da década de 1990 houve um crescimento substancial nas produções; b) a respeito da inserção da produção científica, a maior parte da produção nessa área foi advinda de universidade pública (80%); com predomínio de 48% para as universidades federais; As universidades estaduais produziram 32%. As universidades privadas produziram 20% do total. c) sobre a natureza da fundamentação teórica dos estudos, 83% dos trabalhos fizeram uma revisão adequada do assunto; dois estudos apresentaram revisões incompletas e 12 com revisão acrítica, perfazendo 17% do total apresentando revisões inadequadas. d) sobre os aspectos metodológicos, as pesquisas descritivas corresponderam a 73%; estudos de caso corresponderam a 23%, houve um estudo correlacional; um histórico e uma pesquisa-ação; e) em relação ao estudo sobre atitudes e percepção de profissionais especialistas:

As percepções dos profissionais da área da saúde sobre detecção e atenção precoce de portadores de paralisia cerebral foram o alvo da investigação de Fronio (1998), enquanto Marcondes (1999) estudou o conhecimento dos profissionais da área da saúde sobre a relação entre acompanhamento dos profissionais da área da saúde sobre a relação entre acompanhamento pré-natal e prevenção de deficiências. A atuação de psicólogos em educação especial para portadores de deficiência mental na perspectiva deles próprios foi o tema dos estudos de Rodrigues (1996) que enfocou a assessoria dos profissionais aos professores e Dal Pogetto (1998) que entrevistou vários profissionais sobre atuação em escolas especiais. As percepções dos profissionais da área de terapia ocupacional sobre a atuação em educação especial foram estudadas por Bartalotti (1995) e Garcia (1999). A atuação do fisioterapeuta em Educação Especial foi o tema abordado por Freitas (1999) que buscou estudar a relação entre a terapia e educação [...] de todos os estudos sobre percepções e atitudes de pessoas em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais apenas dois não envolveram familiares e/ou profissionais. Martins (1999) estudou a percepção de pares ou colegas de classe de alunos com deficiências sobre a questão da integração escolar. Teske (1999) entrevistou surdos e ouvintes de uma comunidade visando estudar o processo de formação de lideranças e comunidades de surdos (MENDES; NUNES; FERREIRA, 2002, p. 127-128).

No período de 2004 e 2005, Mendes, Nunes e Ferreira desenvolveram estudos nas áreas de educação e psicologia voltados a alunos com necessidades educacionais especiais, onde analisaram a produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os autores desenvolveram um roteiro de análise através do qual elaboraram uma síntese da distribuição das pesquisas segundo tema, população-alvo, metodologia de pesquisa, local e concepção de deficiência. Obtiveram os seguintes resultados: a) a produção ocorre predominantemente nas universidades públicas, sendo que predomina a produção na área de educação em relação à produção na área de psicologia; b) há uma tendência à pesquisa de assuntos específicos, com destaque para a deficiência mental; c) a maioria dos estudos é desenvolvido nas escolas, prevalecendo as escolas especiais; d) a faixa etária dos estudos envolve crianças em idade escolar (7 a 12 anos); e) há predomínio das pesquisas descritivas nas duas áreas; f) em relação a concepção de deficiência e diferença, estas se manifestam nos trabalhos com enfoque psicoeducacional (MARQUES et al., 2008).

Mendes et al. (2004) realizaram uma pesquisa onde fizeram uma análise crítica de 18 dissertações e teses de alunos de programas de pós-graduação em educação e psicologia. O estudo foi realizado segundo a distribuição dos locais onde foram produzidos, população-alvo, metodologia adotada, tipo de revisão de literatura, referencial bibliográfico e concepções de deficiência. Os autores encontraram como resultados “a precariedade dos programas vocacionais realizados nas instituições especializadas e a desvinculação destes à realidade do trabalho competitivo” (MENDES et al., 2004, p. 1). As pesquisas do tipo descritivas se destacaram, bem como os sujeitos da pesquisa (indivíduos com graus leves de deficiência

intelectual). Os autores apontam para a necessidade de diversificar os estudos de modo a direcioná-los para outros tipos de deficiência e maior diversidade metodológica.

Manzini et al. (2006) desenvolveram uma pesquisa no programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Marília, onde estabeleceram como objetivo: resgatar e analisar as dissertações e teses do programa a fim de mapear temas de deficiência enfocada, locais de pesquisa, e ainda apresentar a bibliografia utilizada de modo a sistematizar aos demais pesquisadores uma fonte de pesquisa sistematizada na área. Foram analisados os trabalhos selecionados através dos relatórios da CAPES, feitos anualmente pelo programa e o banco de dados de dissertações e teses de modo a analisar preliminarmente 55 resumos. Após a análise dos dados os mesmos foram organizados por: título do trabalho, orientador, tema, nível, ano da defesa, tipo de deficiência, local, fonte de informação, metodologia e tipo de pesquisa. Como resultados da pesquisa, concluíram: a) os temas mais estudados foram: inclusão e integração (15); formação de recursos humanos (6); concepção de deficiência (6); b) a deficiência física foi a categoria mais estudada; c) as principais fontes de informação encontradas foram: alunos, professores e comunidade escolar; d) o ambiente escolar foi o mais pesquisado; e) a maior parte das pesquisas foi realizada em escolas públicas; f) os estudos classificam-se na maioria do tipo descritivo; g) o instrumento mais utilizado foi a entrevista; h) metodologia encontrada baseava-se na análise de concepções, de descrições de informantes e opiniões dos mesmos.

No ano de 2006 destaca-se também a pesquisa de Jesus e Baptista, que analisaram o cenário das produções na área de educação especial. O objeto de análise foram os trabalhos apresentados no “Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções”, realizado na cidade de Vitória. Os resultados encontrados traduzem os trabalhos de 12 universidades brasileiras, nove públicas e três privadas. Foram encontrados quatro diferentes apresentações de áreas temáticas, sendo: políticas públicas em educação especial; instituição escolar; práticas pedagógicas; processos de inclusão/exclusão escolar e formação de profissionais de educação; perspectivas teóricas e análise de paradigmas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa. Foi possível concluir que é necessária a busca de aprofundamento teórico-conceitual, pois os resultados das pesquisas apontaram para diferenças significativas de ordem teórico-conceituais, teórico-metodológicas e de objeto de abordagens. O diálogo entre os pesquisadores deve apontar também para a diversidade de perspectivas (MARQUES et al., 2008).

Naujorks (2008) realizou uma análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional da ANPEd Sul. O objeto de análise tomado pela autora para a referida

análise foram as edições do V Seminário ocorrido em Curitiba no ano de 2004, cujo tema foi “Pesquisa em educação e Compromisso Social” e o VI Seminário que aconteceu na cidade de Santa Maria em 2006, com o tema “Pesquisas em Educação: novas questões?”. Foram consideradas um total de 79 produções para realização da pesquisa. As referidas produções foram agrupadas em temáticas: “políticas públicas em educação especial e inclusão”; “as práticas e os contextos”; “representações, inclusão e necessidades especiais”; “identificação de alunos com necessidades especiais”; “estudos teóricos em educação especial e inclusão” e “leitura crítica da educação especial”.

Foram encontrados os seguintes resultados conforme cada uma das temáticas: a) houve grande concentração de trabalhos na temática “políticas públicas em educação especial e inclusão”, contemplando políticas locais, estaduais e nacionais; questionando a legislação vigente e apontando os limites e desafios dessa área; b) em relação aos contextos educacionais, a escola é o foco das investigações; em relação às práticas docentes de apoio, as produções questionam “se” e “de que forma” as práticas implementadas, tanto em classes comuns quanto em salas de recursos favorecem os processos inclusivos, com predominância de estudos descritivos, com dados coletados através de observações e entrevistas; c) foram identificados alguns estudos sobre a temática “Representações, inclusão e necessidades especiais”, onde foram descritas as percepções e as representações de professores, pais e das próprias pessoas com necessidades especiais; foram realizados estudos descritivos e a metodologia mais utilizada foi a análise do conteúdo; d) as pesquisas sobre a identificação de alunos com necessidades educacionais especiais ficaram em menor número, privilegiando as categorias: “altas habilidades/superdotação”; “estimulação precoce e deficiência mental”. e) em menor número, aparecem algumas produções teóricas que problematizam conceitos como “diferença”, “diversidade”, “inclusão”, “surdez” e “pedagogias surdas”. A base epistemológica desses estudos centra-se no pós-estruturalismo; pós-colonialismo e os estudos culturais; os estudos nessa temática tomaram como base a abordagem histórico-cultural e contribuições de autores como Vygotsky e Bateson.

Em relação à questão epistemológica da pesquisa educacional o trabalho de Sánchez Gamboa (1987) traz uma contribuição significativa ao analisar 502 dissertações e teses produzidas pelos cursos de pós-graduação no Estado de São Paulo. Ao analisar os trabalhos, o autor identificou várias vertentes epistemológicas, das quais classificou e categorizou três grupos, bem como sua ocorrência: pesquisas de abordagem empírico-analítica (66%), pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica (22,5%) e as de abordagem crítico-dialética (9,5%).

Lima (2001) realizou uma pesquisa do tipo estudo de caso, sobre as tendências paradigmáticas da produção científica do mestrado e doutorado do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, no período de 1995 a 1998, onde apresentou uma discussão sobre quatro paradigmas da pesquisa em educação: quantitativo, qualitativo, dialético e o da complexidade. Utilizando uma matriz paradigmática, identificou estruturalmente as características das pesquisas nos níveis técnico, teórico, metodológico e epistemológico. O autor concluiu que em geral e em particular, as pesquisas educacionais não devem ser desenvolvidas sob “perspectivas parcimoniosas, aludindo a um caminho metodológico como único e suficiente para estudo de diversos problemas, mas sob perspectivas pluralistas onde o fio condutor [...] seja o rigor científico” (LIMA, 2001, p. 15).

Em se tratando da análise epistemológica de pesquisas em educação especial, destaca-se o Projeto Prodisc, realizado no período final da década de 1990 até a metade do ano de 2000 e desenvolvido em quatro etapas³, por um grupo de pesquisadores da UFSCar; UERJ e Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, onde analisaram as dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, no período de 1974 a 2004. Como resultados, os autores apontaram que os trabalhos pesquisados: a) não contemplam os aspectos históricos da educação especial; b) não promovem discussões com o problema investigado no cenário educacional da época em que se realizaram os estudos; c) predominância de estudos sobre perspectiva social sobre a psicoeducacional das pessoas com deficiência; d) as temáticas principais são a educação das pessoas com deficiência, os distúrbios de conduta e os talentos especiais (HAYASHI, 2011).

Silva (2004) estabeleceu como objetivo geral da sua pesquisa, analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das referidas dissertações e teses. Para tal, buscou a articulação dinâmica entre as lógicas internas (gnosiológica e metodológica) e externas (histórico-social), de um total de 27 produções científicas. Como resultado verificou que 88,9% das pesquisas adotaram a abordagem empírico-analítica; 11,2% adotaram abordagem fenomenológico-hermenêutica, enquanto que a abordagem crítico-dialética não foi abordada em nenhuma pesquisa analisada. Para o autor, a predominância de abordagem do tipo empírico-analítica, está relacionada aos determinantes sócio-políticos e econômicos brasileiros que influenciaram o modelo de pós-graduação implantado no Brasil,

³ Na primeira etapa (1995): os autores realizaram a produção científica do PPGEs/UFSCar e do PROPEd/UFRJ; Na segunda etapa os autores analisaram 98 dissertações e teses defendidas em 22 programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil; Na terceira etapa analisaram a produção discente no período de 1996 a 1999. A quarta fase refere-se a análise crítica.

assim como pelas características internas do programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, principalmente pela sua matriz epistêmica predominante no Departamento de Psicologia, principal responsável pelas orientações desenvolvidas pelo programa analisado. Como sugestão ao final da pesquisa, o autor argumenta que

A partir das possibilidades concretas de mudanças na estrutura e nas relações internas de organização do PPGEEs/UFSCar, bem como a relevância e o compromisso social que o mesmo desempenha em relação ao avanço qualitativo do conhecimento produzido na área de educação especial brasileira, sugerimos que sejam ampliadas e diversificadas as vias para a formação do pesquisador acerca dos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica. Isso com o objetivo de fornecer elementos para que o conhecimento produzido na área de educação especial possa ser compreendido de forma mais ampla e principalmente contribua para superação dos inúmeros problemas existentes na realidade das pessoas com necessidades educacionais especiais (SILVA, 1997, p. 5).

No ano de 2006, Laplane, Lacerda e Kassar constataram o aumento no número de temas investigados nas pesquisas em educação especial, bem como a diversificação dos enfoques teórico-metodológicos.

Marques et al. (2008) desenvolveram uma análise de 85 dissertações e teses sobre educação especial publicadas no período de 2001 a 2003 no Brasil. O objetivo principal da pesquisa “foi examinar a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das produções na área da educação especial [...] e do paradigma da complexidade” (MARQUES et al., 2008, p. 251). Como resultado da análise das dissertações e teses de 2001, 2002 e 2003, os autores obtiveram: a) as áreas de educação especial tratadas foram “aspectos gerais da educação especial”; “altas habilidades”; “condutas típicas”; “deficiência auditiva”; “deficiência da fala”; “deficiência física” e “deficiência mental”; b) os temas tratados foram “artes”, “assistência social”, “construção de conhecimento”, “currículo”, “educação especial”, “ensino”, “escolha profissional”, “formação de professores”, “formação de recursos humanos”, “habilidades sociais”, “história da educação”, “história de vida”, “imaginário social”, “inclusão”, “informática”, “linguagem”, “políticas públicas”, “representação social”, “saúde”, “sexualidade e trabalho”; c) foi possível identificar, através da análise dos autores utilizados nas pesquisas, do total de 85 dissertações e teses: 19 delas apresentou tendência empírico-analítica; 57 fenomenológico-hermenêutica e 9 crítico-dialéticas. Os autores apontam algumas questões importantes acerca dos resultados encontrados:

[...] a importância de se ter o cuidado de apresentar uma revisão de literatura sobre a temática em estudo, de forma que se possa caracterizar melhor a inserção da pesquisa em questão no escopo da produção na área e avançar na construção de novos saberes [...]; necessidade de inserir a discussão que está sendo feita na área da Educação Especial no contexto maior das discussões na área de Educação; [...] necessidade de que o autor (a) explicita a concepção educacional; [...] é importante explicitar a metodologia adotada, considerando a abordagem e a modalidade de pesquisa, os recursos, bem como a descrição dos sujeitos, das fontes, além de explicitar os procedimentos adotados no que se refere a questão ética (MARQUES et al., 2008, p. 262).

Em 2009, Lourenço, Hayashi e Almeida caracterizaram as teses e dissertações com delineamento intrassujeitos, produzidas desde a implementação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1978 a 2004 (HAYASHI, 2011).

Em relação a pesquisas sobre atendimento educacional especializado, estudos da última década sugerem avanço na compreensão da importância em desenvolver pesquisas envolvendo esse tema: Magalhães (2006); Silva (2008); Chiesa (2009); Araújo (2009); Queiroz Junior (2010); Dias (2010) e Silva (2010).

Magalhães (2006) desenvolveu estudos onde constatou a necessidade e a importância de identificar e proporcionar ao aluno superdotado, um programa de atendimento especializado que busque favorecer seu ajustamento e inclusão social.

O trabalho desenvolvido por Silva (2008) analisou a prática pedagógica da professora especialista de apoio do ensino especial em sua atuação, onde verificou as diferentes interpretações sobre a atuação do professor especialista nesse ambiente.

Chiesa (2009) analisou a “Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal e ensino de Pelotas/RS sob a perspectiva da educação ambiental” e pode investigar

[...] os investimentos; a busca da formação continuada dos professores; as mudanças pedagógicas dentro do ambiente educativo com a implantação das salas de recursos, a complexidade do processo de inclusão que se revela na dificuldade de diagnosticar as necessidades especiais, a capacidade de toda a equipe gestora da educação especial, o trabalho coletivo das professoras de atendimento educacional especializado e o apoio do gestor da educação das esferas municipal e federal. (CHIESA, 2009, p. 7).

Araújo (2010) focaliza sua tese sobre “Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio”, especificando a importância do intercâmbio entre o ensino regular, ensino especial e serviços de saúde.

Queiroz Junior (2010) estudou a “Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas”, onde identificou as necessidades formativas apontadas pelos professores especializados em deficiência

intelectual, que atuam na rede municipal de educação e analisou as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, no período de 2005 a 2009.

Dias (2010) trata do “Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação”, cujo objetivo foi a “construção de referenciais para a consolidação do atendimento educacional especializado complementar da APAE de São Paulo” (DIAS, 2010, p. 7).

Silva (2010) direcionou seus estudos para o “Encaminhamento de alunos para sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns” onde analisou “os indícios da história da implantação das salas de recursos multifuncionais e como acontece a oferta do atendimento educacional especializado nesses espaços” (SILVA, 2008, p. 7).

Em suma, na década de 1980, os estudos sobre a produção na área da educação especial davam seus primeiros passos, já que na época prevaleciam estudos sobre o indivíduo deficiente. Podemos destacar como exemplos os trabalhos de Aihara (1988) sobre a identidade social do deficiente físico, onde analisou o depoimento de adultos deficientes físicos após terem passado por processo de reabilitação profissional, destacando o aspecto estigmatizado do adulto deficiente. Glat (1989) realizou uma pesquisa com mulheres adultas com deficiência mental onde investigou a percepção delas sobre seu próprio cotidiano. Neste trabalho, a autora debate questões sobre institucionalização, profissionalização, sexualidade, entre outros.

Os estudos referentes às produções em educação especial vêm demonstrando uma movimentação no sentido de superar as temáticas voltadas exclusivamente à deficiência, em seu aspecto médico, para a busca da pluralidade de outras temáticas.

A educação especial vem ampliando seu foco de atenção, bem como os temas relacionados à pesquisa, como podemos citar: a) Trabalhos sobre produção científica em educação especial: Nunes, Goyos e Dias (citados por Marquezine e Tramontina, 2006); Ferreira (1990, 1991); Toresan, Reily e Caiado (1995) citados por Hayashi (2011); Ferreira et al. (2002); Nunes et al. (2004, 2005); Mendes (2004); b) Estudos avaliativos sobre educação especial: Bueno (2004); Nunes et al. (2004, 2005); Manzini (2003); Manzini et al. (2006); Manzini et al. (2009); Jesus e Baptista (2006); c) Estudos sobre a questão da epistemologia da pesquisa em educação e educação especial: Sánchez Gamboa (1987); Silva (1997); Lima (2001); Marquezine et al. (2006); Silva (2004); Marques et al. (2008); d) Em relação a pesquisas sobre atendimento educacional especializado: Silva (2008); Chiesa (2009); Araóz

(2009); Queiroz Junior (2010); Dias (2010) e Silva (2010); e) a política nacional de inclusão, a história da pessoa com deficiência e da educação especial pode ser melhor compreendida nos trabalhos de: Bueno (1993); Mazzotta (1996); Sasaki (1997); Ferreira e Ferreira (2004); Miranda (2004); Garcia (2004); Jannuzzi (2004, 2006); Mendes (2006); Marins e Matsukura (2009); Bruno (2010); Cardoso (2010); Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010); Corrêa (2004), entre outros. Como citado, destacamos nos estudos sobre os aspectos histórico-políticos da educação especial, os autores: Bueno (1993); Mazzotta (1996); Sasaki (1997); Jannuzzi (2004, 2006); Mendes (2006), entre outros, que analisam a trajetória da pessoa com deficiência, considerando os fatores econômicos, culturais e sociais onde estão inseridos, especificando questões como: marginalização, segregação, exclusão, e sinalizando marcos histórico-políticos mundiais e nacionais importantes, além de enfatizar a influencia internacional no movimento inclusivo brasileiro.

Além da expansão das pesquisas, da diversificação dos temas, das mudanças nas abordagens e instrumentos, é importante considerar que as pesquisas em educação especial e atendimento educacional especializado devem considerar os aspectos epistemológicos na realização de suas pesquisas, de modo a buscarem maior lucidez teórico-prática e possibilidade de transformação. O termo transformação social, aqui destacado, não deve ser tomado de forma romântica, mas como uma prática possível na medida em que consideramos que as pesquisas devem visar à contribuição social, ou que ao menos possibilitem uma transformação, seja ela do sujeito, seja ela do ambiente onde este sujeito atua. As publicações das produções científicas podem ser consideradas, neste contexto, uma forma de contribuição para transformação social, na medida em que permitem a transformação: do sujeito que pesquisa, dos sujeitos que participaram do processo da pesquisa e dos sujeitos que leem as publicações.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A contextualização histórico-política da educação especial possibilita a identificação do atendimento educacional direcionado a pessoas com deficiência dentro da sociedade, como fruto dos movimentos sociais e do estabelecimento de políticas de atendimento que vêm delineando uma trajetória de caminhos, descaminhos, controvérsias e contradições, mas que representa também uma conquista por parte das pessoas com deficiência e de quem voltou sua atenção para elas, na busca pelo seu reconhecimento social.

Neste sentido, este trabalho não abstém de contemplar tal processo histórico-político por entender que é justamente nessa trajetória que se estabelece o ponto de partida para o estabelecimento da práxis.

Deixar de lado a história que se configura e os aspectos políticos é inserir-se numa condição alheia a fatores determinantes no complexo processo de construção da educação especial e conseqüentemente do atendimento educacional especializado. Além do mais, esta contextualização permite aproximações quanto ao posicionamento das teses e dissertações analisadas em relação aos aspectos crítico e acrítico, no modo de tratamento da história e da política inclusiva e conseqüentemente no modo como apontam para os rumos da educação inclusiva.

Destaca-se, em meados do século XVI, a iniciativa de alguns profissionais (médicos e pedagogos) preocupados com o descaso em relação às pessoas deficientes, até então consideradas “ineducáveis”. Nessa época, a atenção às pessoas deficientes era assistencial, sendo atendidas em asilos e manicômios (MENDES, 2006).

Jannuzzi (2006) retrata o modo como a educação do deficiente se constituiu no Brasil, destacando a participação da sociedade civil e o estabelecimento inicial da política inclusiva. Na época do Brasil Colônia, os deficientes não tinham nenhum tipo de atenção do poder público, viviam à margem da sociedade que somente poucos foi direcionando a atenção para situação de total desprezo na qual essas pessoas viviam. A filantropia foi instituída antes que houvesse uma manifestação do poder público da época, vindo a acontecer no final do século XIX com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas.

Mazzotta (1996) destaca que o movimento inclusivo que ocorria inicialmente na Europa, depois nos Estados Unidos e Canadá e demais países do mundo, influenciaram

sobremaneira o movimento político brasileiro. Deste modo, ao nos remetermos a história do deficiente estamos nos remetendo à história da educação especial e à história do atendimento educacional especializado.

Portanto, os países da Europa, em especial na França, e depois nos Estados Unidos e Canadá, demonstraram uma preocupação anterior ao resto do mundo em sistematizar o atendimento à pessoas com deficiência, com a publicação de obras na área, embora pautada em atenção médica. Em 1717, no Brasil, 97 anos depois da primeira publicação na França, a preocupação no início da República foi voltada à pessoas com deficiência sensorial (surdos e cegos), inicialmente para atender pessoas deficientes ligadas a Corte, incentivando assim a organização oficial de duas instituições escolares especializadas neste tipo de deficiência, conforme mostra Jannuzzi (2004, p. 67):

É interessante salientar aqui a construção escolar desse atendimento, pois enquanto a educação popular permanecia sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movidos, provavelmente por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares.

Jannuzzi (2006) explica que no século XX a educação do deficiente recebeu atenção exclusivamente médica, sendo substituída a partir de 1930, pela influencia da psicologia, em especial devido à vinda da russa Helena Antipoff ao Brasil a fim de proferir cursos de formação aos professores, através da Sociedade Pestalozzi, trazendo consigo conhecimentos voltados à educação dos mais dotados e com a inserção dos deficientes no mercado de trabalho.

O quadro 1 abaixo apresenta alguns dos eventos ocorridos na Europa, Estados Unidos, Canadá e Brasil de forma a ilustrar os principais eventos históricos relacionados à educação especial, no período de 1620 a 1940 tratados pelos autores Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2006).

QUADRO 1 – Fatos históricos referentes à Educação Especial conforme data e local no período de 1620 a 1940

Ano	Descrição do evento histórico conforme data e local: 1620 a 1940
1620	França: foi publicada a primeira obra relacionada à educação de deficientes, escrita em Paris por Jean Paul Bonet, intitulada “ <i>Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar</i> ”.
1717	Brasil: construído o Hospital Santa Casa de Misericórdia que acolhia crianças abandonadas de até sete anos de idade.
1770	Paris: foi criada a primeira Instituição Especializada para a educação de “surdos-mudos, fundada por Charles M. Eppé, que também publicou em 1776, a obra “A verdadeira maneira de instruir os Surdos-Mudos”.
1784	Paris: Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos.
1801	Paris: Jean Marc Itard publicou “ <i>De l’education d’um homme sauvage</i> ”, considerado hoje o “Primeiro Manual de Educação de Retardados”.
1817	Estados Unidos e Canadá: iniciaram movimentos pioneiros sobre atendimento educacional a pessoas com deficiência. Neste ano, foi fundada em Connecticut, a primeira Escola Pública de Surdos.
1829	França: Louis Braile adaptou um código que primeiramente foi utilizado como código militar de comunicação noturna, idealizado pelo francês Charles Barbier, e depois denominada de “Sistema Braile”. Massachusetts: foi fundado o primeiro internato para cegos dos Estados Unidos, iniciando seu funcionamento em 1832.
1832	Nova York: foi fundada uma escola para cegos, passando a receber subsídios do governo em 1837.
1846	Paris: foi criado, por Edward Seguin, o primeiro internato público francês, com um currículo baseado em treinamento motor e sensorial e foi editada a obra “ <i>Traitement Moral, Hygiene et Éducation des Idiots</i> ”.
1848	Massachusetts: foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais. Montreal: foi criada a primeira escola canadense para surdos.
1850	Brasil: foram oficialmente organizadas pelo Governo da Corte duas Instituições escolares para atendimento de surdos e cegos, provavelmente por questões ligadas ao poder político e a vínculos familiares.
1854	Brasil: no dia 12 de Setembro de 1854, D. Pedro II, com o Decreto Imperial nº 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro.
1890	Brasil: no dia 17 de Maio de 1890, Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto, para Instituto Nacional dos Cegos.
1891	Brasil: Em 24 de Janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, O Instituto Nacional dos Cegos passa a ser denominado Instituto Benjamin Constant.
1896	Previdence – Rhode Island (Ilha de Rode - Estados Unidos): foi aberta a primeira classe especial diária para “retardados mentais”.
1900	Chicago: foi criada a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para crianças “aleijadas”.
1913	Boston: começou a funcionar a primeira classe de “amblíopes”.
1929	Brasil: o médico Ulysses Pernambuco organizou a primeira equipe multidisciplinar composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo para atendimento a crianças deficientes.
1930	Brasil: Inicia um processo de organização civil em associações, culminando na organização de organizações filantrópicas. Destaque para a russa Helena Antipoff, que residia na França e veio ao Brasil para o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas no atendimento às pessoas deficientes. Início das reflexões acerca da transição da concepção médica para concepção de deficiência centrada na pessoa.
1940	Estados Unidos: surge a <i>National Association for Retarded Childrens</i> (NARC), o que influenciou a criação das APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais no Brasil.

Fonte: Organizado pela autora segundo Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004).

Cogita-se a década de 1950, como princípio da atenção voltada à educação especial no Brasil, com o incremento de redes sociais e escolas filantrópicas cujo objetivo era acolher as pessoas que ficavam a margem da sociedade, já que o governo não dispensava atenção necessária e os recursos eram escassos (MENDES, 2006). Nessa época, influenciado pelo

surgimento de Associações para acolher pessoas deficientes nos Estados Unidos, surge, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro (MELETTI, 2008; JANNUZZI, 2006). Também nesse período, se organizava campanhas de expressão como a Campanha para educação do surdo em 1957; dos cegos, em 1958 e dos deficientes mentais em 1960 (JANNUZZI, 2006). A autora explica que:

[...] em relação às práticas concretas através das classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas... é preciso notar que houve diferenciação no tratamento legal devido em grande parte ao próprio envolvimento da sociedade em organizações filantrópicas desde a década de 1930, intensificada na década de 1950, pelos serviços ligados à saúde, pelos movimentos dos próprios deficientes [...] criação de campanhas de educação do surdo, do cego e do deficiente mental, que embora atrasadas em relação às populares, ecoaram na sociedade arregimentando pessoas, tentando evidenciar o problema do deficiente (JANNUZZI, 2006, p. 135-136).

Em 1964, instala-se a primeira unidade assistencial da APAE, o Centro Ocupacional Helena Antipoff, tendo como objetivo oferecer habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino. A primeira unidade multidisciplinar integrada para prestação de assistência a deficientes mentais e formação de pessoal técnico especializado foi o Centro de Habilitação de Excepcionais inaugurado no dia 22 de Maio de 1971 na APAE de São Paulo (MAZZOTTA, 1996).

Ainda na década de 1950, podia-se verificar de um lado o assistencialismo e filantropia direcionado às pessoas deficientes provenientes das camadas populares e de outro o atendimento especializado particular ia se desenvolvendo, mas na via da prestação de serviços às pessoas deficientes de camadas socioeconômicas mais favorecidas (ROMERO, 2006). Bueno (1993, p. 94) explica que

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi configurando, cada vez mais, como uma ação em nível nacional, quer pela criação de federações nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério de Educação e Cultura.

Nesta época, o governo não sinalizava interesse na escolarização das pessoas com deficiência, cabendo, portanto, às instituições especializadas a oferta de serviços, com base em atendimento voltado ao modelo médico-pedagógico. Devido à representatividade social dessas instituições, passaram a receber ajuda financeira do governo. Sobre isso, Romero (2006) explica que:

Tais instituições legitimaram-se, recebendo, em reconhecimento de sua representatividade, os incentivos financeiros provindos do poder público, através de convênios. Este reconhecimento, portanto, reforçou, em grande medida, o percurso seguido pela educação especial, caracterizado pelo afastamento do Estado na concretização das condições educacionais necessárias às pessoas com deficiência e em lugar deste, a consolidação de outras formas de garantias deste direito (ROMERO, 2006, p. 19).

Na década de 1960, a história da educação especial e do atendimento especializado para pessoas com deficiência foi marcada pela criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, que tinha como objetivo a promoção da “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que discorria em seu Artigo 88⁴ que “a educação de “excepcionais” deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Este período representou para a história da educação especial, um período de expansão das instituições especializadas. Estas instituições surgiram, portanto, em resposta ao silêncio do poder público e ao descaso social com as pessoas consideradas “deficientes”. Sobre isso, explica Romero (2006, p. 21) que

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.

O governo passou a dispensar atenção à educação especial apenas a partir da década de 1970, considerada um dos marcos na educação do deficiente no Brasil (MAZZOTA, 1994; JANUZZI, 2004; MENDES, 2006). Em 1973, pela primeira vez é criado um órgão específico para definição de metas governamentais, evidenciando uma decisão mais efetiva do governo: o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. O intuito desse órgão era organizar o que vinha sendo realizado de forma precária pela sociedade, em especial as escolas e instituições para ensino especializado dos deficientes, e estabeleceu como meta principal, a expansão em termos quantitativos a fim de assegurar a qualidade, sendo que considerava que o apoio técnico já existia. Transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, que

⁴ Revogado pela Lei nº 9.394 de 1996.

em 1986 passa a integrar a estrutura do Ministério de Educação, mas passa novamente por uma reformulação, sendo extinta em 1990 e retornando a Secretaria de Educação Especial - SEESP, como nova sigla e nova situação, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello em 1992 (JANNUZZI, 2006).

Recentemente, a Presidenta da República Dilma Rousseff, através do Decreto n.º 7.480 de 16 de Maio de 2011 extinguiu a SEESP passando as suas funções à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, conforme pode ser verificado no Capítulo III, Seção II, Artigo 22:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; II - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável; III- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, bem como organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; e IV - coordenar ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, por meio da articulação com órgãos governamentais e não governamentais, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2011).

Mazzotta (1982) descreve uma perspectiva social sobre a educação especial na década de 1980, e destaca as etapas do processo evolutivo no atendimento aos excepcionais⁵, assim como as dimensões sociais em: marginalização, assistência e educação ou reabilitação. Para ele, a marginalização significava a falta de atendimento organizado na sociedade e

[...] reflete numa atitude social de descrença nas possibilidades da pessoa. Um consenso social pessimista, fundamentado, essencialmente na idéia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “invalido” é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 1982, p. 3).

Como citado por Jannuzzi (2006) a atenção ao deficiente começou pela sociedade, representada por pessoas preocupadas com a situação do deficiente e pelos próprios deficientes. Essa organização expressava a concepção de que as pessoas portadoras de deficiência não tinham condições de ter uma participação ativa na sociedade, deflagrando atitudes sociais de sentido filantrópico, paternalista e humanitário, o que mais tarde resultou

⁵ O termo “excepcionais” refere-se ao uso do mesmo da forma como mencionado pelo autor no livro Fundamentos de Educação Especial – 1982.

na ampliação das chamadas redes de proteção e outras instituições assistenciais (MAZZOTTA, 1982). Mais tarde, com a concepção humanista dando lugar a humanitária, a ênfase se deu na eliminação e remoção dos “rótulos” ou “estigmas”, “passando a caracterizar o atendimento aos portadores de deficiência, tanto em serviços educacionais quanto em serviços de reabilitação” (MAZZOTTA, 1982, p. 4).

O autor explica ainda, que a década de 1980 ficou marcada pelo início da superação da visão assistencialista e das perspectivas de benevolência, através de ações que comemoraram em 1981, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas - ONU, onde defendeu-se a “igualdade de oportunidade para todos”. No Brasil houve desdobramentos que culminaram na elaboração de dois planos: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e Plano Nacional da Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985).

Nessa época os tipos de recursos educacionais especiais organizados em vários Estados brasileiros eram: o ensino itinerante, sala de recursos, classe especial, escola especial ou de educação especial e ensino hospitalar e domiciliar. Em São Paulo, o atendimento educacional dos alunos é proporcionado por serviços estaduais, municipais e particulares.

A quase totalidade dos serviços existentes destina-se ao atendimento de alunos portadores de retardamento mental, deficiência auditiva, visual e física não sensorial, praticamente inexistindo serviços estruturados para atender alunos que apresentam outros tipos de “excepcionalidade” (MAZZOTTA, 1982, p. 62).

As lutas pelos direitos sociais das pessoas deficientes ganham força através da “mobilização de representantes das associações para deficientes, de órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas educacionais, pais, pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial (SOUZA; PRIETO, 2002, p. 128), culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que especifica em seu Artigo 208, Inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Observa-se, portanto, na educação brasileira, duas trajetórias educacionais: uma voltada aos alunos considerados normais, e a outra (de modo paralelo) às pessoas consideradas deficientes (BITES, 2003; MENDES, 2006). A década de 1990 é apontada como de avanços significativos para o atendimento a pessoa com deficiência com destaque para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, da qual participou noventa e dois países, entre eles o Brasil. Deste evento surgiu a Declaração de Salamanca

(BRASIL, 1994), considerada um documento de relevância no âmbito da história da educação especial no Brasil.

Mendes (2006) aponta que os debates sobre inclusão no Brasil ganharam força na década de 1990 por conta da penetração da cultura americana em nossa sociedade, considerando que os movimentos de reforma no sistema educacional dos Estados Unidos influenciaram sobremaneira o movimento inclusivo, “do mesmo modo que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) exerceram importante influência na formulação das políticas de educação” no Brasil (BRUNO, 2010, p. 2).

A década de 1990 também marcou o início de debates mais calorosos em relação a educação especial no Brasil, provocados por diferentes interpretações de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988; Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e possivelmente pelo significativo aumento no número de trabalhos acadêmicos produzidos.

Mais tarde, outros documentos também demonstraram não haver consenso entre as suas determinações em relação ao atendimento educacional especializado, em especial no tocante ao local de oferta desse tipo de atendimento: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006); Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (BRASIL, 2008⁶); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007⁷, 2008⁸), a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Artigo 208, Capítulo III cita que “é dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de Ensino” (BRASIL, 1988). O documento admite, portanto, que o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais pode

⁶ O Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

⁷ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

⁸ Versão final, elaborada pelo Grupo anteriormente mencionado, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

ser realizado tanto nas escolas regulares, quanto nas escolas especiais. A palavra “preferivelmente” neste sentido, não restringe o atendimento apenas à escola regular.

Da mesma forma, a LDB nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dedica o Capítulo V à Educação Especial e orienta no Inciso 2º que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 18).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) preconiza em seu Artigo 3º a universalidade no acesso a educação de jovens e crianças e a promoção da equidade, não especificando o local onde deveria ocorrer o referido processo. Mas, tendo em vista que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) reafirma o compromisso com a Educação para Todos, conclui-se que os dois documentos reconhecem que as crianças com necessidades educacionais especiais devam ser atendidas no sistema regular de ensino. Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a orientação é de que os alunos sejam atendidos exclusivamente na escola regular, conforme observamos:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de Junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação de Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças e jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) também preconizam o atendimento educacional nas escolas regulares,

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem (BRASIL, 2001, p. 29).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em seu Capítulo IV tem por objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir acesso ao ensino regular, com participação aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (BRASIL, 2008, p. 8).

A Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial orienta em seu Artigo 1º

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular seus alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

A política nacional de inclusão vem recebendo destaque em diversas pesquisas, e pode ser melhor compreendida nos trabalhos de: Bueno (1993); Ferreira e Ferreira (2004); Jannuzzi (2004); Mendes (2006); Marins e Matsukura (2009); Bruno (2010); Cardoso (2010); Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010); Corrêa (2004), entre outros.

O atendimento educacional especializado vem passando por indefinições que não se limitam a escola regular e/ou a escola especial. Ambas demonstram dificuldades em compreender e colocar em prática a legislação que trata das questões relacionadas a uma educação inclusiva, a qual apresenta contradições entre si mesma. Nesse cenário, podemos inferir que o atendimento educacional especializado precisa ser melhor compreendido para que possa ser um instrumento efetivamente transformador da realidade da inclusão no Brasil.

2.1 Instituições especializadas no âmbito da Educação Especial

Apesar de terem sido as primeiras a realizarem o atendimento educacional especializado às pessoas deficientes, as instituições especializadas passam a ser alvo de críticas, sendo apontadas como locais de segregação, assim como seu modelo de atendimento médico-terapêutico é contestado, deflagrando, no período de 1960-1970 o movimento de desinstitucionalização, ou seja, a retirada dos deficientes das instituições e sua inserção nas escolas regulares.

Surge então o modelo integracionista, em resposta aos movimentos sociais que reivindicavam unificação dos direitos humanos. Mendes (2006) explica que a integração foi fundamentada por argumentos de base: moral, racional e empírica.

O argumento moral deveu-se a necessidade de conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os danos gerados pela segregação e pela marginalização das pessoas deficientes; o argumento racional demonstrava que a inserção dos deficientes em ambientes comuns gerava benefícios para os alunos deficientes e para os colegas sem deficiência; e o argumento de base empírica, relacionado aos achados científicos sobre a educação dos deficientes, onde se buscava investigar além do que se julgava impossível pelos deficientes, gerando evidências de potencial de desenvolvimento que apontavam os caminhos da independência e autonomia, o que enfraquecia as concepções segregadoras e marginalizadoras.

Ainda em relação aos argumentos que incentivaram o surgimento do movimento de integração, Mendes (2006, p. 388) explica que:

[...] contribuíram para reforçar o movimento pela integração, ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiência, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações.

A integração passa então a representar a democratização do ensino e reforça a concepção de “Escola para Todos”⁹. Neste sentido, a inserção do aluno com deficiência passa a ser o foco principal da educação especial, sob o argumento principal de atendimento educacional a todos, indistintamente. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961 traz em seus artigos 88 (como já citado) e 89 a especificação legal para o atendimento de excepcionais, com destaque para a integração:

Art.88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade; Art.89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes públicos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A referida lei buscava incentivar a inserção de alunos na escola regular, ao mesmo tempo em que incentivava financeiramente as instituições especializadas oferecendo subsídios para que mantivessem o atendimento, como ainda acontece nos dias de hoje.

⁹ Expressão referida no documento Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e reafirmado na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Portanto, o movimento de integração põe em xeque a necessidade das instituições especializadas e deflagra uma série de discussões a respeito, explicitando as fragilidades e pontos de tensão presentes nestas instituições.

Neste sentido, as produções científicas sobre educação especial dão conta de apontar indefinições quanto ao atendimento educacional especializado. É importante considerar qual a função da instituição especializada frente ao processo de inclusão. Prieto e Mantoan (2006) apontam que existem basicamente duas interpretações a respeito do que seria a função destas instituições: uma delas defende que a educação especial reúne conhecimentos que devem ser compartilhados com o ensino comum a fim de subsidiar o desenvolvimento da educação inclusiva e o outro que postula que o atendimento especializado deve ser direcionado aos alunos que apresentam necessidades especiais, e que o mesmo possui conhecimentos que o ensino comum não dá conta de atender.

Mantoan (2006) é enfática ao tratar do atendimento especializado e aponta para uma indefinição total em relação ao atendimento das necessidades educacionais especiais. Para ela,

Tudo se confundiu de tal modo, que é difícil, até para quem quer compreender o que significa atender os alunos com deficiências nas suas necessidades educacionais como um todo, seja as especificamente escolares, sejam relativas ao atendimento especializado. Se a escola é especial, parece coerente que ela não seja comum, mas o que ocorre é que elas acabam sendo nem uma coisa, nem outra (MANTOAN, 2006, p. 26).

Omote (2006) defende em seus trabalhos, que existe um tipo de diferença que impede que as crianças tirem proveito de uma escola comum, nesses casos, precisando de atendimento especializado,

Entre os portadores de diferenças do segundo tipo, há uma parcela, certamente bem menor, de crianças e jovens com limitações e alterações tão acentuadas, que não têm possibilidade de conviver com outras crianças em ambientes de ensino comum, nem de tirar proveito dessa oportunidade. Além disso, apresentam necessidades especiais de outra ordem que a escola certamente não tem possibilidade de atender, seja por estar fora do escopo da instituição escolar, seja por requererem recursos e pessoal especializado só disponível em instituições que prestam serviços de outra natureza (OMOTE, 2006, p. 258).

Ferreira e Ferreira (2004) apontam para uma característica das instituições especializadas em prestarem atendimento a uma demanda de assistência, saúde e formação. Desta forma, as instituições “não assumem o papel estrito de escolas, mas de instituições totais, de atendimento múltiplo, nos quais a instrução escolar é um dos vários componentes” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 4).

Assim sendo, as instituições acabam por assumir, de forma precária, a responsabilidade por serviços múltiplos de atendimento à comunidade em geral, o que compromete a qualidade de atendimento e desvia o seu objetivo e função, que seria de atender as pessoas com necessidades especiais e promover a inclusão com qualidade.

Paira na atmosfera da educação especial as discussões sobre o local de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. De um lado há os que defendem a escola especial e argumentam a existência de profissionais qualificados, o que representaria qualidade no atendimento, e de outro os que defendem que o atendimento deve ser feito na escola regular por considerar que não pode haver distinção no acolhimento de nenhum aluno, independente do tipo de deficiência. Mas há perguntas que surgem em meio a esta discussão: em qual desses locais percebemos uma situação ideal de atendimento? O ideal no atendimento existe? Os percalços no caminho surgirão ante uma e outra, processo que a práxis considera como dinâmico e contraditório em constante movimento, onde ao conquistar uma resposta ou um consenso, imediatamente se levanta outra contradição a ser respondida.

2.2 O que dizem as leis brasileiras atuais sobre Atendimento Educacional Especializado: Onde? Para quem? Como?

Como vimos, a Constituição Federal (1988) resulta de um movimento social em busca de melhores condições para as pessoas com necessidades educacionais especiais, da luta pela busca da ampliação dos seus direitos a cidadania. Tais movimentos baseavam-se nas concepções de integração social (SOUSA; PRIETO, 2002).

Em 1994 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial com o objetivo principal de estabelecer “[...] um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades educacionais especiais, cujo direito à igualdade nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p. 7). A referida política conceitua o alunado da educação especial como sendo

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994, p. 13).

Nota-se que há uma proposta de mudança na nomenclatura, classificando os alunos por tipo de alteração apresentada. Diferente da Constituição Federal de 1988, cujo tratamento

era “pessoa com deficiência”, passa agora ao uso do termo “portadores de necessidades educativas especiais” e acrescenta as categorias “portador de condutas típicas” e “altas habilidades” (ROMERO, 2006). A política também enfatiza que os referidos alunos necessitam de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, expressa pela Lei nº 9.394/1996 discorre em seu Capítulo V

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. [...] Artigo 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] III professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 23).

A LDB nº 9.394/1996 não especifica o que é atendimento educacional especializado, mas explica que o aluno que apresentar “necessidades específicas” terá atendimento educacional, podendo este ser realizado em classes, escolas, ou serviços especializados. Quem deverá atender esses alunos e prestar o referido atendimento será o professor com especialização “adequada”, podendo ser formado em nível médio ou superior, juntamente com professores do ensino regular, capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

No dia 9 de janeiro de 2001 foi instituída a Lei nº 10.172, que trata da Educação Especial no Plano Nacional de Educação. Esse documento estabelece como meta principal, “A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras instituições” (BRASIL, 2001, p. 80).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB nº 2/2001, contém 22 artigos. Esse documento sistematiza a educação especial e conceitua educação especial como sendo

Art. 3º [...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos

que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

Em relação ao alunado com necessidades educacionais especiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) estabelecem em seu Artigo 5º que

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2).

Destaca-se o Artigo 8º dessas Diretrizes que estabelece critérios sistematizados cuja finalidade é “estruturar criteriosamente o espaço da rede comum de ensino” (ROMERO, 2006, p. 53). Nele são especificadas as formas de adequação do alunado da educação especial na rede comum.

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II- distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências em todos os alunos, dentro do princípio educar para a diversidade; III- flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores – intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V- serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI- condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; VII- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; VIII- temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais

especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas do sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; IX- atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Artigo 60 da Lei nº 9.394/1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Este documento especifica em seu Artigo 1º, §1º, o que é o atendimento educacional especializado, como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1). Este Decreto menciona os objetivos do atendimento educacional especializado, estabelece as ações que contarão com apoio técnico e financeiro e especifica as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 2). Além disso, acrescenta o Artigo 9º ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, determinando que

[...] a partir de 1º de Janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo ao cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, p. 2).

Importante salientar que tal decreto estabelece que os alunos com necessidades educacionais especiais podem receber atendimento educacional especializado nas escolas “regulares” ou “comuns”, através do atendimento nas salas de recursos multifuncionais ou em escolas especiais. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial e determina onde os alunos devem ser matriculados, o público-alvo do atendimento educacional especializado, o local onde deve ser realizado o referido atendimento, a formação dos profissionais que devem prestar esse tipo de atendimento, bem como as suas atribuições. Referente ao local de atendimento admite-se que os alunos recebam atendimento educacional especializado tanto nas escolas “regulares” ou “comuns” quanto nas escolas especiais, indicando que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em salas de recursos multifuncionais, ou em centros de Atendimento Educacional

Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar, suplementar, a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem [...] (BRASIL, 2009, p. 1).

O público-alvo do atendimento educacional especializado continua sendo direcionado àqueles alunos classificados pela sua deficiência, sendo que nesta Resolução, ganham maior especificidade, como as pessoas com síndrome de Asperger e síndrome de Rett:

Art. 4º considera público-alvo do AEE: I: Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II: Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereopatias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III: Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Em relação ao local onde o atendimento educacional especializado deve ser realizado é especificado no Artigo 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular de turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2009, p. 1).

Sobre o profissional que deve prestar o atendimento educacional especializado, o Artigo 12 especifica que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Interessante observar a ausência de citação de outros profissionais que compõem a equipe multiprofissional da escola e que vem prestando atendimento considerado especializado, seja através de projetos de extensão como estagiários, seja através de trabalho voluntário ou de pesquisa, ou ainda como profissional atuante na instituição como colaborador do quadro funcional.

É, portanto, segundo a Resolução em seu Artigo 13, atribuição do professor que presta atendimento educacional especializado:

I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III. Organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilidade de recursos de acessibilidade; VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos; VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e estabelece no Capítulo II, Modalidade da Educação Básica, Seção II Educação Especial, que

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. § 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. § 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Atualmente, o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 extingue a Secretaria de Educação Especial - SEESP e suas funções passam para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, sendo que no site do Ministério da Educação - MEC, a SECADI está indisponível para consulta sob alegação de “página em construção”¹⁰.

¹⁰ O site contendo a mensagem “O conteúdo da página da SECADI está em processo de atualização” foi acessado pelo link <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 02 jul. 2011.

A política nacional de inclusão brasileira vem percorrendo um caminho histórico-político de constituição, de forma a buscar alcançar e acompanhar as ações mundiais pela inclusão que, a cada momento se movimentam na busca pela superação das contradições. Inúmeras controvérsias vêm acompanhando esse trajeto histórico-político que estão imersos em ambientes políticos multifacetados, de onde partem concepções diferenciadas e por vezes opostas e duvidosas que acarretam incompreensões e geram insegurança entre os profissionais da educação.

Atualmente três movimentos chamam a atenção no cenário da política nacional de educação e inclusiva: o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020 e os dois Abaixo assinados promovidos por um grupo da comunidade acadêmica. O “Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” e o “Manifesto do Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva”

O Plano Nacional de Educação - PNE propõe, em relação à educação inclusiva, a meta de universalização do atendimento escolar ao atendimento aos estudantes com deficiência e especifica a meta e as estratégias:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Estratégias: 4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais. 4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular. 4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. 4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

No “Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva”, documento endereçado a diversos profissionais da educação e que deverá ser entregue a Presidenta da República Dilma Rousseff, ao Ministro da Educação, Ministra dos Direitos Humanos, Senadores, Deputados Federais, Deputados Estaduais e

Vereadores brasileiros (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011) explicita o manifesto da comunidade científica pela revisão da política nacional de educação inclusiva, através de questionamentos relacionados à maneira como a referida política vem sendo operacionalizada e aos resultados alcançados. No documento são elencados alguns dos problemas que os estudos na área da inclusão relacionados à política inclusiva vêm evidenciando. Embora o documento reflita a opinião de um grupo específico da comunidade científica, este representa uma forma de mobilização importante para demonstrar a existência e a importância de outros segmentos da sociedade que devem fazer parte das decisões políticas no país. Este documento gerou outro, de igual teor legal denominado de “Manifesto ao Manifesto da Comunidade Científica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” que especifica seus argumentos contra as justificativas do primeiro documento.

Cabe lembrar que os documentos citados, somados à política inclusiva, demonstram um cenário rico para a reflexão, e demonstram que as contradições são intrínsecas do processo dialético. Não é objetivo deste estudo analisar o conteúdo dos documentos, muito menos discuti-los, mas apenas citá-los como exemplo de situações de debate presentes no cenário da educação especial e conseqüentemente do atendimento educacional especializado.

Neste contexto, evidencia-se a importância da pesquisa nessas discussões, sejam elas de ordem histórica, política, social, ou cultural. Em relação às pesquisas de caráter epistemológico, é possível considerar, através dos níveis técnico e teórico as tensões teórico-práticas intrínsecas na estruturação das produções acadêmicas. Ao estruturar a pesquisa do ponto de vista técnico, o pesquisador escolhe os instrumentos, as técnicas de registro, elege o tipo de pesquisa. No nível teórico, o pesquisador expressa as ideias e conceitos, as articula com as de outros pesquisadores. Por fim, através da correspondência entre o nível técnico e teórico, é possível reconhecer o tipo de abordagem metodológica utilizada. Com esses elementos é possível estabelecer as características teórico-metodológicas¹¹ das pesquisas, e por fim, reconhecer a tensão expressa na relação teórico-prática.

¹¹ Neste trabalho as características técnico e teórica, ou níveis técnicos e teóricos, são sinônimos de características teórico-metodológicas.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA E A FILOSOFIA DA PRÁXIS

3.1 Aspectos epistemológicos: origem e conceito

Tendo em vista que esta pesquisa refere-se à análise das produções científicas publicadas através de teses e dissertações, este capítulo é de fundamental importância, pois apresenta a estrutura que fundamenta a análise deste trabalho. Pretendemos aqui, destacar os aspectos epistemológicos e das abordagens teórico-metodológicas adotadas na pesquisa educacional brasileira.

A palavra epistemologia significa teoria da ciência e sua definição recente, demonstra seu comprometimento positivista, na medida em que relaciona a teoria do conhecimento à teoria do conhecimento científico (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987). Silva (1997, p. 109) explica que

A Epistemologia tornou-se há pouco tempo uma esfera autônoma do conhecimento, com existência independente de outras Ciências e da Filosofia. O termo, com o significado literal de Teoria da Ciência, surge no vocabulário filosófico somente a partir do XIX, no suplemento do Larrousse Ilustrado e no Vocabulário de Filosofia de Lalande. Todavia, não se pode negar que toda a Filosofia, desde suas origens mais remotas, comporta uma dada concepção acerca do conhecimento.

O conceito de epistemologia tem sua origem do grego *episteme* que significa conhecimento e *logos* que significa razão, explicação, sendo então “o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites” (AUDI, 2004 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a).

Algumas obras propiciaram algumas aproximações do que veio a ser posteriormente a configuração da Epistemologia: o livro IV do *Ensaio sobre entendimento humano de Locke*; *Discurso Preliminar à Enciclopédia de D’Alembert*. Mas apenas no século XIX as obras podem ser consideradas precursoras da Epistemologia: o segundo volume da *Filosofia do espírito humano* (1814) de Dugalt Stewart, o *Curso de filosofia positiva* (1826) de Auguste Comte e o *Discurso preliminar ao estudo da filosofia natural* (1830) de John Herscherl (SILVA, 1997). Duas obras foram consideradas fundamentais para a posterior construção da Epistemologia propriamente dita: a “*Wissencchaftslehr*” de Bernardo Bolzano (1837) relacionada às ciências formais, a lógica e a matemática e a obra “*Philosophy of the inductive sciences*” relacionada às ciências da natureza, do autor Willian Whewell (1840) (SILVA, 1997).

A teoria da ciência ou metaciência surgiu após o aparecimento das palavras metamatemática e metalógica. Depois da ciência vem o estudo da metaciência, tendo como objetivo a própria ciência, sua interrogação, seus fundamentos, métodos, objetivos e condições de validade. Como metaciência, a teoria da ciência exclui qualquer outra forma possível de conhecimento, reduzindo a Teoria do Conhecimento a Teoria da Ciência (MULLER, 1981 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

A partir dessa exclusão, a relação entre Teoria do Conhecimento e a Epistemologia, entendida como Teoria da Ciência, que em princípio é de uma relação gênero e espécie, deixa de ter sentido, por quanto a Epistemologia, limitada a uma única forma de conhecimento (o conhecimento científico), anula essa distinção, pois ela desaparece quando o gênero se encontra reduzido a uma única espécie. O Neopositivismo (Círculo de Viena) e o Empirismo Lógico que o sucedeu, reservam ao conhecimento científico, o nome de conhecimento, sendo o tudo mais considerado especulação, metafísica ou jogo verbal sem significação cognitiva (MULLER, apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 2).

A recuperação do sentido e do conteúdo da epistemologia foi defendida por autores como Bachelard, Piaget e Habermas. Bachelard propõe uma epistemologia que interroge as relações entre ciência e sociedade e as instituições científicas, assim como as relações entre as várias ciências entre si, a fim de superar a doutrina positivista das verdades dos enunciados, tida como uma verdade clara, imutável e universal. Para Bachelard, a ciência é um ato, não uma representação, que não se dá contemplando, mas construindo, criando, reproduzindo (MULLER, 1981 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 2).

Mesmo contestado pelo empirismo lógico, que compreende que a Epistemologia Genética se aplica a Psicologia, mas não à Epistemologia, Piaget considera a Epistemologia e Teoria do Conhecimento como sinônimos. Para ele, a ciência constitui-se de forma progressiva, sem nunca atingir um estado definitivo e propõe a compreensão da Epistemologia Genética, que conduz necessariamente a Teoria do Conhecimento. Desta forma, a Epistemologia seria “o estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos de conhecimento mais desenvolvidos”, num processo de evolução (MULLER apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 4).

Analisando de forma mais aprofundada a redução da Teoria do Conhecimento a Teoria da Ciência, Habermas busca analisar os “rastros perdidos de uma reflexão sobre as ciências que esqueceu seu entrelaçamento com o processo histórico da sociedade” (MULLER apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 4). Assim, conforme explica Sánchez Gamboa (1987, p. 5):

Essas etapas passam pelo conceito normativo de ciência e de sujeito e pela distinção abstrata entre razão teórica e razão prática, proposta por Kant [...], passam também pela crítica de Hegel a Kant [...] e pela crítica de Marx a Hegel [...]. O esquecimento desse entrelaçamento entre a reflexão sobre as ciências e o processo de desenvolvimento do gênero humano foi a base para redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência e para a posterior formulação desta como mera metodologia da pesquisa científica (Popper).

Para a superação do reducionismo da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência, Habermas propõe: a Teoria do Conhecimento como Teoria da Sociedade e da Evolução e a Teoria Dialética da Sociedade como reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico. “Essas teses permitem às ciências a capacidade de auto-reflexão e capacidade de pensar sua inserção na totalidade social” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 6).

Como representante da Escola de Frankfurt, Habermas propõe a Teoria Crítica que considera a Teoria da Ciência como parte da Teoria Social. A “ciência, sendo fundamentada epistemologicamente pelo materialismo histórico, passa então a tornar-se a Teoria do Conhecimento e a dialética materialista apresenta-se como um método fundamental da epistemologia moderna” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 6).

Essa concepção de Epistemologia sustentada por Habermas, orientada nos elementos do materialismo dialético, reconhece no desenvolvimento do trabalho social, enquanto síntese entre homem e natureza, um dos principais aspectos para a compreensão e análise do conhecimento produzido pela humanidade (SILVA, 1997, p. 118).

Para Vieira Pinto (1979), ao entender a epistemologia na perspectiva da dialética materialista o homem compreende a sua própria racionalidade como parte de um processo no qual vai se constituindo, tendo em vista o trabalho sobre a natureza, em ser cognoscente e ao mesmo tempo capaz de inferir conscientemente, sendo esta consciência uma propriedade que vai adquirindo aos poucos e através dela compreende a racionalidade do mundo, manifestada sobre a forma de regularidade, legalidade dos acontecimentos que dele fazem parte e nele se passam.

Sánchez Gamboa (2010a) aponta que a epistemologia contemporânea vem se constituindo na interface entre a ciência e a filosofia. Para ele,

A reconstrução da relação entre a filosofia e a Ciência, segundo Habermas (1982) acontece “crítica e reflexivamente” na epistemologia dialética, entendida esta, como o estudo sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. Neste sentido, “A Filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica” (Habermas, 1982, p.77). Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, como “Lógica e Teoria do Conhecimento” (KOPNIN, 1978), apresenta uma perspectiva de unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais). (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a, p. 3).

Neste contexto, as pesquisas, tomadas sob o ponto de vista dialético, devem buscar o caminho da crítica e conseqüentemente da transformação da natureza e do sujeito cognoscente. Mas para tal, devem compreender também que durante a busca por esse processo sustentado na dialética, devem manter-se atentos a alguns fatores relacionados aos aspectos metodológicos da pesquisa.

Omote (2009) contribui significativamente neste sentido, quando discorre sobre a formação do pesquisador em educação especial, salientando aspectos importantes a serem considerados pelo pesquisador, como: a) há fraquezas e fortalezas nas investigações realizadas em Educação Especial, sendo as fraquezas relacionadas a problemas de delineamentos empregados e de variáveis estranhas e as fortalezas relacionadas especialmente em relação ao compromisso com a realidade cotidiana dos problemas investigados; b) embora ressaltadas sob aspecto positivo, existem limitações em relação à realização de pesquisas sobre o cotidiano, no que diz respeito ao precário controle de variáveis estranhas, devido à falta de grupo de controle e ausência de equivalência entre os grupos comparados, bem como do uso de amostras de conveniência; c) atentar para o controle inadequado de variáveis como resultado de descuidos que poderiam ser facilmente contornados; d) considerar a utilização de um mesmo instrumento de mensuração em duas ocasiões, no pré-teste e pós-teste como um aspecto negativo; e) considerar que muitas pesquisas que buscam a analisar as opiniões, expectativas, atitudes e sentimentos relatados por meio de relatos orais e ou escritos, referem-se a temas de conhecimento do participante, que nessas ocasiões podem fornecer respostas socialmente corretas; f) considerar que a validade externa e interna podem ficar comprometidas, ou seja, há possibilidade de equívocos na interpretação dos resultados obtidos ou o estabelecimento de resultados irreais; g) a influencia do comportamento do pesquisador pode comprometer os resultados da pesquisa, constituindo-se como uma variável estranha; h) as crenças, sentimentos, preconceitos e atitudes sociais do pesquisador podem influenciar as pesquisas, de modo a comprometer também os resultados e i) finalmente cuidar com o foco de atenção direcionado ao deficiente, ou seja, olhar o deficiente em função da natureza específica do fenômeno e não da categoria da deficiência à qual podem ser colocados.

Os aspectos epistemológicos elencados, somados à perspectiva da práxis como potencial de transformação social podem conferir às pesquisas em educação especial uma maior segurança teórico-metodológica necessária a sua compreensão e capacidade de transformação.

Considerando as abordagens metodológicas (empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas) propostas por Sánchez Gamboa (1987) passamos a elencar

as características de cada uma, bem como suas teorias de base a fim de demonstrar a estrutura que dará sustentação instrumental, organizacional e de análise deste trabalho.

3.2 Considerações sobre as abordagens metodológicas da pesquisa em educação segundo a proposta de Sánchez Gamboa (1987)

Ao analisar as teses e dissertações aprovadas nos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, Sánchez Gamboa (1987) estabeleceu como categoria metodológica, a relação entre o lógico e o histórico. No lógico, procurou “reconstruir as estruturas internas das abordagens encontradas, através da análise das categorias: técnica, teórica e epistemológica (denominadas de pressupostos explícitos) e das categorias gnosiológicas e ontológicas (denominadas de pressupostos implícitos). Desta análise, chegou à categorização das abordagens metodológicas, sendo elas classificadas como “empírico-analíticas (66%), fenomenológico-hermenêuticas (22,5%) e as crítico-dialéticas (9,5%)” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 7).

Em “toda investigação do conhecimento encontramos de forma explícita ou implícita, diversos elementos que se articulam, podendo ser organizados conforme níveis ou grupo de pressupostos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 65). Essa organização, denominada de Esquema Paradigmático, ajuda a explicar esses níveis e pressupostos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 65).

A partir do nível técnico e metodológico temos: a) nível técnico no qual se consideram os fenômenos educativos e sociais privilegiados, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas com relação a outras teorias, tipos de mudança propostos, etc. b) Nível epistemológico no qual se consideram a concepção de explicação científica, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, etc., e que se referem aos critérios de cientificidade implícitos na pesquisa. c) Pressupostos lógico-gnosiológicos que se referem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo de investigação científica, no qual implica diversas maneiras de abstrair, conceitualizar, classificar e formalizar, isto é, diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto na relação cognitiva, ou definir os critérios sobre a “construção do objeto” no processo do conhecimento. d) Pressupostos ontológicos como concepção de homem, de educação, de história e de realidade e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica. Essa visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 65-66).

Outros indicadores podem ser utilizados para “tipificar as condições e graus de mudança implícitos na tomada de decisão” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 110), podendo indicar a possibilidade de uma pesquisa reunir a teoria e prática, a partir da qual poderá apresentar seu potencial de transformação social. Modelos descritivos e estatísticos, presentes

nas pesquisas de abordagem empírico-analíticas, por exemplo, oferecem poucas perspectivas de ação e transformação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

O quadro 2 abaixo mostra os tipos e o grau de mudança. A compreensão ou amplitude da informação pode ser Alta ou Baixa, e o Grau da Mudança pode ser Pequena ou Grande. A Homeóstasis e o Metamorfismo apresentam compreensão ou amplitude da informação *Alta*. O Incrementalismo e o Neomovilismo apresentam *Baixa* compreensão ou amplitude da informação. Em relação ao Grau de Mudança a Homeóstasis e o Incrementalismo apresentam Tipo de Mudança *Pequena*, já o Metamorfismo e o Neomovilismo apresentam Tipos de Mudança *Grande*.

QUADRO 2 – Matriz de tipificação de tipo e grau de mudança

Tipos de mudança			
Compreensão ou amplitude da informação	<i>Alta</i>	1) Homeóstasis Atividade: restaurativa Propósito: manutenção técnica e controle de qualidade	4) Metamorfismo Atividade: utópica Propósito: mudança radical Bases: teoria do salto qualitativo
	<i>Baixa</i>	2) Incrementalismo Atividade: crescimento Propósito: contínuo melhoramento Bases: pesquisa estruturada	3) Neomovilismo Atividade: inovadora Propósito: invenção e renovação Bases: pesquisa de novos significados
		<i>Pequena</i>	<i>Grande</i>
Grau de Mudança			

Fonte: Sánchez Gamboa (2007).

Nota: Quadro com o uso de indicadores adaptados de Braybroocke (1963) por Sánchez Gamboa (2007).

Sánchez Gamboa (2007, p. 112) explica, a partir dos conceitos tratados no quadro 2, que

[...] podemos traçar as características das abordagens que contemplam as ações inovadoras e transformadoras como parte essencial do universo de referência, isto é, que consideram a educação como uma ação ou uma prática e a pesquisa educativa como um diagnóstico sistemático, minucioso e compreensivo sobre as diversas formas dessa ação. Neste sentido, Stenhouse afirma: "A pesquisa é educativa no grau em que pode relacionar-se com a prática da educação" (1985, p.42). Assim, a pesquisa, entendida como "Uma indagação sistemática e mantida, planejada e auto-crítica, submetida à crítica pública e às comprovações empíricas onde estas resultem adequadas" (Stenhouse, 1985, p.41), deverá oferecer respostas que indiquem estratégias de ação, inovadoras ou transformadoras, de acordo com o tipo de mudança proposta, a quantidade e a amplitude das informações recolhidas, sistematizadas e organizadas e, fundamentalmente, segundo o tipo de abordagem metodológica utilizada.

O Quadro 3 abaixo apresenta um resumo das principais características dos tipos de mudanças propostas.

QUADRO 3 – Caracterização básica dos tipos de mudança presentes nas pesquisas em educação

	Homeóstasis	Incrementalismo	Neomovilismo	Metamorfose
TIPOS DE MUDANÇA	Propõe uma atividade restaurativa para conseguir o equilíbrio normal em um sistema educacional já estabelecido e é guiada por normas e técnicas de rotina.	Tem como propósito a contínua e normal evolução ou melhoramento do sistema. Esta proposta é apoiada por um julgamento experimentado e numa informação estruturada e usada <i>ad doc</i> . Está destinado a manter o equilíbrio normal e exige informações de rotina com baixa amplitude.	Indicam uma atividade inovadora, procuram a invenção, a prova e a definição de soluções para problemas significativos.	Indicam uma atividade utópica para produzir uma modificação completa no sistema estudado; fundamenta-se no pleno conhecimento de como são os efeitos desejados também na teoria de salto qualitativo.

Fonte: Adaptado de Sánchez Gamboa (2007).

Passamos agora a considerar as características das abordagens (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) conforme os níveis (técnico, teórico e tipos de mudança propostas) apontados por Sánchez Gamboa (1987) e adaptados para realização desta pesquisa, levando em conta as teorias: positivismo, fenomenologia e dialética ao qual estão diretamente vinculados.

3.2.1 Abordagem empírico-analítica e o positivismo

Partindo do princípio de que a gênese da abordagem empírico-analítica está na concepção da unidade das ciências, para compreensão das pesquisas educacionais realizadas com base neste tipo de abordagem, é necessário nos remetermos ao contexto histórico do paradigma quantitativo-realista explicado por Santos Filho e Sánchez Gamboa (2007) onde relatam que no século passado um dos problemas levantados e debatidos pelos pesquisadores na até então incipiente área das ciências humanas, foi o da unidade das ciências. O ponto principal do problema e o motivo das discussões era a indagação acerca do sucesso dos métodos das ciências físicas e se a vida social do homem poderia ser investigada com o mesmo método utilizado por essas ciências.

Na tentativa de responder a essa problemática, duas posições foram levantadas: uma que defendia a unidade das ciências e a legitimidade da utilização do mesmo método em todas as ciências, e a outra defendia a peculiaridade das ciências humanas e sociais, defendendo um método científico específico e diferenciado para essas ciências. Deste modo os autores se dividiram, sendo os que se colocaram em defesa da unidade das ciências: Augusto Comte,

Mill e Durkheim, embasados na concepção de tradição empirista, especialmente de Locke e Newton. Do outro lado posicionaram-se outros autores como: Dilthey, Rickert, Weber e Husserl, com origem na tradição idealista Kantiana iniciada por Aristóteles. No século XIX, Augusto Comte foi o primeiro a relacionar os métodos utilizados nas ciências naturais na análise das ciências sociais, estabelecendo a concepção de ciência natural da sociedade. A partir dessa compreensão, as leis que regem os fenômenos químicos e físicos, por exemplo, e que os tornam invariáveis, seriam as mesmas que regem o social. Tal concepção de Augusto Comte repercutiu no fortalecimento da abordagem empírico - analítica na área das ciências sociais e humanas (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Santos Filho e Sánchez Gamboa (2007, p. 15-16) explicam que Comte recebeu influências de duas escolas de pensamentos diferentes na França pós-revolucionária, sendo que ele aceitou algumas ideias do Iluminismo como a “crítica à religião, a necessidade de abandonar a metafísica e de unificar as ciências baseadas na teoria empiricista do conhecimento”, mas opôs-se a ideia de supervalorização do individualismo, já que isso representaria a desagregação da sociedade. Aliado aos pensadores sociais franceses, cujo objetivo era a ordem social, Comte acreditava que “a solução da questão de articular o progresso do Iluminismo com a necessidade da ordem, estava em desenvolver uma ciência da sociedade, o que ajudaria na busca de um progresso ordenado e controlado” (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 16).

Na segunda metade do século XIX iniciou-se na Alemanha, um movimento crítico em relação à teoria positivista, onde filósofos e pensadores defendiam que era incorreto comparar o estudo da vida social humana com as ciências físicas, já que isso poderia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para estes estudiosos críticos do positivismo, essa teoria dava muita importância ao aspecto biológico e social do ser humano, em detrimento da dimensão de sua liberdade e individualidade (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 24).

Como já mencionado anteriormente, entre os pensadores que criticavam a teoria positivista destacam-se: Dilthey, Rickert, Weber e Husserl e entre a crítica mais recente destacam-se os filósofos da escola de Frankfurt. O primeiro a criticar a utilização do positivismo nas ciências sociais foi Dilthey que afirmava existir uma diferença fundamental entre o objeto das ciências natural e o das sociais, que denominava de “ciências culturais”, além da divergência entre os dois tipos de ciência em relação à atitude dos investigadores, no modo de conduzir as pesquisas e em relação aos objetivos das mesmas (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Dilthey afirmava que nas ciências culturais não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores. Ele concluía que a sociedade é o resultado da intenção humana consciente e que as inter-relações entre o objeto pesquisado e o investigador são inseparáveis. Não há realidade objetiva como tal, no contexto da realidade humana, portanto, não há forma de se distanciar dos eventos da vida, para, com isso, descrever o que significam. O que se pode conhecer, é que certos eventos significam alguma coisa para certas pessoas que os realizam; e vivem por meio deles (Bergner, 1981). Com base nessa perspectiva, os seres humanos são ao mesmo tempo sujeito e objeto de investigação nas ciências sociais e o estudo do mundo social é, em essência, “o estudo de nós mesmos” (Smith, 1983b: 35) (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 25).

As contribuições de Dilthey a crítica positivista podem ser assim resumidas: a) faz uma crítica séria às ideias absolutistas; b) propõe uma alternativa ao dualismo sujeito-objeto do positivismo; c) critica a ideia de objetividade; d) critica a ideia de separação entre os fatos e valores nas ciências sociais; e) enfatiza que o objetivo das ciências sociais deve ser a compreensão e não as leis para explicação, explanação e predição; f) questiona a possibilidade de separar o pesquisador da coisa pesquisada; g) mostra a inadequação da aplicação dos cânones das ciências naturais às ciências sociais (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 29).

Embora também crítico do positivismo, Rickert discorda de Dilthey quanto a ideia de que o problema principal seja a diferença entre o objeto das ciências naturais e das sociais. Para Rickert, o ponto de diferença principal está no interesse das ciências naturais, que é pela busca de generalizações e a descoberta de regularidades, enquanto que nas ciências sociais o interesse está centralizado em eventos individuais. Sua maior contribuição foi a de buscar explicar o significado da abordagem que denominou de ideográfica para as ciências sociais e históricas e de que a seleção de um critério deve ser no de valor-relevância (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 29).

Nas ciências naturais, o cientista seleciona as características comuns dos objetos com a intenção de generalização. Nas ciências culturais, o foco em eventos individuais significa que a seleção das pesquisas feitas pelos pesquisadores é baseada em seus valores. Observou também que as ciências culturais se preocupam com não só com o que é experienciado pelas pessoas, mas pelo que é significativo para elas. Ao incorporar os valores no processo de pesquisa, Rickert colocou um desafio a ideia da abordagem livre de valores para o estudo da vida social. Além disso, sua resposta aos valores do relativismo na abordagem interpretativa foi o recurso à posição metafísica (Hughes, 1958) (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 29).

Um dos teóricos críticos de destaque é Max Weber, que tentou integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey e a posição de Rickert. Sua ideia foi tão bem

aceita, que tanto positivista quanto os que o criticavam usavam seus argumentos em defesa de seus posicionamentos. Weber afirma que o principal interesse da ciência social é o indivíduo e o engajamento dos indivíduos na ação social, sendo que “a ação é o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado e é social porque leva em conta o comportamento de outros indivíduos” (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 31).

Para Weber, a ciência social é na verdade a busca de autoconhecimento, de valores, crenças, sentimentos e motivos humanos e o objetivo principal da pesquisa social é alcançar a clareza da conduta do pesquisador (WRONG apud SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 1995, p. 32).

Triviños (1987) explica que o positivismo é uma tendência do idealismo filosófico e possui doze características principais, dentre elas a noção de que somente se efetuam as relações entre as coisas, através de fatos observáveis. Afirma ainda que a “objetividade científica” estabelece o princípio da verificação através de dois tipos de conhecimentos considerados autênticos e verdadeiros: o empírico (os achados correspondem aos experimentados pela ciência natural) e o lógico (representado pela matemática formal).

Os conteúdos baseados na objetividade estabelecem a visão positivista de mundo e de ciência, os fatos observáveis, a necessidade de quantificar os dados e a capacidade de mensurar, própria da investigação científica (LIMA, 2003).

Portanto, a visão positivista de mundo se baseia na objetividade, na análise observável dos fatos, na necessidade de empenho na análise quantitativa dos dados e na necessidade de mensurar as investigações científicas (LIMA, 2001).

O quadro¹² a seguir resume os aspectos relativos a cada nível que será analisado neste trabalho e que converge na concepção empírico-analítica, vinculada ao positivismo.

¹² Os dados que constam nesse quadro foram adaptados do Esquema Paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007) para realização desse trabalho. Nesse trecho do texto é utilizado para exemplificar as características da abordagem empírico-analítica e será utilizado posteriormente na coleta e análise dos dados.

QUADRO 4 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem empírico-analítica

ABORDAGEM EMPÍRICO-ANALÍTICA	Nível Técnico	Nível Teórico	Tipo de mudança proposta ¹³
	Técnicas de registro: quantitativas, teste padronizado, questionários estruturados, guia de observação. Tratamento dos dados: tratamento estatístico. Apresentação dos resultados: esquemas cartesianos, gráficos estatísticos ou quadros de correlações.	Privilegia autores clássicos do positivismo e da ciência analítica. Seu fundamento histórico aparece em forma de revisões bibliográficas sobre o tema do objeto de estudo, privilegia a construção de <i>constructos</i> , variáveis de termos utilizados para garantir um único sentido e limitar a interpretação. Exclui qualquer tipo de crítica, debate ou polêmica.	Propostas de mudanças a nível técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema do fenômeno estudado, sendo denominadas de <i>Homeóstases</i> .

Fonte: Adaptado de Sánchez Gamboa (1987).

Nota: O item Tipo de Mudança Proposta foi adaptado de Sánchez Gamboa (2007).

No nível técnico, a abordagem empírico-analítica se caracteriza por utilizar nas pesquisas, técnicas de registros e tratamento das informações quantitativas, de modo a recolher as informações por meio de instrumentos previamente elaborados e estruturados como: testes padronizados, questionários com perguntas abertas e ou fechadas, guias pré-estabelecidos de observação. Nesse caso, a organização e o tratamento dos dados se dão através de modelos estatísticos e a apresentação dos resultados se dá através de esquemas cartesianos, gráficos estatísticos ou quadro de correlações (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

Com relação ao nível técnico, as pesquisas realizadas sob a abordagem empírico-analítica, apresentaram em comum à utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados marcadamente quantitativas, com uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os tipos de pesquisa mais utilizados foram pesquisas bibliográficas, históricas, documentais, avaliativas, estudo de casos, experimentais e quase - experimentais. Os dados foram coletados por meio de testes padronizados, questionários, entrevistas fechadas e observações sistemáticas que possibilitaram a codificação de categorias numéricas que permitiram a descrição dos sujeitos em esquemas cartesianos, gráficos, tabelas de correlação e etc. Também foram identificadas pesquisas que utilizaram técnicas descritivas passíveis de codificação numérica com categorias nominais e definição operacional dos termos utilizados (SÁNCHEZ GAMBOA, 1982/1987; LIMA, 2003 apud SILVA, 2004, p. 31).

Em relação ao nível teórico constata-se na abordagem empírico-analítica o privilégio de autores clássicos do positivismo e da ciência analítica. Fundamenta-se teoricamente através de revisões bibliográficas relacionadas ao tema objeto do estudo, deste modo privilegia os *constructos* e a utilização de variáveis de termos utilizados para garantir sentido único e limitar a interpretação. Destaca-se nessa abordagem a ausência de crítica, debate ou polêmica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

¹³ Os níveis de mudanças propostas foram retiradas do nível técnico e adaptadas do Esquema Paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987/2007). Os referidos níveis e as mudanças propostas serão analisados nesse trabalho à luz da relação teoria e prática expressa na filosofia da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUES, 1977).

Nesse mesmo nível, com relação às críticas apresentadas, as pesquisas realizadas sob a abordagem empírico-analítica, excluíram em sua maioria, qualquer tipo de crítica, debate ou polêmica. Essa exclusão amparou-se na pretensão de neutralidade axiológica da ciência, na objetividade do método científico, e na imparcialidade do investigador, que garantiu a não interferência de juízos de valor segundo o projeto positivista. As propostas apresentadas referiram-se a identificação de um determinado fenômeno ocorrido, outras sobre a realização de estudos ainda não pesquisados e explorados suficientemente, outros ainda, dentro dessa perspectiva, sobre a análise de categorias e variáveis de estudos já efetuados, mas trazendo contribuição para uma “nova perspectiva” sobre o objeto de estudo (SÁNCHEZ GAMBOA, 1982/1987; LIMA, 2003 apud SILVA, 2004, p. 32).

Sobre o tipo de mudança proposta, é aquela denominada de *Homeóstasis*, o que significa que, na abordagem empírico-analítica, produzem - se pesquisas com um nível reduzido de mudança. Nesse tipo de pesquisa as atividades propostas são de cunho restaurativo para se atingir o equilíbrio normal. Esse equilíbrio é guiado por normas e técnicas de rotina. Portanto, “as mudanças propostas são pequenas e remediáveis, exigem novas informações, além das informações de rotina [...]”. A pesquisa consiste em “diagnosticar esses desequilíbrios ou da parte podre da maçã, ou do setor conflitivo [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 111).

3.2.2 Abordagem fenomenológico-hermenêutica e a fenomenologia

Da mesma forma que o positivismo, a fenomenologia apresenta-se como uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, destacando-se neste contexto, pensadores como Sartre, Merleau-Ponty e Ricouer, Husserl, Pfänder e Ingarden e Max Sheler (TRIVIÑOS, 1987).

A teoria positivista passa a ser contestada e criticada por um grupo de pensadores e a partir da segunda metade do século XIX, surge na Alemanha a Fenomenologia, com destaque para Dilthey, Rickert, Weber e Husserl, influenciados pelo idealismo de Kant. Em comum esses pensadores buscavam criticar os fundamentos do positivismo e propor a diferenciação entre as ciências naturais e sociais, assumindo que cada uma possui seu objeto próprio de conhecimento (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Husserl foi quem fundou a filosofia fenomenológica, “e uma crítica mais recente à perspectiva positivista aplicada às ciências sociais e humanas foi feita pelos filósofos críticos da Escola de Frankfurt” (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 34-35).

Husserl enfatizou a importância de se adotar uma perspectiva ampla e tentar “ir às raízes” da atividade humana. Defendeu também a tese de que o método das ciências da natureza era inadequado ao objeto das ciências do homem. A abordagem fenomenológica, como a hermenêutica, é holística e tenta por meio da empatia entender os motivos subjacentes às reações humanas. Ao ampliar a perspectiva e procurar compreender os seres humanos como indivíduos em totalidade e em seu próprio contexto, a fenomenologia tenta também evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental que analisa parcelas do sujeito. [...] A partir da década de 30 e especialmente na década de 60, os teóricos críticos da Escola de Frankfurt fizeram sérias críticas ao paradigma positivista e mesmo à abordagem dos fenomenólogos e hermenêutas.

Lima (2001) propõe uma contextualização histórica do desenvolvimento da investigação fenomenológica em cinco fases:

QUADRO 5 – Recolocação do Contexto Histórico da Investigação Fenomenológica

1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
<i>Nascimento e primeiros passos</i>	<i>Interesse e ênfase</i>	<i>Abertura ao debate quantidade versus qualidade</i>	<i>Pluralismo epistemológico</i>	<i>Investigação fenomenológica em processo</i>
Início no Século XIX até a Segunda Guerra Mundial (famílias pobres como objeto de estudo, urbanização industrial e etnografia com Malinowski).	Pós Segunda Guerra Mundial aos anos 70 (discriminados sociais e a escola como objeto de estudo, interacionismo, fotografias e entrevistas são utilizadas na pesquisa fenomenológica).	De 1970 a 1986 (Surtem novos enfoques de metodologias fenomenológicas, com o debate entre os dois paradigmas (quantidade x qualidade) a aceitação e uso da pesquisa fenomenológica se expandem, legitimando-se epistemologicamente).	1986 aos anos 90 (uso do computador, feminismo, a investigação não se prende a fórmulas estereotipadas de pesquisa/era pós-modernista).	O presente (a abordagem fenomenológica se constrói, ocupando seu espaço epistemológico e aberto a novas formas de pensar a investigação científica, não assumindo posturas radicais ou unilaterais no ato de pesquisar).

Fonte: Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (1994), Reichardt e Rallis (1994), Guba e Lincoln (1994) apud Lima (2001).

Sánchez Gamboa (2007, p. 88) considera a fenomenologia como ciência que busca a compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações, na “elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos”.

Tendo em vista que a compreensão dos fenômenos, tida na fenomenologia não se dá de forma imediata, há necessidade de recorrer à hermenêutica, que significa buscar sentido através da indagação, do esclarecimento das fases “ocultas que se escondem atrás dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 88).

“Ao contrário da ciência empírico-analítica, a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. No entanto, a partir

delas é possível, através da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 88-89).

As bases da abordagem fenomenológico-hermenêuticas aplicada às pesquisas científicas são: 1) fundamento humanista; 2) a percepção da vida social como criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) a permissão necessária da interação social; 4) a visão e a vivência dinâmicas do mundo social; 5) a negação do entendimento de mundo como uma força exterior independente do homem; 6) o entendimento de homem enquanto sujeito ativo da construção de sua própria realidade, e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social entendido como desenvolvimento contínuo de conceitos, valores, teorias, e 8) o interesse pelos significados sociais e estes só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos (FILSTEALD, 1986, p. 62-63 apud SILVA, 2004, p. 38-39).

O enfoque de pesquisa caracterizado pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum)” é o conceito que Masini (1989, p. 61) atribui à fenomenologia.

Masini (1989) explica que Husserl foi o fundador da fenomenologia moderna, retomando o conceito de homem como animal racional, aquele que assegura a sua identidade, e não considerando a racionalidade como um modo de ser do humano. O método fenomenológico pressupõe a não utilização de conceitos ou predefinições, mas trata de “desentranhar fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade, faz-se necessário a Fenomenologia” (MASINI, 1989, p. 63). A autora explica ainda que a pesquisa fenomenológica parte da compreensão do nosso viver, e não de conceitos ou de definições que venham a orientar a atenção para aquilo que se vai investigar. A percepção de características novas acerca do fenômeno gera no investigador uma nova compreensão ou outra interpretação, ou ainda uma compreensão e interpretação diferentes que levarão a outras compreensões e interpretações.

Deste modo, o enfoque fenomenológico de pesquisa é um tipo de abordagem que ajuda a chamar a atenção para as limitações da abordagem empiricista, mas que não tem por objetivo destruir os seus resultados. Essas limitações são apontadas pela fenomenologia no sentido da objetividade e da neutralidade do pesquisador empirista. Neste contexto, o ponto de vista do pesquisador que utiliza o enfoque fenomenológico é o de superação da visão objetiva do objeto pesquisado, que perde de vista a totalidade do ser humano, não levando em conta suas crenças, seus valores (MASINI, 1989).

A fenomenologia é um tipo de abordagem que tem como principal característica o inacabamento, e por isso necessita de “um recomeçar incessante que recusa cristalizações em sistemas acabados, fechados [...] o inacabamento não constitui sinal de fracasso ou

indefinição, mas sim uma maneira de mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade” (MASINI, 1989, p. 66).

O quadro¹⁴ a seguir auxilia na caracterização dos níveis conforme abordagem fenomenológico-hermenêutica.

QUADRO 6 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem fenomenológico-hermenêutica

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO – HERMENÊUTICA	Nível Técnico	Nível Teórico	Tipo de mudança proposta
	Técnicas de registro: não-quantitativas; entrevistas não-estruturadas; relatos de vida; estudos de casos; relatos de experiências.	Referências teóricas seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagônicos, etc.	Propostas de ações inovadoras denominadas de <i>Neomovilismo</i> .

Fonte: Adaptado de Sánchez Gamboa (1987).

Nota: O item Tipo de Mudança Proposta foi adaptado de Sánchez Gamboa (2007).

No nível técnico, as pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêuticas, de modo contrário as pesquisas empírico-analíticas, utilizam técnicas não-quantitativas, como entrevistas não-estruturadas, relatos de vida, estudos de casos, relatos de experiências, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Com relação ao nível técnico, as pesquisas realizadas apresentaram em comum à utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados marcadamente não-quantitativas. Os tipos de pesquisas mais utilizadas foram estudos documentais, históricos, etnográficos, pesquisa-participante, estudos de caso, pesquisas bibliográficas, descritivas e interpretativas com estudo de campo, pesquisa-ação e história de vida. Os dados foram coletados por meio de técnicas de observação direta com acompanhamento de diário de campo, histórias de vida, levantamento documental e bibliográfico, questionamento do objeto ou inquirição (pesquisas abertas ou semi-estruturada), questionários (questões abertas, semi-estruturadas, mistas e semi-dirigidas), técnicas descritivas e interpretativas. O tratamento dos dados consistiu na “análise qualitativa” ou “procedimentos de análise da pesquisa qualitativa”, por exemplo, análise documental e de conteúdo, registro de inferências e suas contextualizações, análise e interpretação de situações problema, descrição da observação/descrição efetuadas, estudos de depoimentos, observação de fitas cassete gravadas (SÁNCHEZ GAMBOA; 1982/1987; Lima, 2003 apud SILVA, 2004, p. 32).

¹⁴ Os dados que constam nesse quadro foram adaptados do Esquema Paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007) para realização desse trabalho. Nesse trecho do texto é utilizado para exemplificar as características da abordagem fenomenológico-hermenêutica e será utilizado posteriormente na coleta e análise dos dados.

Em relação ao nível teórico, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas apresentam maior ênfase nas referências teóricas, seja pela necessidade de definir melhor e de modo mais amplo o aspecto interpretativo, ou o universo da interpretação, e a abertura para o que Sánchez Gamboa (2007) chama de polissemia. Nesse tipo de abordagem, o aspecto crítico é frequente e evidente em oposição às pesquisas de abordagem empírico-analíticas. É característica da abordagem fenomenológico-hermenêutica decifrar e desvelar as ideologias escondidas, ocultas e também buscar decifrar pressupostos implícitos nos textos, discursos, comunicações, textos, leis. Pesquisas com essas características tendem a criticar o experimentalismo, o tecnicismo e os métodos quantitativos.

Sobre o tipo de mudança proposta, a abordagem de pesquisa fenomenológico-hermenêutica apresenta um tipo de mudança proposta denominada de Neomovilismo. Nela, o tipo de atividade é inovadora, procurando a invenção, a prova e a definição de soluções para problemas considerados significativos. Tal inovação está baseada em um conhecimento relativamente pequeno, com um volume e extensão de informações reduzidas, mas com grande potencial de mudança, motivada por uma proposta de nova visão, de novos sentidos, com ênfase a organização diferenciada de informações já existentes. Sánchez Gamboa (2007, p. 111) explica que “inovar exige uma consciência nova, outras formas de articulação dos sentidos, novas perspectivas, uma espécie de explosão do conhecimento diante de situações críticas, uma reordenação dos elementos ou das partes constitutivas”. Esta abordagem de pesquisa se refere a estudos exploratórios, heurísticas, e propõe uma reestruturação de forma organizada, progressiva e regulada do sistema.

3.2.3 Abordagem crítico-dialética e a dialética materialista histórica

No seu sentido etimológico, a palavra dialética deriva da linguagem grega *dia* (graças a, por causa de, através de, demonstrando a ideia de intercâmbio, de troca com alguém) + *lektikós* (que significa apto ou hábil, preparado à palavra, forma derivada do radical *logos* = palavra). A palavra dialética representa diálogo, ou discussão pautada em argumentos que tem como resultado a unidade, tida como antagônica anteriormente, mas que suscita novos antagonismos ou contrapontos. Neste sentido, uma tese entra em confronto com uma antítese, dessa, resulta uma síntese, que poderá confrontar-se novamente com uma tese, gerando nova antítese e síntese e assim sucessivamente (LIMA, 2001).

A dialética tem as suas origens na Antiguidade, tendo como principais pensadores Sócrates, Lao Tse, Zenão de Eléia, Heráclito de Éfeso, mas na sua compreensão como

paradigma de investigação, tem como filósofos que se destacaram em seu estudo, Hegel ,com seu esquema triádrico (tese, antítese e síntese) e Marx e Engels com a concepção materialista de mundo (LIMA, 2001).

Na Grécia antiga, dialética significava a “arte do diálogo”. Aos poucos passou a representar a arte de, no diálogo, “demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1987, p. 1). Para Aristóteles, o fundador da dialética foi Zênon de Eléa, no período de aproximadamente 490-430 a.C. Outros estudiosos, porém consideram Sócrates o precursor da dialética (469-399 a.C.). O pensador dialético considerado mais radical, na Grécia Antiga foi Heráclito de Éfeso (540-480 a.C.), deixou em seus escritos que “tudo que existe está em constante mudança e que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas” (KONDER, 1987, p. 2). Em seu texto mais famoso, o Fragmento número 90, escreveu: “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Por que da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)” (KONDER, 1987, p. 2).

Em oposição à ideia de dialética de Heráclito, surge a metafísica, defendida por Parmênides, que considerava que a “essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície” (KONDER, 1987, p. 3).

Segundo Konder (1987, p. 5), deve-se em partes, a Aristóteles a sobrevivência da dialética,

Aristóteles observou que nós damos o mesmo nome de movimento a processos muito diferentes, que vão desde o mero deslocamento mecânico de um corpo no espaço, desde o mero aumento quantitativo de alguma coisa, até a modificação qualitativa de um ser ou o nascimento de um novo ser. Para explicar cada movimento, a gente precisa verificar a natureza dele. [...] todas as coisas possuem determinadas potencialidades; o movimento das coisas são potencialidades que estão se atualizando, isto é, são possibilidades que estão se transformando em realidades efetivas. Com seus conceitos de ato e potência, Aristóteles impediu que o movimento fosse considerado apenas uma ilusão desprezível, um aspecto superficial da realidade, graças a ele, os filósofos não abandonaram completamente o estudo do lado dinâmico e mutável do real (KONDER, 1987, p. 5).

Durante a Idade Média, a dialética sofreu um enfraquecimento significativo na sociedade feudal. Nessa época, onde prevalecia a ideologia dominante e o poder da igreja, a dialética era compreendida como a “lógica das aparências”. Para fugir do imperialismo teológico, a dialética precisou lutar para assegurar à filosofia seu espaço próprio, o que teve seu início no Renascimento. Com ele, a dialética pode sair dos subterrâneos e vir à luz. A revolução francesa permitiu aos filósofos uma mudança radical em sua compreensão das

transformações sociais, buscando a superação da concepção feudal em busca de um mundo racional (KONDER, 1987).

Os iluministas não tiveram uma contribuição significativa com a dialética, devido a sua visão simplificada do processo de transformação social, abstendo-se de realizar as reflexões internas necessárias para efetivação desse processo, com exceção de Diderot, conforme explica Konder (1987, p. 8):

Diderot compreendeu que o indivíduo era condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vivia “Sou como sou”, escreveu ele, “porque foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado”, e acrescentou: “o todo está sempre mudando”.

Jean Jacques Rousseau, citado por Konder (1987, p. 9) significou a maior contribuição para a dialética na segunda metade do século XVIII. Para Rousseau “os conflitos de interesses entre os indivíduos tinham se tornado exagerado, a propriedade estava muito mal distribuída e o poder estava concentrado em poucas mãos”.

O final do século XVIII e o início do século XIX marcaram os conflitos políticos que agora ultrapassavam os castelos e iam para as ruas. As massas populares passaram a incorporar discussões políticas que antes eram assunto somente da elite. Essa luta dos homens comuns se refletiu na filosofia, e no surgimento das ideias de um dos filósofos considerados de maior importância na metafísica moderna: Immanuel Kant (KONDER, 1987).

Kant percebeu que a consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre uma consciência de um ser que interfere ativamente na realidade; e observou que isso complicava extraordinariamente o processo do conhecimento humano. Sustentou, então, que todas as filosofias até então vinham sendo ingênuas ou dogmáticas, pois tentavam interpretar o que era a realidade antes de ter resolvido uma questão prévia: o que é o conhecimento? O centro da filosofia para Kant não podia deixar de ser a reflexão sobre a questão do conhecimento, a questão da exata natureza e dos limites do conhecimento humano. Fixando sua atenção naquilo que chamou de “razão pura”, o filósofo se convenceu de que na própria “razão pura” (anterior a experiência) existiam certas contradições, as “antinomias” que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica (KONDER, 1987, p. 10).

Mas um filósofo alemão chamado Georg Wilhelm Hegel em oposição a Kant sustentava que o ser era a questão principal da filosofia e não o conhecimento. Na base das ideias de Hegel está o estudo dos movimentos do sujeito no plano objetivo: político e econômico e empregava a palavra com três sentidos diferentes: “a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1987, p. 12).

Diferentemente do modo de vida de Hegel, que desenvolvia seus estudos sem um contato mais íntimo com a realidade, surge, no caminho aberto por Hegel, Karl Marx, que não concordava com a unilateralidade das ideias de Hegel e com sua visão abstrata de trabalho, que considerava o trabalho intelectual em detrimento ao trabalho físico e material.

Com Marx, surge a compreensão do trabalho como atividade onde o homem domina as forças naturais e a humaniza, com isso, se cria a si mesmo. Mas a principal questão é que o trabalho, que é condição natural do homem, pode transformar-se em seu inimigo?

Uma das principais causas dessa deformação monstruosa se encontra na divisão do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais. Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros, passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se assim um novo tipo de contradição no interior da comunidade humana, no interior do gênero humano (KONDER, 1987, p. 14).

O princípio da alienação pelo trabalho é analisado por Marx, onde o homem realiza uma atividade cujo produto, antes mesmo de o trabalho se realizar, já pertence à outra pessoa, que não o próprio homem que a fez, ou seja, o trabalhador. Trabalhador e trabalhos se concebem com um determinado estranhamento. A única forma de o trabalhador se libertar da alienação pelo trabalho é através da luta de classes, de modo a promover a revolução socialista (KONDER, 1987, p. 16).

Para a dialética Marxista, o conhecimento é totalizante, o que significa que qualquer objeto que o homem possa criar ou perceber é parte de um todo. A totalização compreende um processo que nunca atinge uma etapa final e acabada. O homem se defronta com problemas interligados a cada ação que empreende. Então, para que o homem encaminhe uma solução a um determinado problema, deve ter uma visão de conjunto, a partir dessa visão, que o homem consegue visualizar a dimensão de cada elemento do quadro. Hegel diz que “a verdade é o todo”. Quando não enxergamos o todo, corremos o risco de agregar valor exagerado a uma verdade limitada, o que traz prejuízos a compreensão de uma verdade mais geral (KONDER, 1987, p. 17).

Para Marx, o aspecto dinâmico da dialética pode ser trabalhado através da observação de seis aspectos: 1) a fluidez do fato; 2) a lógica do desenvolvimento; 3) o esquema do desenvolvimento; 4) os níveis do desenvolvimento; 5) o papel da consciência na dialética e 6) os critérios do pensar dialético (LIMA, 2001).

Lima (2001) elaborou um quadro onde especifica os aspectos da dialética de Marx:

QUADRO 7 – Aspectos da dialética de Marx

A Fluidez do Fato	A lógica do desenvolvimento	O esquema do desenvolvimento	Os níveis do desenvolvimento	O papel da consciência na dialética	Os critérios do pensar dialético
- Distinção das diversas fases da natureza do objeto e reconhecimento dessas como momentos integrantes de um processo unificador e sinóptico.	- A constatação do objeto faz-se mediante uma referência objetiva, de uma conexão sistemática e significativa mais profunda, assim, o conteúdo do conhecimento e a forma do mesmo são inseparáveis.	- Deriva do conflito e oposição que constituem uma situação dialética. -Princípio da negação da negação.	- Síntese produtiva dos elementos conflitivos do objeto.	- Percepção e leitura de condições objetivas (teses), das necessidades e desejos humanos (antítese) para a produção de uma ação sujeita ao mesmo processo.	- O pensamento dialético é regido pelo processo e deve, sobretudo, basear-se na coerência, portanto, variam segundo o objeto de aplicação, entretanto, respeitando o rigor dos princípios ou leis da dialética.

Fonte: Hook (1976), Kopnin (1978), Kosik (1976), Gadotti (1983) apud Lima (2001).

De modo resumido, as leis ou princípios da dialética foram caracterizados, conforme Gadotti (1983) em sua forma de concepção e atuação sobre o objeto: a) Tudo se relaciona (princípio da totalidade): existe uma ação recíproca entre os objetos e fenômenos, numa totalidade concreta de uma realidade diversa, onde o sujeito cognoscente é considerado como um ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com ela; b) Tudo se transforma (princípio do movimento): a realidade é processual e, em movimento, estabelecendo a “negação da negação”; c) Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa): a transformação da totalidade se dá através da passagem da quantidade à qualidade; d) Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição): existências de forças que se contrapõem, onde prevalece a síntese como superação da afirmação e da negação.

“As abordagens dialéticas presentes na pesquisa educacional colocam-se como uma das alternativas críticas com relação às abordagens empírico-analíticas que têm dominado a produção científica na área” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1989, p. 113). Deste modo,

A pesquisa dialética como alternativa que pretende uma síntese progressiva a partir dos elementos conflitantes presentes na pesquisa se desenvolve na medida em que assimila esses elementos geralmente surgidos do confronto de tendências teóricas que revelam o conflito de interesses cognitivos que comandam a produção científica nas ciências humanas e sociais. Algumas sínteses conseguidas partem do conflito objetividade-subjetividade, explicação causal-compreensão fenomênica, predomínio do empírico ou do abstrato formal, quantidade-qualidade, raciocínio hipotético-

dedutivo ou processo hermenêutico, predomínio da análise (partes) ou compreensão (todo), etc., elementos predominantes seja na abordagem analítica, seja na fenomenológica. A dialética, na sua pretensão de síntese, trabalha com categorias tais como o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade-qualidade, a inter-ligação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1989, p. 114).

O quadro¹⁵ a seguir apresenta as características dos níveis na abordagem crítico-dialética:

QUADRO 8 – Níveis técnico, teórico e tipo de mudança proposta na abordagem crítico-dialética

	Nível Técnico	Nível Teórico	Tipo de Mudança Proposta
ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA	Técnicas de registro: análise quantitativa e qualitativa (leitura dialética); entrevistas não-estruturadas; relatos de vida; estudos de casos; estudos bibliográficos, documentais. Uso de estratégias de investigação-ação e investigação militante, investigação participante e técnicas historiográficas.	Referências teóricas seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagônicos, etc.	Propostas de transformações “utópicas” desejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado, sendo denominadas de <i>Metamorfose</i> .

Fonte: Adaptado de Sánchez Gamboa (1987).

Nota: O item Tipo de Mudança Proposta foi adaptado de Sánchez Gamboa (2007).

No nível técnico, as pesquisas classificadas com a abordagem crítico-dialética utilizam as mesmas técnicas da abordagem fenomenológico-hermenêutica, ou seja, utilizam técnicas não-quantitativas, como entrevistas não-estruturadas, relatos de vida, estudos de casos, relatos de experiências, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Com relação ao nível técnico, as pesquisas realizadas sob a abordagem crítico-dialética apresentaram em comum a utilização de técnicas de coleta, de tratamento e análise de dados quantitativos e qualitativos (leitura dialética). Os tipos de pesquisa mais utilizados foram estudo de caso, estudos bibliográficos, documentais, pesquisa participante e pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de técnicas utilizadas pelas abordagens empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica e também por estratégias conhecidas como investigação-ação, investigação militante e algumas formas de investigação participante e técnicas historiográficas. O tratamento dos dados consistiu na análise quantitativa e qualitativa (leitura dialética), análise de conteúdo (documental, bibliográfica, de entrevistas, de questionários e de discursos) (SÁNCHEZ GAMBOA; 1982/1987; LIMA, 2003 apud SILVA, 2004, p. 56).

¹⁵ Os dados que constam nesse quadro foram adaptados do Esquema Paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007) para realização desse trabalho. Nesse trecho do texto é utilizado para exemplificar as características da abordagem crítico-dialética e será utilizado posteriormente na coleta e análise dos dados.

Em relação ao aspecto teórico, a abordagem crítico-dialética segue as mesmas concepções da pesquisa de abordagem fenomenológico-hermenêuticas, no que diz respeito a apresentar uma ênfase maior nas referências teóricas, mas neste caso, pela “necessidade de assegurar mais informações para as análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundado no materialismo histórico” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 86). Neste nível, as pesquisas se diferenciam pelo tipo de crítica que desenvolvem. Nessa abordagem as críticas se tornam evidentes, bem como sua necessidade de revelar e denunciar, assim como as de abordagem fenomenológico-hermenêutica, as ideologias subjacentes ou ocultas, decifrar os pressupostos implícitos em discursos, leis, textos, comunicações ou expresse as contradições, os conflitos existentes, assim como os interesses antagônicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita [...] nas demais abordagens. [...] Sua postura crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como sujeitos históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política (SÁNCHEZ GAMBOA, 1989, p. 97).

Sobre o tipo de mudança proposta, a abordagem crítico-dialética apresenta mudanças do tipo “metamorfose”, o que indica uma atividade utópica para que se produza uma modificação completa no sistema estudado. Neste caso, exigem informações mais numerosas e com maior amplitude, se relacionando com o contexto e contorno dos fenômenos estudados. Nesse tipo de atividade destaca-se a identificação do conflito e a dinâmica das mudanças, e faz referência a critérios de inter-relação com a totalidade social e histórica. Para compreender esse tipo de mudança de caráter profundo, é necessário um volume significativamente grande de informações sobre as inter-relações, de modo específico sobre a dinâmica social dentro da qual a educação registra a mudança (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). O autor afirma ainda que o tipo de mudança proposta depende da quantidade de “massa crítica” que todas as informações recolhidas juntas possam oferecer. Existem, portanto, abordagens que não tece nenhum questionamento, tampouco elaboram informações que possam resultar num diagnóstico profundo ou identificar um conflito.

3.3 Filosofia da práxis e as pesquisas em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado

Inicialmente, é importante considerar que a práxis tem uma compreensão de fundo teórico marxista. Sánchez Vásquez (1977) explica que o marxismo deve ser entendido como filosofia da práxis. A práxis é, portanto, a essência do marxismo, enquanto a filosofia que se propõe a transformar o mundo, e não somente interpretá-lo. Neste sentido, o homem é visto como ser ativo, criador e prático, ou seja, na medida em que transforma o mundo, também se transforma. Nesse sentido, a práxis não deve jamais ser compreendida como uma prática estritamente utilitária e voltada a resultados imediatos, mas como a união teórica que leva à ação real, com vistas à transformação radical da sociedade, por isso, a práxis é considerada prática revolucionária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

“Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou reproduz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 4). O uso do termo “práxis” por Sánchez Vásquez (1977) não coincide com o conceito grego original da palavra, nem ao conceito relacionado em vários idiomas ao substantivo “prática”. Deste modo, o autor concebe a “práxis” de modo diferente e explica o motivo que o levou a assumir esse conceito:

A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de “prática” do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde [...] ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo de expressões como as seguintes: “homem prático”, “resultados práticos”, “profissão muito prática”, etc. A elaboração de um conceito filosófico da atividade prática precisa libertar-se desse significado que quase sempre vem associado, na linguagem corrente, aos vocábulos “prática” ou “prático” [...] Por isso, inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” da linguagem comum (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 4-5).

Deste modo, a práxis pode ser compreendida como “categoria central da filosofia, que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 5). Tal filosofia refere-se ao Marxismo que permite a superação da concepção da consciência comum da práxis (que concebe a vida como “prática”, no sentido prático-utilitarista).

O filósofo grego Aristóteles, cujas formulações geram enorme influência ao longo da história, utilizava-se com frequência do termo práxis em seus textos, mas não atribuía um sentido único à palavra. De forma genérica, assimilava a práxis como atividade ética e

política, e lhe atribuía distinção da atividade produtiva, tida como *poiésis*. Para ele, existiam três atividades humanas fundamentais: a práxis, a *poiésis* e a *theoria* (KONDER, 1992).

Platão e Aristóteles, citados por Sánchez Vásquez (1977) demonstram menosprezo pelo trabalho físico, na medida em que reconhecem a superioridade do teórico sobre o prático.

Historicamente inúmeras controvérsias vêm girando em torno das dicotomias teoria/prática e ação/contemplação; [...] Leonardo da Vinci combinava teoria e ação por meio de uma metáfora militar: a ciência é o capitão, a prática são os soldados; [...] o cético Montaigne admitia que “nascemos para agir; para Giordano Bruno, o homem era um ser que combinava a prática e a teoria” (KONDER, 1992, p. 99).

Desde a Grécia Antiga, os homens dividiam as suas concepções de práxis, de um lado, a teoria, ou contemplação, própria do homem livre e do outro, a prática, própria dos escravos, estabelecendo, deste modo, a primazia da teoria sobre a prática (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

A atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano, como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se aviltava a atividade material manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual. Ao grego antigo interessava principalmente o domínio do universo humano, a transformação da matéria social, do homem, para com ela criar e desenvolver essa peculiar realidade humana, social, que é uma inovação no mundo antigo, a *polis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, p. 17).

Embora a sociedade grega antiga ignorasse a práxis material produtiva, ao mesmo tempo ela aceitava a atividade política, mas ainda considerando a primazia da teoria ou da atividade teórica sobre a prática. “Platão admite uma práxis política, mas subordinada a aplicação dos princípios absolutos tratados pela teoria” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 19). A concepção individualista e desigual entre teoria e prática passa pela consciência comum e chega à consciência filosófica da práxis onde vislumbra o início da busca de sua superação a partir do Renascimento, onde “se ouvem vozes que discordam da atitude depreciativa em relação ao trabalho produtivo e às artes” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 19).

A concepção da práxis passa, portanto, por dois momentos principais: a concepção da consciência comum e a concepção da consciência filosófica. Na concepção da consciência comum, o homem tem uma ideia limitada e falsa do que realmente seja a práxis, incorporando elementos ideológicos e teóricos de forma primitiva. Algumas características da concepção da consciência comum da práxis: a) a prática é autossuficiente, não reclamando outro apoio senão ela mesma; b) a prática fala por si mesma; c) o homem vê a si mesmo como um ser prático que não precisa de teorias; d) a resolução dos problemas está na própria prática; e) o

homem não consegue ver até que ponto está contribuindo para escrever a história humana, nem até que grau a práxis necessita da teoria (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

“A consciência filosófica da práxis, na sociedade escravista antiga, corresponde aos interesses da classe dominante e é, por isso, uma concepção negativa das relações entre a teoria e a atividade prática produtiva” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 23). Ela só vai sofrer um impacto e uma mudança radical a partir do Renascimento, onde se destacaram pensadores como Leonardo da Vinci, Giordano Bruno, Francis Bacon, entre outros, onde se abriu uma nova concepção de práxis. Nessa nova perspectiva, o homem abandona a ideia de mero animal teórico e se assume como sujeito ativo, que constrói e cria o mundo.

Reivindica-se a dignidade humana, não só pela contemplação, mas pela ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade, iluminada pela razão, permite dominar e modificar a natureza. [...]. Embora a consciência filosófica renascentista da práxis considere e até enalteça a atividade prática material do homem, a relega a um plano inferior (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 25-29).

A concepção da práxis vai superando seu caráter ingênuo e vai assumindo uma posição que a caracteriza como concepção da práxis em Marx. Para ele, a relação entre teoria e prática se dá, “na prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária e teórica, na medida em que essa relação é consciente” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 117).

Mas, para melhor compreender o significado e o sentido da práxis antes de sua concepção conforme Marx é importante distingui-la de outros tipos de atividade, já que, para Sánchez Vásquez (1977, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. O autor explica que a atividade em geral deve ser entendida como “o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima” “[...] a atividade se opõe a passividade, e seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 186).

A atividade é um conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima. O agente pode ser físico, biológico ou humano e pode atuar sobre a matéria que pode ser: corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social e os tipos de atos podem ser: físicos, psíquicos e sociais. O resultado da atividade se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

A atividade é um conjunto de atos por meio do qual o homem (agente ou sujeito ativo) pode atuar sobre a matéria e modificá-la ou transformá-la, compreendendo que “agente

é o que age, o que atua, e não apenas tem possibilidades para atuar ou agir” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 186). Todavia, toda atividade deve ter uma finalidade. “A finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade e se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 189).

Toda atividade pressupõe uma finalidade e toda atividade humana é produto de sua consciência, podendo-se manifestar-se também em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis, mediante os quais o homem conhece a realidade. A atividade da consciência (teórica), por ela mesma não consegue elevar-se para além de seu âmbito e promover a transformação da realidade, seja ela natural ou social,

Nessa perspectiva, Sánchez Vásquez (1977, p. 193) explica então que:

A atividade da consciência de *per se* tem um caráter que podemos denominar teórico na medida em que não pode levar por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de finalidades, quer da produção de conhecimentos, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito: isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa. Por essa razão, sendo uma e outra atividade, não são, de maneira alguma, atividade objetiva, real, isto é, práxis.

Diferente da atividade da consciência, a atividade prática é real objetiva ou material. Com base nas considerações acerca da atividade, da finalidade e da consciência, podemos considerar que Marx, em suas teses sobre Feuerback emprega a expressão “atividade objetiva” e ressalta o caráter real, objetivo da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 194). Não se pode considerar como práxis a “simples atividade subjetiva, psíquica ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 194).

O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade, ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsidie independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva; mas que sem dúvida, só existe, pelo homem e para o homem, como ser social (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 194).

Em Marx, segundo Sánchez Vasquez (1977, p. 117), a práxis ganha um primeiro plano no sentido de “atitude humana e da sociedade e a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento”.

Como Emiliano que era Marx partiu de uma concepção especulativa do mundo, e depois movimentou-se pelo horizonte problemático da esquerda hegeliana, para desembocar finalmente numa filosofia da práxis. Trata-se de um processo em que se alternam os fatores teóricos – crítica e assimilação de outras teorias (filosofia de Hegel vista através de jovens hegelianos e de Feuerback; teorias dos economistas ingleses e doutrinas socialistas e comunistas utópicas) e os fatores práticos (realidade econômica capitalista, situação dos operários ingleses e experiência viva da luta política e revolucionária) assimilados teoricamente em grande parte através dos estudos de Engels (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 122).

A práxis “é, portanto, a revolução ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 128). A superação da perspectiva utilitária da práxis permite vislumbrar a sua característica emancipatória, mas que só se evidencia quando o homem passa da teoria à práxis, ou seja, a emancipação do homem não depende só da teoria e não se dá somente pela prática.

[...] o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si só pode emancipá-lo, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições da sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia, mais exatamente a sua filosofia (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 129).

A práxis não deve ser entendida de modo simplificado como relação entre teoria e prática, de modo que sua compreensão recaia na superficialidade, mas sim em sua dimensão enquanto relação dialética. Essa compreensão permite verificar que a filosofia da práxis abarca a relação de sentido dialético entre as dimensões teoria e prática.

Sánchez Gamboa (2010b, p. 1) explica que “a teoria transforma-se na negação da prática porque a tensiona”, e considera a relação dialética entre elas. Para ele, a relação entre a teoria e prática é dialética, “e como tal não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação, de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, à tensão permanente entre elas [...] na contradição e no conflito” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b, p. 1). Continua o autor:

A prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário [...] As teorias do consenso, tanto as dialéticas, racionalistas como as pragmáticas e utilitaristas desenham a articulação entre os pares, teoria e prática como a união e/ou aproximação entre essas categorias. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b, p. 1).

Partindo da concepção de Marx, podemos entender a práxis como atividade material humana que transforma o mundo e os homens. Essa atividade, sendo real, objetiva acaba sendo ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Existe uma unidade entre a teoria e prática, mas que implica certa distinção e relativa autonomia entre elas. “A práxis não tem

para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 406).

Neste contexto, podemos citar Saviani (2008) o qual defende a natureza e especificidade da educação tendo como base a relação dialética entre teoria e prática. O autor entende a educação como práxis social e como trabalho, onde “o ato de educar é um ato produtivo em que se produz a natureza humana em cada indivíduo [...] e o trabalho educativo é o ato de produzir [...] em cada indivíduo, a humanidade que é produzida [...] pelos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21).

Neste trabalho a práxis assume uma posição de destaque ao considerar primeiramente que ao transformar a natureza, o próprio homem se vê transformado e que a relação entre teoria e prática é dialética e, portanto, contraditória, pois a teoria tensiona a prática e faz imergir os conflitos em que ela se configura. Partindo das considerações tratadas até aqui, passamos agora a citar alguns autores que discutem a pesquisa do ponto de vista teórico-prático.

Alguns autores (MORAES, 2001; SOUZA; RAMOS; 2010; SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a, 2010b; NORONHA, 2010) vêm discutindo a pesquisa em educação em seus aspectos teórico-práticos: Moraes (2001, p. 3) argumenta que “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimentos na área”. Neste sentido, a autora aponta ainda a “celebração do fim da teoria” e o “indigesto pragmatismo”. Para ela, a causa que produz o que chama de “marcha ré intelectual e teórica” estaria nas políticas educacionais em nível nacional e internacional. Os prazos restritos de formação dos programas de pós-graduação e as exigências da Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação estariam impulsionando o recuo da teoria, bem como a banalização da “política intra-muros da universidades públicas brasileiras” que deve ser política “de resultados”, acabam gerando : a) aceleração crescente do processo de privatização e empresariamento do ensino; b) descompromisso do Estado com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; c) achatamento do salário dos profissionais da educação (universidade e rede pública de ensino) (MORAES, 2001).

Outra pesquisadora que aponta críticas em relação ao aspecto teórico e prático na pesquisa é André (2001), onde evidencia que as pesquisas recentes vêm demonstrando uma tendência ao pragmatismo imediatista, tanto em relação à escolha dos problemas quanto na preocupação com a aplicabilidade direta dos resultados e que é preciso refletir sobre a

supervalorização da prática e do desprezo pela teoria. Neste sentido argumenta que é necessário rigor em qualquer tipo de pesquisa.

Noronha (2005) busca retomar a categoria práxis como ponto central do materialismo histórico-dialético na compreensão e na superação do teorismo e pragmatismo pela compreensão unitária da educação, expressa na dinâmica entre teoria e prática. Em 2010, Noronha desenvolve uma reflexão sobre as relações entre epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. A autora coloca a práxis como fundamento da epistemologia e propõe que o professor tenha características de dirigente, ou seja, de um profissional que tenha domínio teórico-epistemológico e técnico científico, ou seja, domínio da práxis educativa.

Souza e Ramos (2010) discutem a relação entre epistemologia e prática pedagógica. Nele, apontam para necessidade de estabelecer uma relação dialética entre epistemologia e a prática pedagógica, a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática no âmbito do ensino de educação física. Os autores defendem também que, através dessa relação, os professores podem qualificar a prática pedagógica de modo a superarem o imediatismo do cotidiano que é característica de um contexto de ensino de viés pragmático, estabelecendo assim a possibilidade de uma perspectiva crítica em relação a sua prática de ensino.

Recentemente, Sánchez Gamboa (2010a, 2010b) explica que a relação entre teoria e prática tem sido objeto de várias interpretações ao longo da história. Podemos resumir os principais pontos tratados pelo autor: a) algumas tendências defendem o primado da teoria sobre a prática (idealismo) e outras estabelecem o primado da prática conferindo validade à teoria (pragmatismo); b) o falso dualismo entre teoria e prática é superado na compreensão da relação dinâmica entre teoria e prática, ou seja, na práxis; c) a relação entre teoria e prática é dialética; d) teoria e prática formam uma unidade; e) é necessário articular a relação teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos, ou seja, tanto a prática como as teorias sobre essa prática não podem ser entendidas isoladas; f) toda prática tem um sentido social e histórico; g) o trabalho pode ser tomado como unidade básica entre teoria e prática, sendo o homem um ser social que transforma a natureza; h) todo ato de agir sobre a natureza de modo a transformá-la em função das nossas necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho.

Podemos relacionar nesse sentido, o conceito de trabalho ao conceito de trabalho educativo, analisado por autores como Duarte (2000) e Saviani (2008). Duarte (2000, p. 11) explica o que o trabalho educativo produz humanidade, ou seja, quando “cada indivíduo

singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação humana e necessária à sua humanização”.

Sánchez Gamboa (2011) enfatiza a urgência da discussão da relação entre teoria e prática já que “se desdobra na retomada do pragmatismo, do neo-pragmatismo, na forma da denominada epistemologia da prática e dos idealismos nas formas dos giros lingüísticos e dos jogos da linguagem, aliás, correntes identificadas com os pós-modernismos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 78).

A dimensão da relação entre teoria e prática deve ser considerada porque aponta a atual crise de paradigmas da pesquisa educacional resultante do jogo de primazias entre a teoria e a prática. Para ele, os principais conflitos se evidenciam no reducionismo do método científico à instrumentalização técnica. A superação desse conflito está nos debates das dimensões da pesquisa em seus níveis teórico-metodológico, epistemológico, gnosiológico e ontológico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

A preocupação atual de Sánchez Gamboa (2011) com a pesquisa educacional revela que a relação teoria e prática, sintetizada na filosofia da práxis merece ser discutida, e essa preocupação vem de encontro com a preocupação de Leandro Konder (1992) em relação à filosofia da práxis. Konder (1992, p. 132) discorre sobre a “tentativa de pensar Marx como um pensador do século XXI”, e sugere a necessidade de uma rediscussão, inicialmente acerca da concepção do materialismo dialético, já que considera que cada época possui uma exigência que pressiona uma readequação teórica, baseada no movimento político, cultural, econômico que a cada tempo se redimensiona. Um exemplo da impossibilidade de concepção marxista atual é a existência de duas classes: a burguesia e o proletariado, já que hoje percebemos a existência de grupos sociais que cumprem papéis múltiplos, situados entre a burguesia e o proletariado (KONDER, 1992).

Embora a “vitalidade” da filosofia da práxis, atualmente esteja sendo colocada à prova, Konder (1992) considera que ela pode fortalecer suas bases teóricas no século XXI, a partir da assimilação da riqueza das experiências proporcionadas pelo pluralismo, em diálogo com outras correntes de pensamento, de modo a aprofundar sua característica principal: o esforço autocrítico.

Sugerimos que o “futuro da filosofia da práxis”, compreendida na demarcação temporal contemporânea, ou “nossa época”, ou ainda no “aqui e agora”, seja vista como uma contribuição ao fortalecimento da cidadania. Cabe aqui uma comparação feita por Kosik citado por Konder (1992) ao exemplificar os percalços no exercício da cidadania: a “bela alma e o comissário”:

Tomando consciência dos graves riscos da ação política, prefere retrair-se, refluir para dentro de si mesma, abstendo-se de agir (por temer as conseqüências de seus atos): torna-se conveniente, por omissão, com a política ligada à preservação do *status quo* (e, por extensão, conivente com as injustiças dessa política). Para preservar a “pureza”, a “bela alma” [...] consome-se numa chama inútil, desperdiça suas potencialidades e acaba por se corromper, através da convivência passiva com o mal. [...] já o “comissário” se insurge contra a opção da “bela alma” e encaminha sua ação no sentido do combate ao mal. [...] o “comissário” é uma mistura de revolucionário e burocrata. Ele vai à luta, intervém na realidade, mas a sua intervenção se faz a partir de compromissos doutrinários e organizativos intocáveis, a partir de valores e princípios indiscutíveis e que devem ser levados aos outros (se necessário, devem ser impostos aos outros). (KONDER, 1992, p. 137-139).

CAPÍTULO 4

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa. Para Barbetta (2009), a análise quantitativa tem como objetivo delinear características específicas da população ou amostra estudada, compreendida como um conjunto de elementos mensuráveis, com respeito às categorias recorrentes presentes na análise dos dados. A porcentagem foi utilizada como estimador.

Utilizamos como técnica para abordar os dados qualitativos, a análise documental. Lüdke e André (1986, p. 38) a consideram “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras explicam, através da citação de Caulley (1981), que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Oliveira (2005) complementa a concepção de pesquisa qualitativa, como sendo um processo que busca a reflexão sobre a realidade, onde as técnicas e métodos servem para a compreensão do objeto de forma detalhada.

Este trabalho sustenta-se na concepção de pesquisa qualitativa defendida por Sánchez Gamboa (2003, p. 395) que considera que “as diferentes formas de fazer ciência não se esgotam na alternativa quantitativista ou qualitativista” e complementa:

[...] a pesquisa não pode ser reduzida a essa mediação técnica sem antes compreender os problemas a serem pesquisados [...] penso que identificar a pesquisa como qualitativa apenas por desprezar o tratamento estatístico anula suas dimensões epistemológicas, acredito que é importante compreender os valores e a pertinência das técnicas. As técnicas têm seu sentido no contexto dos métodos e dentro da lógica das abordagens epistemológicas ou dos paradigmas científicos. [...] O grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. Se a pesquisa toma como ponto de partida os problemas concretos, e consegue elaborar diagnósticos concretos, a sua eficácia está em fornecer critérios de ação e de intervenção. Neste sentido, acredito que a contribuição da pesquisa seja qualitativa ou quantitativa [...] se coloca no grau de contribuição no diagnóstico e transformação da realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 398; 403-404).

Portanto, consideramos que este trabalho possa sugerir reflexões acerca do “fazer pesquisa” sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, especialmente no tocante ao rigor epistemológico nos níveis técnico e teórico, estabelecendo

resultados que se aproximem da possibilidade de modificar a realidade através do diagnóstico de problemas concretos. Deste modo, a maior contribuição da pesquisa está na pertinência que estabelece com a realidade, podendo transformá-la para melhor.

Este trabalho também se caracteriza pela utilização de recursos de categorização na análise do aspecto teórico, para tal recorremos a Bardin (2009) que explica que a Análise de Conteúdo (AC) constitui-se em uma das técnicas relativas à inferências de dados em um determinado contexto, envolvendo procedimentos específicos para processamento de dados de modo científico. Seu objetivo é prover conhecimentos e novos *insights* obtidos a partir dos dados. A análise de conteúdo, e mais especificamente a categorização de dados, permite resumir as informações advindas de ideias, concepções e opinião dos sujeitos. Foi realizado desmembramento das respostas obtidas e analisadas dos fragmentos do texto, a partir do qual foram obtidas categorias, que pretenderam ultrapassar a descrição, buscando uma compreensão mais profunda do conteúdo implícito.

4.2 Campo de pesquisa

O campo de pesquisa é o site da CAPES <<http://www.capes.gov.br>>. O banco de dados da CAPES disponibiliza os resumos relativos às dissertações e teses publicadas das Universidades, desde 1987, repassados pelos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior. O referido banco dados permite a pesquisa de resumos por autor, título e palavra-chave.

4.3 Critérios utilizados na pesquisa para a coleta de dados

Os dados foram coletados nas dissertações e teses sobre atendimento educacional especializado no período de 2000 a 2009 no site da CAPES <<http://www.capes.gov.br>>. Os dados foram filtrados de acordo com os referidos passos e critérios:

- ✓ Acesso ao portal da CAPES – Serviços – Banco de Teses – Resumos;
- ✓ Critério 1 - No portal banco de teses <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>> foi digitado no campo Assunto: Atendimento Educacional Especializado, o qual apresentou como resultado um total de 112 dissertações e teses;
- ✓ Critério 2 - Foram elencadas as dissertações e teses publicadas no período de 2000 a 2009, a fim de analisar a última década de produção na área, considerada como sendo mais recente;

- ✓ Critério 3 - Foram selecionadas as dissertações e teses do período de 2000 a 2009 cujos títulos e palavras-chave apresentassem termos relacionados a:
 - a) Atendimento educacional especializado;
 - b) Denominações de alterações específicas;
 - c) Denominações de professores especializados ou especialistas; professor itinerante;
 - d) Denominações de local do atendimento educacional especializado: classe regular; sala de recurso; sala de recurso multifuncional; classe especial; escola especial; classe hospitalar;
 - e) Análise e/ou procedimentos aplicados ou direcionados ao atendimento educacional especializado.
- ✓ Critério 4¹⁶ - Foi realizada leitura dos resumos e os mesmos foram sistematizados em Objetivo/Objeto; Metodologia e Resultados/Conclusão;
- ✓ Critério 5 - A partir da leitura dos resumos sistematizados, foram elencados temas que formaram 10 categorias a partir do objetivo/objeto referido na pesquisa, sendo: Atendimento educacional especializado (10); Representações Sociais (2); Prática pedagógica (6); Discursos e práticas (1); Ambiente especializado (1); Formação Docente (1); Denominações de alterações específicas (5); Programas (4); Concepção de professores sobre inclusão/pessoa com deficiência (1); Competências de profissional qualificado (1); Política educacional e/ou inclusiva; (4). O acervo totaliza 36 teses e dissertações.
- ✓ Critério 6 - Foi efetuada uma busca pelas dissertações e teses no site da referida IES - Instituição de Ensino Superior que originou a pesquisa. As dissertações e teses que não foram encontradas disponíveis nos referidos sites, foram submetidas a uma busca no site Google <<http://www.google.com.br>> e Google acadêmico <<http://scholar.google.com.br>>. No total foram encontradas 19 dissertações e teses encontradas e que compõe a fonte de dados dessa pesquisa. Destas, 1 amostra foi localizada, mas apontou erro de paginação no programa *Acrobat Reader* não estando disponibilizadas. Ao final do processo de seleção e busca das dissertações e teses conforme os critérios especificados totalizaram 18 dissertações e teses.

¹⁶ Este critério foi estabelecido devido à forma de apresentação dos resumos, sendo que nem todos apresentavam objetivo/objeto; metodologia e resultados/conclusão de forma organizada.

- ✓ Das 18 dissertações e teses selecionadas, 11 pesquisas são em nível de Mestrado e 07 são em nível de Doutorado.
- ✓ Conforme o período considerado, de 2000 a 2009 a amostragem desta pesquisa (dissertações e teses) ficou distribuída em ano e quantidade de produção: 2000 (1); 2001 (0); 2002 (1); 2003 (0); 2004 (0); 2005 (2); 2006 (3); 2007 (1); 2008 (3); 2009 (7).

4.4 Instrumentos¹⁷ da pesquisa

O instrumento utilizado para a coleta, organização e análise dos dados foi o Esquema Paradigmático adaptado de Sánchez Gamboa (1987, 2007). Para a realização dessa pesquisa, foram elencados dois níveis (técnico e teórico) e um elemento em separado do nível técnico, ou seja, grau de mudança proposta. No quadro 08 observam-se os níveis e o elemento resumidos conforme as características principais de cada nível.

O Esquema Paradigmático é um instrumento utilizado para a análise da produção científica, proposto por Sánchez Gamboa (1987, 2007). Através do referido esquema, a análise das produções toma um caráter epistemológico, que vai além da análise dos métodos num contexto técnico. O objetivo do autor ao propor este instrumento, foi o de “reconstruir a lógica interna, o que ajuda a decifrar e explicar os fundamentos de cada enfoque teórico-metodológico utilizado na pesquisa científica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 64). Para Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2010, p. 2),

No caso da análise paradigmática é possível discriminar níveis de articulações identificados com: a) as técnicas de coleta e tratamento de informações; b) os métodos ou procedimentos da pesquisa; c) as teorias utilizadas para análise e interpretação de resultados e, d) o nível epistemológico que articula critérios de cientificidade tais como, rigor da prova, da hipótese, da tese e da linguagem [...].

Para melhor organizar e sistematizar os dados e facilitar a sua análise foi elaborado um roteiro (vide Apêndice B) com os principais tópicos referentes aos níveis técnico e teórico. Neles estão especificados os itens que foram coletados após leitura na íntegra das 18 teses e dissertações, e posteriormente analisadas.

Os quadros 9 (Características dos níveis técnico, teórico e tipos de mudanças propostas conforme abordagens metodológicas) e 10 (Matriz de tipificação de tipo e grau de mudança) já explicados anteriormente, ajudarão a reforçar a explicação sintetizada acerca das

¹⁷ O instrumento (Esquema paradigmático adaptado) foi desmembrado e explicado no Capítulo II deste trabalho. O roteiro está disponível no Apêndice B.

abordagens e o elemento tipo de mudança proposta irá complementar análise dos níveis técnico e teórico com o objetivo de evidenciar o potencial de mudança propostas nas produções analisadas.

QUADRO 9 – Características dos níveis técnico, teórico e tipos de mudanças propostas conforme abordagens metodológicas

	Nível Técnico	Nível Teórico	Tipos de Mudanças propostas ¹⁸
ABORDAGEM EMPÍRICO-ANALÍTICA	Técnicas de registro: quantitativas, teste padronizado, questionários estruturados, guia de observação. Tratamento dos dados: tratamento estatístico. Apresentação dos resultados: esquemas cartesianos, gráficos estatísticos ou quadros de correlações.	Privilegia autores clássicos do positivismo e da ciência analítica. Seu fundamento histórico aparece em forma de revisões bibliográficas sobre o tema do objeto de estudo, privilegia a construção de <i>constructos</i> , variáveis de termos utilizados para garantir um único sentido e limitar a interpretação. Exclui qualquer tipo de crítica, debate ou polêmica.	Propostas de mudanças a nível técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema do fenômeno estudado, sendo denominadas de <i>Homeóstases</i> .
ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA	Técnicas de registro: não-quantitativas; entrevistas não-estruturadas; relatos de vida; estudos de casos; relatos de experiências.	Referências teóricas seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagônicos, etc.	Propostas de ações inovadoras denominadas de <i>Neomovilismo</i> .
ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA	Técnicas de registro: análise quantitativa e qualitativa (leitura dialética); entrevistas não-estruturadas; relatos de vida; estudos de casos; estudos bibliográficos, documentais. Uso de estratégias de investigação-ação e investigação militante, investigação participante e técnicas historiográficas.	Referências teóricas seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagônicos, etc.	Propostas de transformações “utópicas” desejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado, sendo denominadas de <i>Metamorfose</i> .

Fonte: Adaptado de Sánchez Gamboa (1987).

Notas: O item Tipos de Mudanças Propostas foi adaptado de Sánchez Gamboa (2007).

O Incrementalismo não foi inserido neste quadro por não estabelecer correspondência com nenhuma abordagem especificamente. Segundo Sánchez Gamboa (2007, p. 111), “tem como propósito a contínua e normal evolução ou melhoramento do sistema. [...] É apoiada por um julgamento experimentado e numa informação estruturada *ad doc* e está destinado a manter o equilíbrio normal e exige informações de rotina com baixa amplitude”.

¹⁸ Os níveis de mudanças propostas foram retiradas do nível técnico e adaptadas do esquema paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987/2007). Os referidos níveis e as mudanças propostas serão analisados nesse trabalho à luz da relação teoria e prática expressa na filosofia da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUES, 1977).

QUADRO 10 – Matriz de tipificação de tipo e grau de mudança

Tipos de mudança			
Compreensão ou amplitude da informação	<i>Alta</i>	1) Homeóstasis Atividade: restaurativa Propósito: manutenção técnica e controle de qualidade	4) Metamorfismo Atividade: utópica Propósito: mudança radical Bases: teoria do salto qualitativo
	<i>Baixa</i>	2) Incrementalismo Atividade: crescimento Propósito: contínuo melhoramento Bases: pesquisa estruturada	3) Neomovilismo Atividade: inovadora Propósito: invenção e renovação Bases: pesquisa de novos significados
		<i>Pequena</i>	<i>Grande</i>
Grau de Mudança			

Fonte: Sánchez Gamboa (2007).

Nota: Quadro com o uso de indicadores adaptados de Braybroocoke (1963) por Sánchez Gamboa (2007).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Nível técnico

5.1.1 Caracterização da pesquisa, tipo de pesquisa, técnica de registro, tipo de análise de dados, tipo de procedimento utilizado

A análise do nível técnico é decorrente do uso do Esquema paradigmático desenvolvido por Sánchez Gamboa (1987) o qual foi adaptado neste trabalho e explicado no Capítulo III. Assim como considerou Silva (2004, p. 21), o nível técnico “diz respeito à caracterização da pesquisa, e mais especificamente, às principais técnicas e instrumentos de coleta e procedimentos utilizados no tratamento dos dados coletados” (SILVA, 2004, p. 21).

O nível técnico, segundo afirma Sánchez Gamboa (2007, p. 73), “supõe um nível mais complexo [...] e que se refere aos passos, procedimentos, estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado”.

Ao considerarmos o percurso histórico das pesquisas em educação, educação especial e atendimento educacional especializado, podemos concluir que o Brasil vem apresentando uma expansão considerável nas pesquisas nessas áreas, iniciada na década de 1930 com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais (ALVARENGA, 2000), com destaque, para a década de 1970 com a implantação e expansão dos cursos de pós-graduação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; ALVARENGA, 2000; GATTI, 2001). É marcante nesse processo, a diversificação temática, deslocando o foco, que inicialmente era voltado a aspectos psicopedagógicos e psicológicos para a ampliação de interesses temáticos e abordagens metodológicas (GATTI, 2001). Considerando que são recentes os trabalhos direcionados a produção científica em educação especial. “Desde os anos 1980, quando pesquisadores desse campo começaram a avaliar os estudos produzidos, até os dias atuais, várias pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de avaliar o conhecimento produzido pela área” (HAYASHI, 2011, p. 147).

Em relação à educação especial, Victor e Barreto (2006, p. 411) consideram que, no Brasil, esta área vem “revelando um panorama bastante promissor”. Sobre aos trabalhos relacionados à análise das produções, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas desde 1980 (HAYASHI, 2011).

Em relação à quantidade de teses e dissertações por ano, a Tabela 1 abaixo mostra que houve um aumento mais significativo a partir do ano de 2005, embora o número de pesquisas sobre atendimento educacional especializado sejam incipientes. O aumento mais significativo foi no ano de 2009. Lembramos que os documentos científicos passaram a estarem disponíveis no site da CAPES a partir do ano de 2006.

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações por ano

Ano	2000	2002	2005	2006	2007	2008	2009
Teses	1	1	2	1	-	1	1
Dissertações	-	-	-	2	1	2	6
Total	1	1	2	3	1	3	7

Fonte: Organizada pela autora.

Levando em consideração os critérios utilizados neste trabalho, podemos concluir que o número de pesquisas voltadas ao atendimento educacional especializado é incipiente. Nos anos de 2001, 2003, 2004 não foram encontrados nenhum trabalho referente a este tema. Mas, o ano de 2009 aparece como sendo o período de maior produção (n=7). Vale considerar que as pesquisas referentes ao atendimento educacional especializado seguem a mesma lógica das produções em Educação Especial, onde o número de pesquisas expressas representam os estudos realizados em Programas de Pós-Graduação de áreas diversificadas, em especial nos Programas de Psicologia e Educação, em suas áreas correlatas, que vêm contribuindo para a expansão de pesquisas nas áreas de educação especial e conseqüentemente de atendimento educacional especializado (MANZINI, 2009; SILVA; SILVA, 2009).

A primeira Universidade brasileira a disponibilizar um curso de Pós-Graduação em Educação Especial foi a UFSCar, em 1978, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - PPGEE/UFSCar, mantendo-se o único até 2008 (SILVA, 2004; SILVA; SILVA, 2009). Deste modo, a UFSCar vem sendo citada como sendo a instituição que produziu o maior número de teses e dissertações na área a partir da década de 1980. Como podemos observar no trabalho de Ferreira (1991) onde a autora analisou 1.900 catálogos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED e conclui que a maioria das pesquisas concentraram-se a partir de 1984 e estavam vinculadas a pesquisas realizadas na a UFRJ.

A Tabela 2 mostra que a UFSCar obteve 16,67% do total das pesquisas. Embora não seja um número expressivo em termos de quantidade, aponta que a referida Universidade

continua demonstrando destaque em termos de produção, mas que a existência e outros Programas de Pós-Graduação em Educação especial em outras Universidades do Brasil, tende a diversificar e descentralizar as produções além da região Sudeste, especialmente São Paulo, como podemos verificar na Tabela 3 abaixo.

TABELA 2 – Porcentagem de Instituições de Ensino Superior

DENOMINAÇÃO DA IES	Valor absoluto (n=)	Valor em porcentagem (%)
Universidade Federal de São Carlos	3	16,67
Universidade Estadual Paulista	2	11,11
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2	11,11
Universidade Presbiteriana Mackenzie	2	11,11
Universidade Estadual de Campinas	1	5,56
Universidade de São Paulo	1	5,56
Universidade Estadual de Maringá	1	5,56
Universidade Federal do Ceará	1	5,56
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	5,56
Universidade Federal de Juiz de Fora	1	5,56
Universidade Federal do Rio Grande	1	5,56
Universidade Estadual de Londrina	1	5,56
Pontifícia Universidade de Campinas	1	5,56
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Estudo realizado por Silva e Silva (2009) revela que atualmente, além do PPGEE/UFSCar - existem sete programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa em Educação Especial, sendo: 1) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES – Linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; 2) Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais; 3) Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – Linha de pesquisa: Educação Especial; 4) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – Linha de pesquisa: Educação e Processos Inclusivos; 5) Universidade de São Paulo - USP – Linha de pesquisa: Educação Especial; 6) Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília - UNESP/Marília – Linha de pesquisa: Educação Especial e 7) Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP – Linha de pesquisa: Práticas educativas e Processos de Interação. No total, são oito cursos de Pós-Graduação existentes no Brasil, evidenciando que até 2008 existia somente o

PPGEE/UFSCar, e que desde esse período, expandiram sete Programas em três anos! Mas a distribuição geográfica dos referidos programas demonstram que há um “desequilíbrio regional e intra-regional dos Programas de Pós-Graduação no Brasil”, onde 55,19% concentram-se na região Sudeste, 19,34% na região Sul, 15,64% no Nordeste e apenas 3,5% no Norte do Brasil (SILVA; SILVA, 2009, p. 18-19).

A distribuição geográfica dos programas revela a desigualdade da produção científica e tecnológica no Brasil no que se refere à localização dos programas e das linhas de pesquisa, havendo a preponderância da região Sudeste sob as demais regiões brasileiras. Essa situação torna-se mais agravante quando analisamos a distribuição geográfica dos programas de pós-graduação em Educação/Educação Especial, pois a região Sul é contemplada com dois programas (UFESM e UFSC) e a região Sudeste com seis programas (UFES, UERJ, UFSCar, USP, UNESP/MAR e UNIMEP) e nota-se, nos vários aspectos analisados, que a situação mais grave é enfrentada pelas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste (SILVA; SILVA, 2009, p. 20).

Embora devamos considerar os desequilíbrios em relação à distribuição geográfica dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, podemos observar que houve um crescimento significativo no número de Programas de Pós-Graduação em Educação Especial na última década, e em especial nos últimos três anos, com reflexo nos diversos trabalhos que vem sendo produzidos na área de educação especial e atendimento educacional especializado, em especial advindo das Universidades Públicas.

A Tabela 3 abaixo mostra que 39% das produções possuem vínculo com Linhas ou núcleo de pesquisas em Educação Especial.

TABELA 3 – Vínculo das pesquisas com Linhas ou Núcleos de pesquisa em Educação Especial

Vinculadas a PPGEE	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
Sim	07	39
Não	11	61

Fonte: Organizada pela autora.

A Tabela 4 abaixo mostra que a maioria das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado foram produzidas por Universidades Públicas (72%) em relação às Universidades Privadas (28%). Esses números se aproximam dos valores encontrados na pesquisa de Ferreira et al. (2002); Nunes et al. (2004, 2005). Em 2002, analisaram 81 produções referentes a “Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais”, e verificaram que 80% das produções eram advindas de Universidades públicas, e 20% de Universidades privadas. Em 2004/2005 desenvolveram

estudo nas áreas de educação e psicologia voltada a alunos com necessidades educacionais especiais e também verificaram que a maioria das produções ocorreu em Universidades públicas.

TABELA 4 – Proporção de Instituições de Ensino Superior Pública e Privada

Tipo de IES	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
Pública	13	72
Privada	05	28
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Devemos considerar que a expansão do número de Programas de Pós-Graduação e o aumento mesmo que gradativo nos Programas relacionados à Educação Especial não significam por si só a melhoria na qualidade das pesquisas nessa área. Nesse sentido a análise epistemológica aqui proposta, busca compreender, interpretar e analisar de modo crítico a produção científica corroborando com Sánchez Gamboa (2007, p. 24) ao citar Lalande (1967, p. 298) que um estudo epistemológico significa “um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos”. Com isso, buscamos auxiliar na promoção da qualidade das pesquisas.

Inicialmente demonstraremos o resultado dos tipos de pesquisa, técnicas de registro de pesquisadas e tipo de análise de dados das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado do ponto de vista da proporção dos mesmos. A análise das abordagens metodológicas encontradas à luz da práxis facilitará e ampliará a compreensão destes resultados.

Em relação ao tipo de pesquisa (Tabela 5), as produções em sua maioria não especificam (NE), revelando 44% (n=8) delas. A pesquisa documental aparece com 28% (n=5), seguido do estudo de caso com 17 (n=3); pesquisa de campo 5% (n=1) e Etnografia e cartografia 5% (n=1).

As pesquisas analisadas não apresentam uma sistemática na apresentação da metodologia em seus resumos e nos capítulos sobre métodos ou metodologia. Deste modo deixam de especificar as informações que facilitariam a compreensão do tipo de pesquisa, dos tipos de registros utilizados e do tipo de análise proposto. Esses aspectos aparecem nas pesquisas como Não Especificado (NE). Esse resultado revela que as pesquisas em educação

especial não possuem seu próprio método de análise, nem uma sistematização no uso de métodos de outras áreas. Sobre isso corroboramos com Omote (2009, p. 9) quando discorre que

Não existe nenhum método de investigação que possa ser caracterizado como próprio da educação especial. Utilizam-se os mesmos métodos e recursos de investigação de outras áreas do conhecimento. Podem, eventualmente, ser identificados alguns procedimentos mais comumente empregados em Educação Especial, como resultado de algumas tendências que se definem e da natureza dos fenômenos preferenciais investigados em cada época. Podem também ser convenientes alertas sobre alguns cuidados que precisam ser tomados, uma vez que, quando o objeto de estudo se refere a algum grupo minoritário, respostas socialmente condicionadas e consideradas corretas ou adequadas podem sobrepor-se à resposta pessoal de cada participante da pesquisa.

TABELA 5 – Tipos de pesquisa

Tipo de Pesquisa	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
NE	8	44
Pesquisa documental	5	28
Estudo de caso	3	17
Pesquisa de campo	1	5
Etnografia e cartografia	1	5
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Quanto às Técnicas de Registro de Pesquisa, observamos na Tabela 6 abaixo, que 50% (n=9) do total das produções não especificaram; 34% (n=6) utilizaram a entrevista; Questionário 11% (n=2); Entrevista e Questionário 5% (n=1). A entrevista prevalece como técnica de registro observado também na pesquisa de Manzini (2011).

TABELA 6 – Técnicas de Registro de pesquisa

Técnica de Registro	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
NE	9	50
Entrevista	6	34
Questionário	2	11
Entrevista e Questionário	1	5
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Conforme mostra a Tabela 7 abaixo, o tipo de análise de dados não foi especificado por 50% (n=9) das produções; 28% (n=5) apresentaram pesquisas do tipo Análise documental. Também apresentaram como tipo de Análise: Análise de conteúdo (n=1) 5,5%; Metodologia labiríntica (n=1) 5,5%; Estudo retrospectivo de banco de dados (n=1) 5,5,% e Delineamento quase experimental (n=1) 5,5%).

TABELA 7 – Tipo de análise de dados

Tipo de Análise de dados	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
NE	9	50
Análise documental	5	28
Análise de conteúdo	1	5,5
Metodologia labiríntica	1	5,5
Estudo retrospectivo de banco de dados	1	5,5
Delineamento quase experimental	1	5,5
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Constatamos a diversificação de enfoques metodológicos relacionados à tipo de pesquisa; técnica de registro de pesquisa e tipo de análise de dados. Essa diversidade na educação especial foi constatada nos trabalhos de Laplane, Lacerda e Kassar (2006). Sabe-se que a educação, inicialmente preocupava-se com estudos voltados a aspectos psicopedagógicos e psicológicos, muitos deles relacionados a levantamentos estatísticos, mas que vêm, desde 1930, apresentando um aumento na diversidade temática e metodológica (GATTI, 2001). Estudos de Sánchez Gamboa (1987), Silva (2004) e Marques et al. (2008) vêm apontando a concepção empírico-analítica como principal abordagem utilizada nas pesquisas.

Mendes, Nunes e Ferreira (2002) ao analisar as 81 teses e dissertações sobre as “atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais” concluiu, a respeito dos aspectos metodológicos, que 73% das pesquisas eram descritivas; 23% era estudo de caso; Apenas 1 estudo era correlacional; um histórico e uma pesquisa-ação. A predominância do aspecto descritivo nas pesquisas em educação especial é destaque nos trabalhos de Mendes et al. (2004); Mendes, Nunes e Ferreira (2004, 2005); Manzini et al. (2006) e Naujorks (2008).

Observamos na Tabela 8 abaixo, que nas pesquisas sobre atendimento educacional especializado, no universo das 18 amostras, 84% (n=15) apresentaram procedimentos qualitativos, enquanto que 11% (n=2) apresentam procedimentos quantitativos e qualitativos e apenas uma delas (n=1) apresentou procedimento quantitativo, representando 5% do total.

André (2001) ao analisar a trajetória das pesquisas em educação mostra que na década de 1990 houve mudanças nas abordagens metodológicas, onde os estudos qualitativos ganham força.

TABELA 8 – Tipos de procedimentos de pesquisa

Procedimento	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
Qualitativos	15	84
Qualitativos e Quantitativos	2	11
Quantitativos	1	5
Total	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Na educação especial, a tendência ao uso de procedimento quantitativo vem sendo superada aos poucos. No estudo de Silva (2004), 87,5% das pesquisas desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, apresentaram abordagem quantitativa, sendo que 45,8% utilizaram como tipo de pesquisa, a experimental. Podemos considerar o resultado desta pesquisa como um progresso em se tratando da maioria das pesquisas (84%; n=15) que fazem uso de procedimento qualitativo, seguido do uso de procedimentos qualitativos e quantitativos com 11% (n=2). Já o autor Sánchez Gamboa (2003, p. 397) chama de “falso dualismo” a “falsa opção entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa”. E explica que

[...] o que está em jogo é diversas concepções de ciência, diversas epistemologias e não apenas a escolha de um método ou uma técnica. Por isso, denomino o confronto entre pesquisa qualitativa e quantitativa como um falso reducionismo técnico [...].

Concordamos com o autor no sentido de que o rigor científico, a qualidade da pesquisa e o potencial de mudança não podem ser medidos apenas pelo uso de abordagem qualitativa ou quantitativa. Tanto, que neste estudo utilizamos ambos os procedimentos, o que tipicamente se caracteriza, segundo Sánchez Gamboa (1987, 2007), como abordagem crítico-dialética.

Conforme os resultados demonstrados, podemos concluir que as pesquisas analisadas apresentam um perfil híbrido na utilização de instrumentos, no uso de técnicas de registro, nos

instrumentos utilizados, no tipo de análise de dados, demonstrando que não apresentam fronteiras metodológicas, mas apresentam caráter determinante de diversificação metodológica, assim como existência de diferentes tipos de análise de dados que mostram a heterogeneidade destas produções.

O pesquisador em educação especial e atendimento educacional devem ficar atentos ao rigor metodológico, como explica Omote (2009, p. 14):

[...] Mesmo os pesquisadores experientes necessitam de interlocução com outros pesquisadores para debater radicalmente as questões metodológicas implicadas, não só no sentido de dominar os fundamentos da lógica da investigação científica, como também no sentido de contribuir para a construção e aperfeiçoamento de novos recursos e procedimentos de investigação.

Devemos considerar que muitas pesquisas sem qualidade sugerem processos de construção aligeirados e sem o devido rigor científico. As condições de produção do trabalho científico também devem ser levados em consideração, tomando consciência, como sugere André (2001, p. 63) e que os pesquisadores estão diante do problema da “redução de seu tempo crítico” pelo excesso de afazeres acadêmicos.

5.2 Nível teórico

5.2.1 Principais temas tratados; principais autores; aspecto crítico; conceitos e concepções a respeito dos fenômenos educativos e a relação com as abordagens metodológicas

5.2.1.1 Principais temas tratados

Em relação ao aspecto teórico, indicado como nível a ser analisado através do Esquema Paradigmático adaptado de Sánchez Gamboa (1987), usamos a citação de Silva (2004) que explica que os aspectos do nível teórico,

Compreendem as principais temáticas tratadas, os conceitos e concepções que o pesquisador possui a respeito de determinados fenômenos educativos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas (SILVA, 2004, p. 21).

Em relação aos temas encontrados nas teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado, nota-se na Tabela 9 abaixo, prevalência na categoria temática “Deficiência Auditiva/Surdez” com 27,7%, o que não vem de encontro aos resultados encontrados nas pesquisas em educação especial relacionadas às categorias temáticas já citadas. A categoria “deficiência mental” aparece, mas em apenas uma amostra.

TABELA 9¹⁹ – Categorias dos temas utilizados nas amostras

Categorias dos temas tratados nas pesquisas	Número absoluto	Valor em Porcentagem (%)
Deficiência auditiva /Surdez	5	27,7
Deficiência visual	2	11,1
Altas Habilidades/Superdotação	2	11,1
Atendimento educacional especializado	2	11,1
Sala de recursos/Sala de recurso multifuncional	2	11,1
Política inclusiva	2	11,1
Deficiência mental	1	5,5
Representação Social do deficiente	1	5,5
Deficiência múltipla	1	5,5
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

Marquezine e Tramontina (2006) citam a pesquisa de Goyos e Dias (1988) e Ferreira (1991) como trabalhos iniciais relacionados à análise da produção científica em educação especial. Esses trabalhos têm, entre outros objetivos, o de compreender quais temas estavam sendo investigados na área. Deste modo, considera as décadas de 1980 e 1990 um período em que a produção se ampliou, como observamos até os dias de hoje. Mas inicialmente os temas tratados eram mais restritos e a “deficiência mental” ganhava destaque em vários trabalhos, como tema recorrente nas pesquisas.

Ferreira (1991) observou que as principais áreas temáticas contempladas nos 1.900 trabalhos analisados, destacou-se a “deficiência mental”, os “procedimentos de instrução” e “as condições de funcionamento das escolas especiais”. Hayashi (2011) destaca Toresan, Reily e Caiado (1995) ao analisar teses e dissertações defendidas em universidades paulistanas onde concluíram que os temas relacionados à deficiência eram voltados a concepção médica, com foco especialmente para a “deficiência mental”.

Mendes, Nunes e Ferreira em estudo realizado no período de 2004 a 2005, também chegaram à conclusão da existência de uma tendência a pesquisa de assuntos específicos, com destaque para a “deficiência mental”.

Marquezine e Tramontina (2006) ao analisarem as monografias elaboradas por 143 alunos egressos do Curso de Especialização em Educação – Deficiência Mental da UEL - no período de 1987 a 2002, constataram que a categoria “Procedimentos de Ensino na Escola”, como a mais pesquisada. No ano de 2008, Marques et al. concluíram que os temas mais

¹⁹ A análise que gerou as referidas categorias estão disponíveis no Apêndice C.

abordados foram: “educação/ensino”, e “integração/exclusão”, tendo como categoria mais estudada a “deficiência mental”, da mesma forma que Mendes et al. (2004) concluíram que os sujeitos das pesquisas eram indivíduos com graus leves de deficiência intelectual.

Embora exista uma prevalência considerável em diversas pesquisas sobre o tema “deficiência mental”, outras pesquisas de produções apontam para a ampliação do foco temático, como a pesquisa de Manzini et al. (2006) que ao realizarem uma pesquisa sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da USP/Marília, relatam que a deficiência física foi a categoria mais estudada. Também neste ano, Jesus e Baptista (2006), citados por Marques et al. (2008) ao analisarem os trabalhos apresentados no “Seminário de Pesquisa em Educação Especial, mapeando produções” de 12 universidades brasileiras, encontraram as seguintes categorias temáticas: a) “políticas públicas em educação especial”; b) “práticas pedagógicas”; c) “processos de inclusão/exclusão escolar” e d) “perspectivas teóricas e análise de paradigmas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisas”. Naujorks (2008) ao pesquisar as tendências metodológicas da pesquisa em educação especial e inclusão educacional obteve como resultado as seguintes categorias temáticas: a) “Políticas públicas em educação especial e inclusão”; b) “as práticas e os contextos”; c) “inclusão e necessidades especiais”; d) “identificação de alunos com necessidades especiais”; e) “estudos teóricos em educação especial e inclusão” ou “uma leitura crítica da educação especial”.

Concluimos em relação aos temas, que há uma tendência cada vez maior na diversificação dos mesmos, tendo em vista, como já citado, a ampliação dos Programas de Pós-Graduação na área de Educação Especial, e as pesquisas de outros Programas, voltados a temas correlatos com a educação especial (MANZINI, 2009; SILVA; SILVA, 2009). Neste sentido, a Psicologia vem contribuindo significativamente, mas ao mesmo tempo, outras áreas vêm incorporando estudos sobre educação especial, seja nos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou em Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, como é o caso da Fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras. Podemos constatar essa interface no trabalho de Bello e Hayashi (2009), onde as autoras concluíram que 21,63% dos 342 trabalhos analisados, fazem referência à interface entre a fonoaudiologia e educação especial.

Sugere-se que pesquisas voltadas ao atendimento educacional especializado tendem a ampliar-se em relação aos temas, ao consideramos a Resolução n.4 de 02 de Outubro de 2009 que determina em seus Artigos 4º e 10º:

Art.4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE; I – Alunos com deficiência; aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, ou sensorial. II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações do desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno degenerativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. [...] Artigo 10º o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular, deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização [...] V- professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor, e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de higiene, alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Esses trechos da Resolução dizem respeito a uma variedade de categorias relacionadas ao atendimento educacional especializado, e a partir do conhecimento da sistematização legal voltada a esse atendimento, o número de pesquisas podem se ampliar e sistematizarem-se nesta área.

5.2.1.2 Principais autores

Do ponto de vista epistemológico, espera-se que as pesquisas tenham uma fundamentação teórica articulada com a análise posterior dos dados, de modo que essa auxilie na discussão e no cumprimento dos objetivos. Para tal, são usados diversos autores que com sua bagagem teórica auxiliam na condução da pesquisa aos seus objetivos. Neste sentido, é possível também determinar a característica teórica das pesquisas sobre atendimento educacional especializado de modo a conduzir a compreensão da abordagem metodológica utilizada, bem como as teorias de base mais comumente encontradas.

QUADRO 11 – Descrição dos cinco principais autores e número de vezes citados

AMOSTRA	DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES ²⁰ E NÚMERO DE VEZES CITADOS
T1	Mazzotta, M.J. S. (47); Lüdke, M; André, M. (10); Santos, A.S. R. (9); Carvalho, R.E. (5); Ferreira, J.R. (4)
T2	Vygotsky ²¹ , L. (28); Moscovici, S (17); Ferreira, J.R (15); Becker, H.S (15); Padilha, A.M. L (12)
T3	Moraes, M.C. (6); Piaget, J. (5); Bueno (n/c) (4); Skilar, C. (4); Poker (n/c) (3)
T4	Colnago, N.A.S. (16); Holzheim, D.C.P.M. (15); Luterman, D. (12); Harrison, K.M.P. (10); Sjoblad, S. et al (10)
T5	Mettrau, M.B. et al (10); Maslow, A.H. (09); Perrenoud, P. (07); Landau, E. (06); Renzulli, J.; Fleith, D. (4)
D6	Klein, M. (20); Mazzotta, M.J.S. (5); Sasaki, R.K. (5); Amarilian, M.L.T. (4)
D7	Mazzotta, M.J. S (40); Carvalho, R.E. (22); Araújo, E.T. (14); Aranha, M.S.F. (11)
D8	Vygotski, L.S. (24); Vygotski, L.S.; Luria, A.R. (13); Alencar, E.L.M.S.; Fleith, D.S. (09); Freeman, J; Guenther, Z.C. (08)
D9	Magalhães, R.C.B.P. (06); Mazzotta, M.S.J. (5); Kassar, M.C.M. (5); Vieira, S.L. (4); Carvalho, R.E. (04)
D10	Mazzotta, M.J.S. (6); Masini, E.F.S. (3); Perrenoud, P. (3); Glat, R. et al (2); Moura, M.C. et al (2)
T11	Carmo, A.A. (16); Mantoan, M.T.E. (13); Charlot, B. (10); Meszários, I. (10); Mendes, E.G. (09)
D12	Larrosa, J. (26); Deleuze, G. (22); Kastrup, V.(12); Skliar, C. (12); Deleuze, G; Gattari, F. (11)
T13	Aráoz, S.M.M. (17); Maia, S.R. Giacomini, L. Aráoz, S.M.M. (12); Amaral, L.A. (09); Costa, M.; Cader-Nascimento, F.A.A.A. (08); Carvalho, R.E. (08)
D14	Loureiro, C.F.B.; (9); Freire, P. (9); Pino, A. (6); Vygotsky, L.S. (6); Kohan, W. (4)
D15	Lacerda, C.B.F. (19); Fernandes, S.F. (13); Dias, V.L.L. (11); Quadros, R.M. (10); Dorziat, A. (8)
D16	Mazzotta, M.J.S. (16); Carvalho, R.E. (5); Minayo, M.C.S. (3); Ludke, M; André, M. (02); Amaral, L.A. (02)
D17	Figueiró-Filho et al (5); Paparella M.M; Schumrick, D.A. (4); Noorbakhsh S. et al (4); Singh, M.P. et al (3); Samileh et al (2)
D18	Gomes, M.C.R. (13); Bogdan, R. Biklen, S.K. (6); Arroyo, M.G. (4); Goffman, E. (4); Mantoan, M.T.E. (4)

Fonte: Organizado pela autora.

Legenda: n/c = não consta nas referências das amostras.

Em relação ao autor mais citado, destaca-se Marcos José da Silveira Mazzotta, sendo citado aproximadamente 119 vezes, na maioria dos trabalhos (n=6), sendo numa tese e em 5 dissertações. O autor Lev Semenovitch Vygotsky foi citado aproximadamente 68 vezes em 4 trabalhos, numa tese e em 3 dissertações. Depois da análise de teses e dissertações sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, Nunes et al. (2004) concluíram que as pesquisas realizadas foram fundamentadas por três teorias: Histórico-cultural, Construtivismo piagetiano e Análise experimental do comportamento. Silva (2004) analisou os autores mais citados em 27 produções relacionadas à educação especial, onde prevaleceu o autor SIDMAN, M.; sendo citado 95 vezes. A maioria dos autores citados estava relacionada a

²⁰ Foram considerados 5 (cinco) autores mais citados

²¹ A grafia do nome do autor foi escrita conforme consta na amostra.

produções na área de psicologia comportamental sob a perspectiva da análise comportamental. Em sua pesquisa, o autor concluiu que 88,9% das 27 produções pesquisadas classificaram-se na abordagem empírico-analítica.

Ao analisarmos os assuntos tratados pelos cinco principais autores (vide Apêndice H) notamos que a fundamentação teórica de alguns trabalhos pesquisados (n=6) têm produções sobre Inclusão, Educação Inclusiva e/ou Educação Escolar e Política de educação inclusiva. No geral, as produções apresentam autores que estudam trabalhos específicos sobre o tema abordado em sua pesquisa, com destaque para duas amostras (T11 e D14) que utilizam autores considerados críticos: Amostra T11: Meszáros, I em sua obra “Para além do Capital” e amostra D14: Freire, P. “Pedagogia do Oprimido”; “À sombra da mangueira” e “A educação na cidade”. Os demais trabalhos (n=16) não utilizaram autores que pudessem servir como referencia de análise para caracteriza-las quanto ao tipo de abordagem metodológica (empírico-analítica; fenomenológico-hermenêutica e crítica-dialética). Sánchez Gamboa (1987; 2007) explica que as abordagens do tipo empírico-analítica utilizam autores da teoria positivista, ao passo que as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas utilizam autores da fenomenologia e da teoria materialista-dialética. As amostras T11 e D14 foram caracterizadas como crítico-dialéticas. Embora a amostra D14 utilize Paulo Freire que não é considerado crítico-dialético, as demais características da pesquisa a aproximam deste tipo de abordagem.

Ainda em relação aos principais autores citados nas produções, cabe aqui salientar as seguintes considerações: a) este trabalho não tem como objetivo realizar uma análise pormenorizada de cada autor, apenas utilizar o resultado a fim de comparar com outros achados na área da educação especial e do atendimento educacional especializado. Como são escassos os trabalhos, não pretendeu expandir as discussões, mas somente considerar a frequência com que o autor foi citado, bem como os assuntos tratados pelos cinco principais autores.

5.2.1.3 Análise do aspecto crítico nas pesquisas

A análise do aspecto crítico nas pesquisas também permitirá inferir sobre quais tipos de abordagens (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) as produções se aproximam, buscando como fundamento de análise o aspecto ontológico presente na contextualização histórico-política da educação especial e do atendimento educacional especializado. A presença de crítica, segundo Sánchez Gamboa (1987) é

característica principal das pesquisas fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, já as empírico-analíticas não apresentam crítica.

Inicialmente apresentamos o total de crítica e ausência de crítica no total da amostra (n=18) na Tabela 10 e, adiante, a presença e ausência de crítica nas teses (Tabela 11) e nas dissertações (Tabela 12). Podemos perceber que a maioria (89%) das teses e dissertações apresentou Crítica, e apenas 11% não apresentou.

TABELA 10 – Presença e ausência de crítica no total da amostra

Total da Amostra	Presença de Crítica	Percentual (%)	Ausência de Crítica	Percentual (%)
18	16	89	2	11

Fonte: Organizada pela autora.

Cabe aqui um a retomada histórica que esclarece o surgimento da crítica. Pode-se dizer que presença de crítica nas pesquisas surgiu na Grécia Antiga, com a dialética, que significa “a arte do diálogo”. Aristóteles confere a Zênon de Eléa, a fundação da dialética. Para outros pensadores, o precursor da dialética seria Sócrates, a partir da metade do século XIX, quando a teoria positivista, de onde deriva a abordagem empírico-analítica, passou a ser contestada. No Século XVIII, Jean Jacques Rousseau significou a maior contribuição para a dialética na segunda metade deste século (KONDER, 1987). A crítica e, portanto, a dialética ganham expressão em Marx, fundador do Materialismo histórico dialético, que Lima (2001) especifica em seis aspectos: a) a fluidez do fato; b) a lógica do desenvolvimento; c) o esquema do desenvolvimento; d) os níveis do desenvolvimento; e) o papel da consciência na dialética e f) os critérios do pensar dialético.

Sánchez Gamboa (1987) explica que a crítica está presente nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, como uma característica fundamental. Deste modo, o autor considera a nível teórico das pesquisas, que as mesmas apresentam como características:

Referências teóricas seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação, e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagônicos, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 86).

Ambas as abordagens (fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas) têm como característica fundamental a crítica no sentido de revelar e também denunciar aspectos

subjacentes que estão implícitos nas leis inclusivas, nos discursos políticos, expressando as contradições, conflitos e interesses que não correspondem à realidade. É o que podemos presenciar neste trabalho, cujas referências críticas expressam essas características que veremos adiante em forma de categorias.

Sánchez Gamboa (2007, p. 81) cita Saviani (1984) para explicar que

Conceber a educação como relativamente autônoma e explicável em si mesma é próprio das teorias não-críticas, diferentemente das teorias críticas, que consideram a relação educação e sociedade como base explicativa das duas entidades. Segundo os enfoques críticos, a educação não pode ser compreendida como fenômeno separado da sociedade; de igual maneira, a formação e reprodução da sociedade não se explicam sem considerar os processos educativos. Em outras palavras, podemos afirmar que enquanto os primeiros consideram essencial a relação da educação com a sociedade, para a explicação dos problemas educacionais, os segundos a consideram desprezível.

Silva (2004) chegou à conclusão que a maioria das 27 produções pesquisadas (88,9%) apresentaram abordagem empírico-analítica, ou seja, segundo a afirmação de Sánchez Gamboa (2007), a abordagem em questão é aquela que não apresenta crítica. Assim sendo, em comparação com o trabalho do autor citado, essa pesquisa demonstra que a maioria das produções (83,3%) apresenta crítica, o que pode ser considerado um avanço, já que o componente crítico é pré-requisito para as teorias críticas que buscam a transformação da realidade social. Mas também, não se pode desmerecer ou diminuir a importância das pesquisas cujas análises não fazem menções críticas, como considera Sánchez Gamboa (2007), pois esse tipo de abordagem possui uma maneira particular de tratar e delimitar os determinantes sociais, por exemplo, a fim de garantir um maior rigor científico na sua investigação. Sobre isso, Silva (2004, p. 94) salienta ainda que

[...] se por um lado uma posição crítica é importante para a ciência, por outro lado, as pesquisas empírico-analíticas podem ser consideradas mais pragmáticas no sentido de terem maiores implicações práticas ou de produzirem conhecimentos mais facilmente aplicados, tais como procedimentos e programas de ensino.

Como vimos, de um lado a crítica é fundamental em algumas abordagens ou teorias e de outro não é utilizada até mesmo para não influenciar ou interferir nos resultados de algumas pesquisas. Corroboramos com Sánchez Gamboa (2007, p. 151) quando discorre que os pesquisadores estão em busca de superar a “marginalidade, a exclusão e as estruturas de exploração, e em consequência por conquistar novos patamares de igualdade e de justiça social, e por construir uma escola democrática e de qualidade”, mas também é importante considerar, que as pesquisas devem buscar a profundidade teórica necessária para que as

produções científicas não convertam suas referências a modismos ou a equívocos conceituais, mas que busquem constantemente o rigor científico.

É importante considerar que, se o objetivo dos pesquisadores é a transformação social, a crítica é um ponto fundamental para alcançar esse objetivo, o que não significa assumir papel de revolucionário social, ou mesmo procurar uma sigla de partido em busca de filiação partidária, muito menos a de enfrentar o sistema dominante empunhando bandeiras e bradando por justiça nas ruas. Mas se o objetivo for valer-se da pesquisa como instrumento de transformação, é importante também considerar que o pesquisador, ao pesquisar se transforma, e ao transformar-se, automaticamente transforma a realidade em que está inserido, e assume que essa realidade é contraditória e conflitante, e também compreende que ao superar um problema, vê-se diante de outro que iniciará novamente outro ciclo característico da dialética. Resumindo: assumir a transformação social a partir de um movimento de transformação particular, influenciado por movimentos anteriores, que desdobra-se em movimentos coletivos que somados a outros alargam e expandem suas dimensões e possibilitam aproximar-se da transformação social.

A presença e ausência de crítica nas teses e dissertações podem ser visualizadas nas Tabelas 9 e 10. Em sua maioria, tanto as teses quanto as dissertações apresentam crítica, sendo: Teses 85,7% e dissertações 82%. As Teses demonstram ligeira diferença no sentido de apresentar maior número de produções com presença de crítica.

Do total de teses presentes na amostra (n=7), conforme Tabela 9, 85,7% apresentaram crítica, enquanto que 14,3% demonstraram ausência de crítica.

TABELA 11 – Presença e ausência de crítica nas teses

Total de Teses	Presença de Crítica	Percentual (%)	Ausência de Crítica	Percentual (%)
7	6	85,7	1	14,3

Fonte: Organizada pela autora.

Do total de dissertações presentes na amostra (n=11), conforma Tabela 10, 82% apresentaram presença de crítica, enquanto que 18,18% demonstraram ausência de crítica. A ausência de trabalhos que revelem a presença ou ausência de crítica nas pesquisas sobre educação especial e atendimento educacional especializado não permitem desenvolver comparações, mas podemos concluir que as pesquisas nesta área analisada buscaram expressar aspectos críticos, que demonstram a importância da compreensão da relação entre a

educação e a sociedade. Sánchez Gamboa (2007) afirma que as teorias críticas não podem conceber a educação de modo isolado e autônomo.

Mas embora as pesquisas apresentem aspectos críticos, não representa que estes desenvolvam uma proposta para algum tipo de transformação do ambiente ou objeto pesquisado, portanto, tanto pesquisas com ausência de crítica podem apresentar aspectos de transformação, quanto pesquisas críticas podem apenas promover discussões sem ações de mudança práticas.

A Tabela 10 confirma que a maioria das dissertações estabelece algum tipo de manifestação crítica em suas pesquisas.

TABELA 12 – Presença e ausência de crítica nas dissertações

Total de Dissertações	Presença de Crítica	Percentual (%)	Ausência de Crítica	Percentual (%)
11	9	82	2	18,18

Fonte: Organizada pela autora.

Para facilitar a análise do aspecto crítico, cujas descrições constam no Apêndice D, foram elencadas categorias na Tabela 13 abaixo. Foi utilizado critério aleatório para elencar as críticas das produções, ou seja, foram retirados fragmentos de textos que denotavam aspectos críticos, sendo que pode haver mais críticas expressas nos textos, já que os referidos fragmentos compõe apenas uma amostra.

TABELA 13 – Descrição das categorias expressas nas críticas

Descrição das categorias expressas nas críticas	Nº vezes
Distanciamento entre teoria e prática	3
Transformação da realidade	3
Incongruências, incoerências e divergências na política educacional e inclusiva	2
Tensão normal e anormal	2
Tensão integração e inclusão	1
Tensão inclusão e exclusão	1
Falhas no sistema educacional	1
Falhas no sistema de saúde	1
Transferência de responsabilidade sobre a inclusão	1
Ideologia dominante	1
TOTAL	16

Fonte: Organizada pela autora.

A partir desses resultados, é importante retomarmos os aspectos histórico-políticos da educação especial e do atendimento educacional especializado, a fim de nos aproximarmos das discussões acerca das categorias resultantes do processo de análise. Neste sentido, é importante nos reportarmos às considerações de Sánchez Gamboa (2007, p. 153) sobre a historicidade do objeto na pesquisa educacional:

Os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade de seu objeto. Entretanto, a pesquisa educacional, dependendo da abordagem teórico-metodológica utilizada, nem sempre destaca esse atributo da historicidade, pelo contrário, esquece-se de registra-la, ou a encobre ou a ignora totalmente.

O resultado da categorização das críticas presentes nas teses e dissertações mostra que os pesquisadores demonstraram preocupações voltadas a: Distanciamento entre teoria e prática (n=3); Transformação da realidade como pontos principais (n=3); Incongruências, incoerências e divergências presentes na política educacional e inclusiva (n=2). Tensão normal e anormal (n=1); Tensão integração e inclusão (n=1) e Tensão inclusão e exclusão (n=1). Também foi direcionada crítica às Falhas na saúde (n=1); Transferência de responsabilidades sobre inclusão (n=1) e Ideologia dominante (n=1).

A Categoria “Distanciamento entre teoria e prática” e “Transformação da realidade” receberão tratamento de análise diferenciado à luz da filosofia da práxis e das pesquisas existentes na área de educação especial e atendimento educacional especializado.

A história da pessoa deficiente e que incorpora a história da educação especial e do atendimento educacional especializado é marcada por avanços e retrocessos, mas especialmente pelas “Incongruências, incoerências e divergências presentes na política educacional inclusiva”, tema da categoria que apareceu em dois trabalhos como ponto crítico.

No Brasil, a atenção política à pessoa com deficiência se estabeleceu tardiamente, em somente em meados de 1970, tendo como marco a criação de um órgão específico para definição de metas governamentais, evidenciando uma decisão mais efetiva do governo: o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

Cogita-se a década de 1950 como princípio da atenção voltada à educação especial no Brasil, com o incremento de redes sociais e escolas filantrópicas cujo objetivo era acolher as pessoas que ficavam à margem da sociedade, já que o governo não dispensava a atenção necessária e os recursos eram escassos (MENDES, 2006). Como vemos, as ações governamentais partiram de ações da sociedade civil, que se organizou na formação de uma rede filantrópica, iniciada com a APAE, no Rio de Janeiro em 1954 e que se expandiram e

funcionam até os dias de hoje. Atualmente houve uma mudança na denominação das Escolas Especiais no Estado do Paraná, conforme a Resolução GS/SEED n° 3.600 de 18 de Agosto de 2011, que

autoriza a alteração na denominação das escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do ano letivo de 2001 (PARANÁ, 2011, p. 1).

A mudança na denominação das Escolas Especiais significa também a participação destas instituições nos programas e políticas públicas (Conforme Artigo 2º da referida Resolução), significando que irão receber os mesmos investimentos públicos destinados às escolas públicas. Certamente esse documento irá se incorporar na política inclusiva expandindo ainda mais as discussões que esta vem estabelecendo na trajetória da educação especial.

Podemos notar que as divergências sempre estiveram presentes no cenário da educação especial, e vêm ganhando maior expressão com a expansão de programas de educação especial pelo Brasil. Na educação especial podemos considerar que essa expressão mais significativa, bem como a característica crítica presente nas pesquisas é recente. Silva e Silva (2009) explicam que até 2008 apenas a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar a ter como área de estudo em educação especial.

A história da educação especial no Brasil aponta para um tratamento excludente das pessoas com deficiências que eram tratadas como anormais e com enorme descaso desde os primórdios desta história. No que diz respeito ao atendimento educacional dessas pessoas, é possível perceber, conforme estudos de Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2006) que nosso país incorporou o movimento inclusivo que iniciou primeiramente na França, Inglaterra e Alemanha e depois se expandindo na primeira metade do Século XIX para os Estados Unidos e Canadá e só depois para o restante dos países, incluindo o Brasil. Isso significa que não houve aqui nenhum movimento de maior expressão, que suscitasse alguma iniciativa que pudesse ser considerada pioneira na luta o contra o desprezo e o descaso em relação às pessoas com deficiência, como Mendes (2006) aponta que poderia mudar o rumo da educação especial em nosso país. Apenas algumas iniciativas isoladas de médicos e pedagogos, em meados do Século XVI que merece destaque.

A “Tensão entre o normal e o anormal”, expresso no resultado da pesquisa (n=2) ainda está presente nas produções em forma de crítica, sinalizando que ainda não houve

superação dessa dicotomia. Podemos sugerir, que a característica crítica que prevalece nas referidas produções podem expressar a busca da superação desta contradição, que aparentemente está cimentada em outra dicotomia: a teoria e a prática. As referências entre o normal e anormal ganharam notoriedade na história da educação especial reforçada pela concepção médica da inclusão que perdurou até 1930, quando foi então substituída pela influência da psicologia, em especial, devido à vinda da russa Helena Antipoff ao Brasil, presença determinante para a transição da concepção médica para a concepção centrada na pessoa (JANNUZZI, 2006).

A “Tensão inclusão e integração” aparece no período de 1960-1970, quando as práticas das instituições filantrópicas ou especializadas começaram a ser contestada pela sociedade civil (MENDES, 2006), deflagrando o movimento de desinstitucionalização, ou seja, de retirada dos deficientes das instituições e a busca pelo movimento de inserção nas escolas. Em resposta aos movimentos sociais que reivindicavam a unificação dos direitos humanos surge o modelo integracionista. Segundo este modelo, as pessoas com deficiência devem frequentar os mesmos ambientes das pessoas consideradas normais, já que, frequentar as instituições significa ser segregado e marginalizado. O movimento de integração acende as discussões em torno do local de atendimento/educação das pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 destaca a integração em seus Artigos 88 e 89.

Em resposta a este movimento histórico e político, as produções (em especial as de Ferreira e Ferreira (2004), Mantoan (2006), Omote (2006), entre outros) científicas tenderam a assumir posicionamentos pró e contra a inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e quanto ao atendimento educacional especializado, acirrando ainda mais as discussões, que culminaram em boatos generalizados até mesmo de fechamento das instituições filantrópicas e especializadas. Podemos considerar esse contexto, apontado nesta pesquisa de forma crítica como “Tensão Inclusão e exclusão”.

As categorias: “Falhas no sistema educacional”, “Falhas no sistema de saúde” e a “Transferência de responsabilidade pela inclusão”, foram apontados cada um como um ponto de crítica. São aspectos generalistas que também demonstram a compreensão da relação entre o homem e a sociedade e seus sistemas.

5.3 Análise da aproximação dos resultados em relação às abordagens metodológicas e com o tipo de mudança proposta

5.3.1 Análise dos resultados em relação às abordagens metodológicas

Em relação aos tipos de abordagens metodológicas, a Tabela 12 abaixo mostra a o número de produções cuja análise dos fragmentos demonstrou aproximação com a abordagem metodológica específica, assim podemos observar que a maioria das pesquisas analisadas apresentaram características que não permitem aproximá-las de nenhuma abordagem metodológica, sendo denominadas de Inespecíficas com 61% do total (n=11), seguida da abordagem fenomenológico-hermenêutica 22% (n=4) e das crítico-dialéticas com 17% (n=3). Nenhuma produção apresentou características que aproximasse da abordagem empírico-analítica. É importante salientar que utilizamos o termo APROXIMAÇÃO porque os resultados encontrados não estabeleceram fronteiras entre as abordagens, demonstrando como característica principal o que chamamos de característica híbrida das pesquisas. Veremos no decorrer das discussões, que as pesquisas demonstram características mais complexas que impossibilitam o enquadramento ou classificação em abordagens metodológicas específicas, como as propostas por Sánchez Gamboa (1987, 2007), mas que possibilitam uma relação com a abordagem metodológica devido à sua aproximação com as características descritas para cada uma delas. Optamos em considerar cada pesquisa em suas especificidades em relação aos níveis técnico e teórico e organiza-las conforme as aproximações predominantes a uma abordagem metodológica específica.

A aproximação das pesquisas com as referidas abordagens não podem ser relacionadas às categorias das pesquisas, já que essas foram retiradas de fragmentos de texto aleatórios e a análise das aproximações foi realizada considerando o texto lido na íntegra. Para confecção da Tabela abaixo foram agrupadas as características principais das produções, disponível no Apêndice F.

A Tabela 14 abaixo é resultado da análise dos Quadros dos Apêndices F e G. apresenta os resultados referentes à aproximação das pesquisas com as abordagens metodológicas, considerando os aspectos técnicos e teóricos. Notamos que a maioria (61%; n=11) das produções apresentou abordagem metodológica que optamos chamar de Inespecífica, devido ao fato de não apresentarem as características descritas por Sánchez Gamboa (1987, 2007) para descrever os aspectos técnico e teórico conforme a proposta do instrumento desta pesquisa, sendo ele baseado no Esquema Paradigmático do referido autor.

A aproximação com a abordagem Fenomenológico-hermenêutica representou 22% (n=4) dos resultados, seguido da abordagem Crítico-dialética com 15% (n=3) e nenhuma produção apresentou aproximação com a abordagem Empírico-analítica.

TABELA 14 – Aproximação em relação ao que determina as abordagens metodológicas em relação aos níveis técnico e teórico

Abordagem metodológica	Numero absoluto	Valor em Porcentagem (%)
Inespecífica	11	61
Fenomenológico-hermenêutica	4	22
Crítico-dialética	3	17
Empírico-analítica	0	0
TOTAL	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

É importante comparar o resultado da Tabela 14 referente à abordagem metodológica correspondente a Inespecífico (61% n=11), com os resultados: a) da Tabela 5 – onde a maioria dos resultados mostrou que 44% (n=8) das pesquisas Não especificaram (NE) o tipo de pesquisa; b) da Tabela 6 – onde 50% dos resultados Não especificaram (NE) as técnicas de registro; c) Tabela 7 – onde 50% (n=9) Não especificaram (NE) o tipo de análise de dados. Nessa análise verificamos que as pesquisas sobre atendimento educacional especializado não apresentam uma sistemática ou padrão metodológico que possibilite uma verificação mais aprofundada dos tipos de abordagem utilizada. O resultado Inespecífico referente à aproximação com a abordagem metodológica pode sugerir que as produções não apresentam uma fronteira metodológica, o que pode representar: a) que as áreas que compreendem educação especial, sendo o atendimento educacional uma delas, não vêm apresentando rigor metodológico suficiente para que seja possível a formação de uma identidade metodológica de suas produções; b) que as produções estão demonstrando um avanço no sentido de superar as metodologias empírico-analíticas na área de educação e educação especial, mas ainda estão passando por uma necessidade de ajuste metodológico que configure as suas tendências metodológicas; c) as produções não estão se atendo a fronteiras metodológicas pré-estabelecidas e estão buscando um caminho alternativo que demonstre uma espécie de “liberdade” metodológica.

O resultado desta pesquisa é diferente dos resultados na pesquisa de Sánchez Gamboa (1987) onde que a maioria (66%) das produções apresentou como principal abordagem, a empírico-analítica, assim como a pesquisa de Silva (2004) indicou que a

maioria das produções pesquisadas, 88,9% caracterizou-se como pesquisas de abordagem empírico-analítica. A pesquisa de Marques et al. (2008) demonstrou como resultado da análise, que 19 das 85 produções analisadas, foram caracterizadas como empírico-analíticas.

Sánchez Gamboa (1987, 2007) relacionou características das pesquisas empírico-analíticas aos níveis técnico e teórico. No nível teórico, apresentam técnicas de registro quantitativas, testes padronizados e questionários padronizados. No nível teórico privilegiam autores clássicos do positivismo e da ciência analítica. O fundamento histórico aparece em forma de revisões bibliográficas sobre o tema do objeto de estudo. Privilegia a construção de *constructos*, variáveis de termos utilizados para garantir um único sentido e limitar as interpretações. Exclui qualquer tipo de crítica, debate ou polêmica.

Em relação à aproximação das pesquisas com as abordagens fenomenológico-hermenêuticas, estas compreendem 22% (n=4). Esses resultados se aproximam da pesquisa de Sánchez Gamboa (1987) onde 22,5% das produções são fenomenológico-hermenêuticas. Para Silva (2004), 11,1% do total analisado são fenomenológico-hermenêuticas e para Marques et al. (2008), 57 das 85 pesquisas foram caracterizadas como fenomenológico-hermenêuticas.

Da mesma forma que o positivismo, a fenomenologia apresenta-se como uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, destacando-se neste contexto, pensadores como Sartre, Merleau-Ponty e Ricour, Husserl (considerado seu fundador), Pfänder e Ingard e Max Sheler (TRIVIÑOS, 1987). Esta abordagem surge na Alemanha na segunda metade do século XIX, quando a teoria positivista passa a ser contestada (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Sánchez Gamboa (2007, p. 88) considera a Fenomenologia como ciência que busca a compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações, “na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos”.

Ao nível técnico as pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêuticas apresentam técnicas de registro não-quantitativas; entrevistas não-estruturadas, relatos de vida, estudos de casos, relatos de experiências. No nível teórico as referências teóricas seja pela necessidade definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia. Destaca-se a crítica e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações ou expresse as contradições, conflitos, interesses antagonicos, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2007).

Das 18 teses e dissertações analisadas, (22%; n=4) delas apresentou aproximações com a abordagem fenomenológico-hermenêutica. Como aspectos em comum, essas produções

apresentaram: pesquisas com procedimentos qualitativos; instrumento de análise a entrevista seguida do questionário e presença de crítica voltada à política inclusiva, corroborando com Sánchez Gamboa (1987, 2007) em relação às características dos aspectos técnicos e teóricos.

As pesquisas crítico-dialéticas compreenderam 17% (n=3) do total das produções. No estudo de Sánchez Gamboa (1987) representa 9,5% do total enquanto o trabalho de Silva (2004) revelou que nenhuma produção analisada apresentou características relacionadas a abordagem crítico-analítica. Marques et al. (2008) concluíram que 9 das 85 teses e dissertações analisadas apresentaram tendência crítico-dialética. Podemos notar, com esses resultados, que as pesquisas que apresentam características dialéticas e críticas, ou que denote necessidade de mudanças ou transformações, ainda representam a minoria nas áreas de educação, educação especial e atendimento educacional especializado.

No nível técnico, as pesquisas classificadas com a abordagem crítico-dialética utilizam as mesmas técnicas da abordagem fenomenológico-hermenêutica, ou seja, técnicas não qualitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de casos, relatos de experiências, etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). De modo geral, apresentam a utilização de técnicas quantitativas e qualitativas (leitura dialética); a análise dos dados constitui-se em geral, de análise documental e análise de conteúdo. No aspecto teórico, segue as mesmas concepções das fenomenológico-hermenêuticas no que diz respeito a apresentar uma ênfase maior nas referências teóricas, mas neste caso, pela “necessidade de assegurar mais informações para as análises, contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundado no materialismo histórico” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 86). Prevalece nesta abordagem o aspecto crítico.

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita [...] nas demais abordagens [...]. Sua postura crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como sujeitos históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política (SÁNCHEZ GAMBOA, 1989, p. 97).

Nenhuma produção analisada neste trabalho apresentou características empírico-analíticas. Apenas uma amostra (D17) apresentou tipo de metodologia quantitativa e instrumento médico como fonte de dados. Mas além dessa característica apresentou um fragmento de texto onde tece crítica ao sistema de saúde por este não estar atento a questões de prevenção da saúde. Tendo em vista que, segundo Sánchez Gamboa (1987, 2007) as

pesquisas de abordagem empírico-analíticas são a-críticas, não pudemos estabelecer uma relação direta com a abordagem empírico-analítica.

Encontramos neste estudo, dados que devem ser analisados criticamente pelos pesquisadores em educação especial e atendimento educacional especializado. É importante clarificar as opções metodológicas utilizadas: tipo de pesquisa, instrumentos utilizados para registro de dados, tipo de análise de dados e procedimentos de pesquisa, bem como especificar seu posicionamento em relação a seu objeto ou aos sujeitos analisados. Em relação aos autores, buscar confrontar os posicionamentos ao invés de simplesmente cita-los, contextualizar seu posicionamento crítico frente aos fenômenos educativos observados ou analisados, em relação ao panorama da educação, da educação especial e do atendimento educacional especializado no tocante aos aspectos histórico e políticos ou em relação a outro sistema social que demonstre sua preocupação em contextualizar sua pesquisa na esfera social e não apenas restringi-la ao lócus da pesquisa.

Marques et al. (2008, p. 262) aponta alguns equívocos encontrados na análise de seu estudo e considera que

Os equívocos que encontramos em nossas análises se referem a não inserção da pesquisa entre as produções na área da educação Especial e na Educação em geral; a ausência de criticidade em relação a outras teorias; o não posicionamento do autor e da autora numa determinada concepção de educação; construção teórica fundamentada em autores de concepções de autores diferentes; a falta de coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos; a não explicitação da metodologia e dos procedimentos utilizados para se garantir a ética na realização da pesquisa; a elaboração de conclusões que não apresentam relações entre a análise feita; e a má elaboração dos resumos.

Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 105) reforçam a necessidade de “aumento de estudos direcionados a outros tipos de deficiência, com maior diversidade metodológica [...]”.

5.3.2 Análise dos resultados em relação ao tipo de mudança proposta

O tipo de mudança proposta é mais um indicador que pode ser utilizado pra “tipificar as condições e graus de mudança implícitos na tomada de decisão” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 110). Indica a possibilidade de uma pesquisa reunir a teoria e a prática, a partir da qual poderá apresentar seu potencial de transformação social. Modelos descritivos e estatísticos, por exemplo, oferecem poucas perspectivas de ação e transformação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

A Tabela 15 abaixo mostra que, conforme as aproximações das produções com as abordagens metodológicas, essas são reflexo do potencial de mudança proposta por elas. Desta forma, os resultados apresentados nesta pesquisa se expressam conforme dados do Apêndice I, nos seguintes resultados: Inespecífica (61%); Neomovilismo (22%); Metamorfose (17%) e Homeóstase não apresentou nenhum resultado.

TABELA 15 – Aproximação em relação ao que determina as abordagens metodológicas em relação ao tipo de mudança proposta

Tipo de mudança proposta	Número absoluto (n)	Valor em Porcentagem (%)
Inespecífica	11	61
Neomovilismo	4	22
Metamorfose	3	17
Homeóstase	0	0
Total	18	100

Fonte: Organizada pela autora.

A maioria das pesquisas apresentou tipo de mudança que denominamos de **Inespecífica**, por não se aproximar de nenhuma abordagem especificamente. Isso significa que ao não podermos aproximar uma pesquisa de nenhuma abordagem metodológica específica também não podemos aproximar a pesquisa de nenhum tipo específico de mudança proposta. Deste modo, pela proposta de análise epistemológica de Sánchez Gamboa (1987, 2007) a maioria das pesquisas não apresenta aproximação com a possibilidade de transformação, embora a maior parte das pesquisas (89%) apresente crítica; utilize procedimento qualitativo (89%) e apresente como categoria principal em suas críticas o “distanciamento entre teoria e prática” (n=3) e a “transformação da realidade” (n=2).

O resultado obtido nesta pesquisa é diferente da pesquisa realizada por Sánchez Gamboa (2007, p. 113):

Relacionado às abordagens com o tipo de atividade e de mudanças propostas, encontramos um elevado índice de correlação entre abordagens empiristas-positivistas e propostas em nível técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema ou fenômeno estudado (*homeóstase*) [...].

O tipo de mudança denominado de Neomovilismo advém da abordagem metodológica fenomenológico-hermenêutica. E obteve na pesquisa 22% (n=4) do total. No Neomovilismo, o tipo de atividade é inovadora, procurando a invenção, a prova e a definição de soluções para problemas considerados significativos. Tal inovação está baseada em um

conhecimento relativamente pequeno, com um volume e extensão de informações reduzidas, mas com grande potencial de mudanças, motivada por uma proposta de nova visão, de novos sentidos, com ênfase a organização diferenciada de informações já existentes.

É importante salientar que, nesta pesquisa utilizamos o termo APROXIMAÇÃO, o que significa que, embora estas classificações sejam referentes ao tipo de abordagem metodológica a que está relacionada, não significa que o impacto gerado pelo conceito de pesquisa com potencial de transformação, realmente seja visualizado na prática, mas significa que se aproxima com maior possibilidade de promover mudanças, já que apresenta como características o uso de procedimentos, instrumentos, registros e análise de dados qualitativos de pesquisa e presença de crítica e a análise de aspectos ocultos nos discursos, especialmente nos discursos políticos, auxiliando o esclarecimento e a compreensão das ideologias subjacentes por detrás de discursos, sejam eles de políticos, ou de pessoas comuns que estão inseridas na escola, ou nas instituições e que podem apresentar características de apreensão de discursos advindos de sistemas dominantes.

Metamorfose é a denominação dada a tipos de mudança proposta relacionada a abordagem metodológica crítico-dialética, representando nesta pesquisa, 17% do total. Sánchez Gamboa (2007, p. 113) explica que entre abordagens crítico-dialéticas estão as “propostas de transformações “utópicas” desejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado”. Neste caso, exigem informações mais numerosas e com maior amplitude, se relacionando com o contexto e o entorno dos fenômenos estudados. Nesse tipo de atividade destaca-se a identificação do conflito e a dinâmica das mudanças e faz referências a critérios de inter-relação com a totalidade social e histórica. Para compreender esse tipo de mudança de caráter profundo, é necessário um volume significativamente grande de informações sobre inter-relações, de modo específico sobre a dinâmica social dentro da qual a educação registra a mudança (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

As pesquisas que apresentam críticas possuem uma maior possibilidade de promoverem mudanças ou transformação. Mas não significa que as abordagens empírico-analíticas não sejam capazes de promover essas mudanças ou transformações. Em se tratando de uma discussão voltada aos tipos de abordagem metodológica nas ciências humanas, em especial na educação e na educação especial, constatamos que há uma busca pelo que André (2001) chama de rigor científico e pela qualidade das pesquisas. Se considerarmos o potencial de mudança promovido pelas pesquisas nas diversas áreas e pela contribuição que vêm trazendo à humanidade, temos que assegurar que as mudanças ocorridas nos referenciais e nas metodologias realmente se efetivem em forma de pesquisas de qualidade que possam

significar mudanças e transformações para melhor. Essas transformações a que nos referimos dizem respeito àquelas ocorridas no decorrer do processo da pesquisa, durante sua realização e após sua conclusão, significando que pode ampliar sua possibilidade de mudança para a comunidade e para a sociedade.

A respeito da preocupação com o avanço no conhecimento sobre inclusão, Manzini (2011) realizou uma pesquisa sobre “Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas” e concluiu após analisar 27 teses e dissertações que seria possível elencar cinco categorias de análise que caracterizam as pesquisas, sendo: 1) Pesquisas que apresentavam generalização e aplicação imediata dos resultados; 2) Pesquisas que apresentavam resultados imediatos para um grupo específico de participantes; 3) Pesquisas descritivas com achados inovadores; 4) pesquisas de intervenção com achados inovadores e 5) Pesquisas descritivas que corroboram pesquisas anteriores. Como resultado, concluiu que a maioria das produções analisadas se enquadra na categoria “Generalização e aplicação imediata dos resultados”, compreendendo 37,04% do total. Essa pesquisa demonstra uma preocupação em verificar a aplicabilidade das pesquisas na prática, ou seja, independentemente do tipo de abordagem metodológica, o importante é que as pesquisas produzam conhecimentos capazes de gerar transformações qualitativas no âmbito da educação especial, da qual as pessoas com “necessidades educacionais especiais” ou “as pessoas com deficiência” possam se beneficiar.

5.4 Considerações sobre as pesquisas à luz da filosofia da práxis

Consideramos essencial neste estudo promovermos uma discussão, mesmo que breve, acerca da tensão entre teoria e prática por considerar de fundamental importância para aprofundarmos a concepção de qualidade da pesquisa em educação especial. Durante a análise do aspecto crítico das pesquisas ficou evidente a preocupação com a teoria e prática, expressa na crítica de alguns pesquisadores.

Mas afinal, o que é práxis? Utilizamos como referência Sánchez Vásquez (1977, p. 4) que explica que “práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou reproduz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. A práxis, não significa, portanto, apenas a união entre a teoria e prática, como podemos erroneamente admitir, mas deve ser compreendida como “categoria central da filosofia, que concebe ela mesma não só como uma interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 4).

Na sociedade grega os homens dividiam a teoria e a prática, inclusive dando valores diferenciados a cada uma delas. A atividade prática, ou o trabalho, era considerada indigna e própria dos escravos. Já a teoria ou contemplação era própria dos intelectuais. Deste modo, a concepção de práxis passa por dois momentos principais: a concepção da consciência comum e a concepção da consciência filosófica. Na comum, o homem tem uma ideia falsa e limitada do que seja a práxis, incorporando elementos ideológicos e teóricos de forma primitiva. “A consciência filosófica na sociedade escravista antiga, corresponde aos interesses da classe dominante e é, por isso uma concepção negativa das relações entre teoria e atividade prática produtiva” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 23).

A concepção de práxis supera seu caráter ingênuo em Marx. Para ele, a relação entre teoria e prática se dá “na prática, na medida em que a teoria, como guia de sua ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária e teórica, na medida em que essa relação é consciente [...]” é atitude humana e da sociedade e a filosofia se torna consciência, fundamento teórico de seu instrumento (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 117).

Passamos a considerar a práxis em Marx, como a “revolução ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (SÁNCHEZ VÁSQUES, 1977, p. 128).

Incorporamos às explicações de Sánchez Vásquez (1977), as considerações de Sánchez Gamboa (2010b) sobre a relação entre teoria e prática. Este autor explica que “a teoria se transforma na negação da prática porque a tensiona”, e considera a relação dialética entre elas. A fim de fortalecer a concepção de práxis de Sánchez Vásquez (1977) e Sánchez Gamboa (2010b), articulamos a concepção de Saviani (2008) que insere a educação neste contexto, defende que a natureza e especificidade da educação tem como base a relação dialética entre teoria e prática. Compreende a práxis como práxis social e como trabalho, onde o “ato de educar é um ato produtivo em que se produz a natureza humana em cada indivíduo” (SAVIANI, 1991, p. 21). Enfim, transpomos essas considerações e as trazemos para uma discussão acerca da produção científica e das relações que a pesquisa estabelece com a teoria e a prática.

As conclusões deste estudo demonstram que as produções não apresentam uma fronteira metodológica e que não foi possível estabelecer uma classificação para a maioria das pesquisas, devido ao seu caráter híbrido, ou seja, devido à inexistência de uma sistemática que possibilite inferir sobre qual abordagem metodológica as pesquisas estão assentadas. Da mesma forma, os resultados deste estudo suscitaram algumas inquietações que consideramos importantes pontos de análise. Nosso objetivo é compartilhar nossas inquietações e sugerir

que estas, possam servir como de pontos de reflexão. Notamos ao analisar os autores mais usados, que apenas duas amostras utilizaram autores considerados críticos. As demais pesquisas demonstraram estarem mais interessadas em conceituar o assunto, em dar consistência descritiva, mais do que necessariamente criticar ou estabelecer alguma relação de conflito com a realidade em que seu objeto ou sujeito de investigação está inserido. Historicamente, as produções na área da educação especial apresentam como característica metodológica o aspecto descritivo das suas produções científicas.

Esses resultados podem ser observados nos estudos de Nunes et al. (2004, 2005) Mendes, Nunes e Ferreira (2002); Mendes et al. (2004); Manzini et al. (2006) e Naujorks (2008), entre outros. Há necessidade de superarmos essa concepção descritiva, que não deve ser descartada, mas compreendida como um processo inicial de pesquisa, e avançarmos para análises do campo qualitativo que representem o rigor científico necessário para o desenvolvimento de pesquisas que levem em consideração o aspecto da práxis, importante para estabelecer o vínculo entre a produção científica e a modificação da realidade social, ou seja, seu aperfeiçoamento e melhoramento.

Outro aspecto a ser considerado é a ideia de supremacia entre a teoria e prática. Esta ideia pode ser verificada em trabalhos compostos apenas de intenções explicativas, de constatação de algum fenômeno, ou em trabalhos que descrevem autenticamente a sistemática de implementação de algum programa ou modelo, apresentando respostas acabadas ou receitas prontas. Nesse ponto é importante considerar que a relação entre teoria e prática está presente em ambos os trabalhos, sendo, portanto, interdependentes e necessária uma à outra.

Consideramos que há necessidade de transpormos a noção de que uma pesquisa tem potencial de mudança apenas por apresentar aproximação com uma abordagem metodológica crítica. É importante considerar que as mudanças ou transformações de ordem dialética compreendem e aceitam os conflitos como parte integrante das relações. A práxis admite o conflito como característica fundamental da relação. E deve ser vista como uma condição natural no processo de mudança. Em relação à categoria “distanciamento entre teoria e prática” relatada de modo crítico pelos pesquisadores, estas estão relacionadas na maioria com a concepção de que a política inclusiva não se dá na prática como se dá na teoria. De modo breve podemos dizer que estas inferências são no mínimo simplistas e que deveriam admitir que os conflitos existentes entre a teoria e a prática são parte de um processo que segue uma lógica, ou um ciclo dialético, onde primeiramente se dá o contato com a teoria e prática, e então estas entram em conflito, após um período esse conflito cessa e logo se inicia outro

processo com um novo conflito. Essa é a dinâmica dialética da práxis. Não há práxis sem conflito.

O fato de as pesquisas crítico-dialéticas corresponderem a 17% do total deste estudo sinaliza que está havendo um avanço se compararmos com as pesquisas de Sánchez Gamboa (1987) e Silva (2004). Mas por outro lado representa que as pesquisas ainda estão menosprezando o seu potencial crítico para se assentar na zona de conforto da descrição.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, assim como as empírico-analíticas e as crítico-dialéticas desempenham cada uma um papel importante dentro de contexto de análise, desde que possam contribuir na relação teórico-prática para se estabelecer um pesquisador, um leitor, uma comunidade ou até mesmo uma sociedade com melhores condições de estabelecer suas relações.

Existem pontos que demonstram fragilidade nas pesquisas em relação aos aspectos teórico-práticos. Moraes (2001) argumenta que as pesquisas educacionais vêm suprimindo as discussões teóricas e enfatiza contra o “indigesto pragmatismo” que vem tomando conta das pesquisas. André (2001) aponta também que as pesquisas recentes vêm demonstrando uma tendência ao pragmatismo imediatista tanto em relação à escolha dos problemas quanto na preocupação com a sua aplicabilidade direta.

A relação entre teoria e prática vêm sendo foco de atenção de vários autores (MORAES, 2001; SOUZA; RAMOS, 2010; SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a, 2010b; NORONHA, 2010).

Tendo em vista as considerações feitas neste capítulo, podemos relacionar alguns aspectos da práxis com os objetivos das pesquisas sobre atendimento educacional especializado: a) buscar não fundamentar seu objetivo principal na aplicação imediata dos resultados, a fim de não aligeirar o rigoroso processo necessário para estabelecer a relação entre teoria e prática; b) a aplicabilidade dos resultados da pesquisa não deve ser utilitário e imediatista, mas consciente, de modo que propicie a transformação da realidade social; c) levar em conta o aspecto qualitativo, e, por conseguinte considerar os aspectos históricos do homem e da sociedade; d) considerar que o rigor no tratamento teórico deve ser proporcional ao rigor estabelecido na prática, já que a práxis se localiza numa concepção dialética da história e da sociedade e une a compreensão teórica à ação real; e) não tratar a práxis de modo segregado, mas em sua relação dinâmica, portanto, não se pode estabelecer local para a teoria e local para a prática, mas compreender que onde é o local da teoria é também o local da prática e vice e versa; f) compreender a pesquisa enquanto processo inacabado, em constante desenvolvimento; g) considerar os conflitos e contradições como processos naturais da

dinâmica dialética; h) compreender o falso dualismo presente nos paradigmas teoria e prática e qualidade e quantidade, mas acima de tudo perceber que a pluralidade de concepções devem convergir para a transformação do homem e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo realizar uma análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado no período de 2000 a 2009. Constatamos que realizar uma análise epistemológica requer um trabalho minucioso e complexo, já que reflete a responsabilidade em inferir sobre o trabalho realizado por pesquisadores da área. A compreensão epistemológica das pesquisas permite avançarmos na busca pelo rigor científico do qual as pesquisas necessitam, para que possam representar instrumentos de transformação e mudanças. A concepção de transformação que optamos utilizar nessa pesquisa, vem ao encontro das ideias de Sánchez Vásquez (1977) e que significa admitir que a teoria e a prática estabelecem uma relação indissociável mediadas pela dialética, através da qual se estabelecem mudanças e transformações.

Também entendemos que a transformação se dá através da pesquisa, na proporção da mudança e da transformação do sujeito pesquisador, que ao disseminar suas ideias transformadas e transformadoras, por intermédio da publicação de seus estudos, também estimula a transformação do sujeito que tem acesso a sua pesquisa e põe em prática a transformação adquirida.

Neste trabalho, nos propomos a responder algumas questões que sinalizam o cumprimento dos objetivos dessa pesquisa: **Quais os aspectos técnicos e teóricos das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado?** Primeiramente essa pesquisa buscou elencar um perfil das produções quanto ao ano da publicação, local da publicação e se eram publicações advindas de universidades públicas ou particulares, para que pudéssemos caracterizar a amostra. Notamos que a maioria (72%) das universidades que geraram as produções, são universidades públicas, enquanto que 28% são particulares. Significa que as universidades públicas vêm contribuindo sobremaneira para a ampliação das pesquisas sobre a educação especial. Verificamos que as produções advêm de universidades de várias regiões do Brasil que estão produzindo conhecimento e destacando a expansão dos cursos de Pós-Graduação com linhas de pesquisa sobre educação especial, contribuindo para a ampliação das pesquisas na área.

Em relação aos resultados do nível técnico, verificamos a diversidade metodológica e temática presente nas produções. Pudemos notar a diversidade metodológica em relação aos tipos de pesquisa, às técnicas de registro e em relação o tipo de análise dos dados. Notamos que em relação ao procedimento de pesquisa houve um avanço no aspecto qualitativo, se compararmos a resultados de pesquisas (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; SILVA, 2004) que

obtiveram como resultado a predominância da abordagem a empírico-analítica, o que significa uso de padrão metodológico quantitativo. As produções analisadas demonstram uma preocupação com o tratamento qualitativo, mesmo quando são utilizados dados quantitativos. Consideramos que está havendo um avanço nas pesquisas em educação especial se compararmos os resultados de pesquisas que mostram o perfil descritivo predominante nas produções (MENDES; NUNES; FERREIRA, 2002, 2004, 2005; MENDES et al., 2004; MANZINI, 2006; NAUJORKS, 2008; entre outros).

Compreendemos que pesquisas do tipo descritivas constituem-se como importante ferramenta, se considerada como forma inicial de pesquisa ou como complemento para enriquecer a metodologia utilizada a fim de atingir os objetivos desejados.

A análise do nível teórico permitiu inferir sobre a diversidade temática, a presença do aspecto crítico, bem como as concepções acerca dos fenômenos educativos e sua relação com as abordagens metodológicas. A diversidade temática pode estar relacionada, entre outros motivos, a amplitude de temas tratados pela educação especial e pelo atendimento educacional especializado, em relação, por exemplo, à clientela do atendimento, aos tipos de deficiências ou a habilidades especiais, à diversidade de profissões envolvidas, a instrumentos utilizados, enfim, o que permite o uso de uma gama de temas para realização de pesquisas. Importante destacar em relação aos temas tratados, a ampliação de temas antes voltados predominantemente à deficiência mental.

Quanto ao autor mais citado, concluímos que as pesquisas têm utilizado autores que possam subsidiar conceitos e especialmente a trajetória histórica e política da educação especial. Mas destacamos o uso limitado de autores críticos ou de teorias críticas.

Em se tratando da análise do aspecto crítico, pudemos confirmar a presença de crítica na maioria das pesquisas, o que deve ser visto de modo positivo, mas ao mesmo tempo destacamos a importância de criticar, mas também apontar caminhos para solucionar os problemas apontados criticamente, o que assumimos neste estudo, como sendo uma perspectiva dialética, sustentada na filosofia da práxis.

Obtivemos como resultado que a maioria das pesquisas sobre atendimento educacional especializado apresentam uma característica que chamamos de caráter híbrido, ou seja, não é possível estabelecer características que possibilitem enquadrar as pesquisas dentro de uma abordagem metodológica específica, já que não apresentam fronteira metodológica. Sobre isso elencamos algumas hipóteses que talvez possam se aproximar de uma resposta para esse hibridismo metodológico: a) que as áreas que compreendem educação especial, sendo o atendimento educacional uma delas, não vêm apresentando rigor metodológico

suficiente para que seja possível a formação de uma identidade metodológica de suas produções; b) que as produções estão demonstrando um avanço no sentido de superar as metodologias empírico-analíticas na área de educação e educação especial, mas ainda estão passando por uma necessidade de ajuste metodológico que configure as suas tendências metodológicas; c) as produções não estão se atendo a fronteiras metodológicas pré-estabelecidas e estão buscando um caminho alternativo que demonstre uma espécie de “liberdade” metodológica.

Destacamos que os resultados referentes aos achados que caracterizam as pesquisas de abordagem metodológica fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, representam um avanço significativo no *fazer pesquisa* sobre atendimento educacional especializado, já que possuem como características principais o uso de procedimentos qualitativos e a presença de crítica, o que contribui para desvelar e reinterpretar discursos e buscar a transformação. A transformação no sentido da superação do “moralismo abstrato” (PLAINSEANCE, 2004) que condiciona muitos a cristalizarem as suas ações e a aceitarem as proposições políticas em forma de discursos românticos e impraticáveis.

Sobre a questão: **Qual a importância da práxis nas produções sobre atendimento educacional especializado?** Pensamos que há uma preocupação, mesmo que incipiente nas pesquisas analisadas, em considerar o distanciamento entre a teoria e prática na educação especial e no atendimento educacional especializado. Historicamente, como demonstramos nesta pesquisa, há uma desarticulação entre a teoria e a prática, sendo consideradas de modo separado e até mesmo com a supremacia de uma sobre a outra. Não podemos assumir um posicionamento que sugira que pesquisas práticas são diferentes de pesquisas teóricas e vice-versa e que haja uma superioridade entre elas. A teoria e prática estão inter-relacionadas e são indissociáveis. É impossível admitir um local em separado, já que o local da teoria deve ser o local da prática. Outro ponto que consideramos importante é o fato de as pesquisas que referem essas preocupações, demonstrarem uma concepção falsa de que é preciso romper com o conflito para que possamos assumir a prática em educação especial. Ou seja, assumimos um discurso de que a teoria tem que se dar na prática de modo efetivo, sem contradições.

Ora, como podemos assumir a importância da práxis sem assumir seu caráter dialético? As contradições e conflitos são características do processo dialético, mas não podem ter fim em si mesmas, sem estabelecer algum tipo de transformação que supere uma situação vigente desfavorável.

Ao superar uma contradição, abre-se um ciclo para novos conflitos e contradições, que ao encerrarem, causam uma mudança e transformação para depois iniciar um novo ciclo.

É fundamental compreendermos os conflitos e contradições como processos naturais da dinâmica dialética. Consideramos de suma importância que sejam ampliadas as pesquisas sobre análise epistemológica, a fim de que se estabeleçam resultados que possam fomentar as discussões nessa área para que possamos contribuir de forma significativa para a melhoria na qualidade das pesquisas e para sua aproximação com a práxis.

REFERÊNCIAS

- AIHARA, K. K. **Aspectos da identidade social do deficiente físico**: um estudo exploratório. 1988, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2010.
- ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Artigos Pedagógicos (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.
- ARAÓZ, S. M. M. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: análise de um programa de apoio. 2009, 185 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ARAÚJO, E. T. **Parcerias Estado e Organizações especializadas**: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência. 2006, 303 f. Mestrado (Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Ed. ver. e aum. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. Educação especial e fonoaudiologia: análise bibliométrica de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar. In: MARQUEZINE et al. **Tópicos de metodologia de pesquisa para Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 25-34.
- BITES, M. F. S. A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariafranciscacarvalhobites.rtf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://wwp.fc.unesp.br/lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2010.

_____. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 18 nov. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Institucional, 1).

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/01.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. **Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

_____. **Resolução n.º 6.571/08 de 17 de Setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. **Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação – 1981/1998. In: ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004. 1 CD-ROM.

CARDOSO, A. P. L. B. Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximações iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6492--Int.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. S. Produção do conhecimento e formação de professores em educação física: debatendo as perspectivas epistemológicas. 2010. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010. p. 1-8.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009, 112 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

CORRÊA, N. M. A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma de Estado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt15/p151.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUARTE, N. **Lukács e Saviani**: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Araraquara: UNESP, 2000. Mimeo.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em educação especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. p. 8-11.

FERREIRA, J. R.; SOUZA, M. I.; NUNES, L. R. O. P.; MENDES, E. G.; GLAT, R. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para educação especial. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, 2002.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2004. p. 21- 48.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. p. 1-17.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev.1983.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimento de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.1. p. 1-48, jul. 1971.

HAYASHI, M. C. P. I. Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 145-165, jan./abr. 2011.

JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 13-38.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O futuro da filosofia da práxis**: pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001, 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

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

MAGALHÃES, M. G. M. S. **Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (1991-1992): inclusão social ou tergiversação burocrática?** 2006, 394 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Análise de artigos da revista brasileira de educação especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 13-24, jan./jun. 2003.

_____. Introdução. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S.; BUSTO, R. M. (Orgs.). **Tópicos de metodologia para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.1-7.

_____. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011.

MANZINI, E. J.; PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O.; LOPES, N. A. C. Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a14.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2009.

MARQUES, L. P.; CARNEIRO, C. T.; ANDRADE, J. S.; MARTINS, N. T.; GONÇALVES, R. M. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272, maio/ago. 2008.

MARQUEZINE, M. C.; TRAMONTINA, V. M. Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 101-122, jan./abr. 2006.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 61-67.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 121-134, mar. 2002.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; SILVEIRA, L. C. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

_____. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2011.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/t1722216449491.doc>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

NAUJORKS, M. I. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na ANPED Sul. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32. p. 301-308, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs.2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/105/78>>. Acesso em: 25 maio 2011.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, dez. 2005.

_____. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 5-24, jul. 2010.

NUNES, L. R. O. P. A formação de pesquisadores em educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 1988. p. 285-289.

NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. **A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins**: análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial. (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2), 1999.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003a. 137-152.

_____. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003b. p. 113-135.

_____. 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. 131-142.

_____. O conhecimento produzido nos programas de pós-graduação sobre a educação da pessoa com necessidades especiais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPEd-Fórum Região Sudeste, 2005. CD ROM.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308. set./dez. 2004.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

_____. Formação do pesquisador em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 9-14.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PARANÁ, **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: MEMVAVMEM Editora, 2006. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial\(1\).pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial(1).pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Resolução GS/SEED nº 3.600 de 18 de Agosto de 2011**. Curitiba, 2011.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Abaixo assinado 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: 02 jul. 2011.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos.asp.htm>. Acesso em: 01 nov. 2010.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996**. 2006, 260 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

PRIETO, R. G.; MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ JUNIOR, E. de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006, 220 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987, 229 f. Tese (Doutorado em Educação – Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-115.

_____. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

_____. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

_____. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011. 2010a. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2170/2039>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. Teoria e da Prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010b. p. 1-12
Disponível em:
<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2644/1109>. Acesso em: 27 dez. 2010.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. **Políticas educacionais para a educação especial no Brasil**: uma breve introdução histórica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010.

SILVA, M. F. N. **Encaminhamento de alunos para sala de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados pelos professores de classes comuns. 2010, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

SILVA, R. V. S. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, R. H. R.; SILVA, S. M. F. M. Processo de criação e expansão da pós-graduação Stricto-Sensu em educação/educação especial no Brasil. In: MARQUEZINE et al. **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 15-23.

SILVA, R. H. R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar**: 1981-2002. 2004, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã. 2002. p. 123-136.

SOUZA, M. S.; RAMOS. Prática pedagógica e epistemologia: uma relação necessária no contexto teórico/prático da educação física. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010. p. 1-7. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2649/1113>. Acesso em: 27 dez. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa quantitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VICTOR, S. L. BARRETO, M. A. S. C. Trilhas para a produção e o diálogo sobre educação especial e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 13-38.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

APÊNDICE A – Referências das amostras (teses e dissertações) utilizadas na pesquisa

REFERÊNCIAS DAS AMOSTRAS (TESES E DISSERTAÇÕES) UTILIZADAS NA PESQUISA

Amostra T1

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000, 260 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Amostra T2

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, 348 f. Tese (Ensino na educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2002.

Amostra T3

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez**: uma proposta inclusiva. 2005, 119 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Amostra T4

MOTTI, T. F. G. **Programa de orientação não presencial de pais de crianças deficientes auditivas**. 2005, 167 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

Amostra T5

REIS, H. M. M. S. **Educação inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**. 2006, 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Amostra D6

SOUZA, E. F. D. **Abordagem psicodinâmica dos discursos e práticas de implementação das políticas de atendimento ao deficiente visual**: o caso de um município do Estado de São Paulo. 2006, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

Amostra D7

ARAÚJO, E. T. **Parcerias Estado e organizações especializadas**: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência. 2006, 310 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Amostra D8

BRANDÃO, S. H. A. **Alunos com altas habilidades/superdotação**: o atendimento em sala de recursos no Estado do Paraná. 2007, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

Amostra D9

OLIVEIRA, M. V. **Educar para a diversidade**: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006). 2008, 146 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2008.

Amostra D10

POLIDORO, E. A. P. **Situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas de ensino médio de uma escola estadual de São Paulo**. 2008, 71f. Dissertação (Mestrado em distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

Amostra T11

SOUZA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. 2008, 161 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Amostra D12

ABRANTES, F. A. B. A. **Uma história de Ariadnes**: escola e “atendimento educacional especializado”. 2009, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

Amostra T13

ARÁOZ, S. M. M. **Inclusão e alunos com deficiência múltipla**: análise de um programa de apoio. 2009, 185 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Amostra D14

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental**. 2009, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

Amostra D15

MERSELIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

Amostra D16

SILVA, R. S. Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em escolas estaduais. 2009, 101 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Amostra D17

SWENSSON, R. C. Estudo retrospectivo das causas de surdez em crianças de 0 a 12 anos atendidas em Instituição especializada. 2009, 73 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Amostra D18

TRIÑANES, M. T. R. Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral. 2009, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

APÊNDICE B – Roteiro de temas gerais para coleta dos dados e análise

ROTEIRO DE TEMAS GERAIS PARA COLETA DOS DADOS E ANÁLISE

Amostra

Produção

Ano da publicação da dissertação e tese

Local da produção – Denominação da Instituição de Ensino Superior

Tipo de Instituição de Ensino Superior: pública ou privada

Vínculo com programa de Pós -Graduação, Linha ou Núcleo de pesquisa em Educação

Especial

Técnica de Registro dos dados

Instrumento(s) utilizado(s) para coleta dos dados

Procedimento utilizado para análise dos dados

Descrição do objetivo da pesquisa

Descrição do tema principal tratado conforme o objetivo

Categorização dos temas

Descrição do principal autor citado

Descrição dos temas das referências dos principais autores

Descrição e caracterização da crítica presente nas pesquisas

Análise do aspecto crítico

Caracterização e aproximação conforme abordagens metodológicas

Caracterização do grau de mudança proposta

Caracterização do tipo de mudança proposta

**APÊNDICE C – QUADRO 12 – Caracterização das teses e dissertações segundo
descrição do objetivo e do tema principal – nível teórico**

**QUADRO 12 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SEGUNDO
DESCRIÇÃO DO OBJETIVO E DO TEMA PRINCIPAL – NÍVEL TEÓRICO**

Amostra	Descrição do Objetivo	Descrição do tema principal tratado na pesquisa
T1	<i>“investigou a evolução do atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, no município de São Paulo, enfatizando a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, no período de 1986 a 1996 [...] com o propósito de verificar se os princípios defendidos encontravam amparo nas propostas de atendimento educacional apresentadas” (p.12).</i>	Atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais
T2	<i>“identificar as representações sociais presentes no universo de pensamento de alunos com deficiência (auditiva, física, mental e visual). Mais do que conhecer o que pensam, nosso objetivo era decifrar como se dá o processo de construção de suas concepções, quais as influências que recebem, como lidam com as informações que lhes estão disponíveis e qual o papel desempenhado pela escola na elaboração dessas “teorias”” (p.19).</i>	Representação Social de alunos com deficiência
T3	<i>“estudou a educação escolar de alunos com surdez na escola comum, segundo uma perspectiva educacional inclusiva” (p.3).</i>	Educação escolar de alunos com Surdez
T4	<i>“elaborar e avaliar um programa de orientação não presencial para pais e responsáveis por crianças com deficiência auditiva severa e profunda, de dois a seis anos de idade” (p.12).</i>	Programa para crianças com Deficiência auditiva
T5	<i>“buscou analisar aspectos na formação docente para a Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação que compõe competências necessárias e desejáveis para atender ao universo da Educação Inclusiva” (p. 7).</i>	Formação docente para Altas Habilidades/Superdotação
D6	<i>“compreender e analisar as políticas de atendimento ao deficiente visual e a psicodinâmica de sua implementação em um município do Estado de São Paulo” (p.3).</i>	Políticas de atendimento ao deficiente visual
D7	<i>“analisar os discursos e práticas do Estado e sociedade civil para o planejamento e gestão de parcerias direcionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, no período pós Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996)” (p.9).</i>	Discursos e práticas direcionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência
D8	<i>“investigar, de modo geral, o atendimento educacional oferecido a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ao longo da história” (p.5).</i>	Atendimento educacional a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.
D9	<i>“analisar o contexto das políticas públicas para Educação Especial desenvolvidas em Sobral (1995-2006) para atender a Política de Inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE” (p.21).</i>	Política para Educação Especial de pessoas com necessidades educacionais especiais.
D10	<i>“sistematizar e analisar informações sobre as condições do aluno surdo em classes do Ensino Regular” (p.13).</i>	Aluno Surdo em classes do Ensino Regular
T11	<i>“analisar as expectativas manifestadas pelos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Uberlândia/MG que possuem alunos com deficiência mental (DM), em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos na escola regular” (p.10).</i>	Aprendizagem de alunos com deficiência mental
D12	<i>“busca-se traçar um estudo sobre atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar: como funciona, quem são esses alunos atendidos, e como esse atendimento nos afeta” (p.6).</i>	Atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar
T13	<i>“analisar a efetividade da implementação de um Programa de Apoio à inclusão de alunos deficientes múltiplos” (p.7).</i>	Programa de apoio a inclusão de alunos deficientes múltiplos

D14	<i>“analisar, os “indícios” da história da implantação das salas de recursos multifuncionais e como acontece a oferta de atendimento educacional especializado nesses espaços (p.7).</i>	Implantação de salas de recursos multifuncionais
D15	<i>“analisar o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Arapongas” (p.15).</i>	Inclusão de alunos surdos na escola regular
D16	<i>“conhecer e analisar os tipos de apoios prestados na sala de recursos a alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores das classes comuns” (p.8).</i>	Apoio prestado na sala de recursos
D17	<i>“estudar a ocorrência das doenças infectocontagiosas congênitas e adquiridas em crianças deficientes auditivas de zero a doze anos de idade, atendidas em uma organização não governamental na cidade de Sorocaba nos anos de 1995 a 2005” (p.6)</i>	Doenças infectocontagiosas em crianças deficientes auditivas
D18	<i>“analisar o trabalho pedagógico inclusivo de uma equipe escolar do Ensino Fundamental de uma Escola de Tempo Integral (ETI) da rede pública estadual paulista junto aos alunos com deficiência auditiva incluídos” (p.8).</i>	Trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência visual

**APÊNDICE D – QUADRO 13 – Descrição da crítica presente nas teses e dissertações –
nível teórico**

QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DA CRÍTICA PRESENTE NAS TESES E DISSERTAÇÕES – NÍVEL TEÓRICO

AC = Ausência de crítica

Amostra	Descrição da Crítica
T1	<i>“Durante os mandatos analisados neste estudo, houve tendência a estruturação de uma política de atendimento educacional aos alunos com necessidade educacional especial pautada na proposta de integração. Contudo, constata-se incoerência entre o princípio adotado e configuração do atendimento prestado, pois sua concretização se deu pela implantação de auxílio especial, a sala de recursos [...]. Os discursos que acompanhavam cada um dos programas propagavam que seu propósito era a integração, no entanto, as propostas efetivamente se pautavam na permanência do atendimento especializado, pela manutenção e desenvolvimento das escolas especiais, pela implementação dos convênios para diagnóstico, atendimento e formação de professores com instituições especializadas particulares [...] (p.240-241).</i>
T2	<i>“A desconsideração das diferenças entre o aprendizado em geral e do aprendizado escolar tem nos levado a falhas significativas no planejamento pedagógico e na proposição curricular do sistema de ensino. A educação tomou uma amplitude incalculável e acaba por confundir a ação escolar. Realmente, as influências educacionais sofridas pelas crianças e adolescentes fora da escola são inumeráveis e, mais do que isto, fogem ao nosso controle. Porém, a educação escolar não pode assumir estas características, ao contrário, insistimos no seu caráter intencional, planejado, flexível e avaliativo. A escola precisa exercer, intencionalmente, o controle teórico-pedagógico de sua ação. Não um controle no sentido coercitivo, como é entendido este conceito, mas no sentido de exercer um processo educacional e avaliativo que apure os avanços, os retrocessos e as falhas cometidas durante a prática pedagógica escolar, para que, efetivamente, sejam realizados os ajustes necessários, sejam eles de ordem epistemológica ou prática” (p.312/313).</i>
T3	<i>“muitas críticas já foram acatadas, embora ainda precisem se transformar em ações que revertam o quadro atual da nossa educação escolar excludente e conservadora para todos os seus alunos “(p.20).</i>
T4	AC
T5	<i>“[...] o atendimento global a estes alunos na rede regular de ensino por profissionais capacitados, sequer pode ser vislumbrado se não transformarmos essa realidade. Pensar em capacitação em serviço para professores que atuam na educação básica é utopia, porque o sistema não para em sua totalidade. Quando muito, contempla uma minoria de professores, os vendo como multiplicadores, sendo que o resultado, na prática, ocorre em dimensão bem inferior ao esperado” (p. 202).</i>
D6	<i>“Com a análise da psicodinâmica presente na relação entre sociedade e deficientes é possível afirmar que o movimento da Educação Especial é frutífero, mas caminha por avanços e recuos, uma vez que é reflexo de uma sociedade complexa e contraditória e, ainda, no intuito de desenvolver uma política de inclusão, muitas vezes induz os deficientes não a um senso de pertencimento, mas a uma condição de exclusão”(p.150).</i>
D7	<i>“no campo das políticas voltadas às pessoas com deficiência, vários sofismas verbais fundamentaram historicamente as relações entre a burocracia estatal e as organizações especializadas no atendimento dessa população. [...] Outra convergência no discurso do público e do privado é quanto ao moralismo abstrato da inclusão. É interessante perceber, que ao mesmo tempo em que se tenta deter a posse do inclusiva ou do especial, tanto governo quanto organizações especializadas compartilham e lançam as principais responsabilidades pela inclusão para os professores e gestores da escola [...] (p.270).</i>
D8	AC
D9	<i>“É válido destacar que o chamado professor do projeto de atendimento educacional especializado – PAEE tem um acompanhamento através de formação contínua fomentada pela equipe da Secretaria Municipal do Município, no entanto, o professor da sala de aula regular, parte e também envolvido no processo, não recebe a mesma formação (p. 128). [...] refletindo sobre como conviver com as diferenças é que percebemos o quanto ainda é bastante inicial as relações para a construção de uma educação inclusiva nas escolas municipais sobralenses. O modelo que vem se constituindo ainda traz em suas ações muitos elementos da integração e não da inclusão. Lembramos ainda que a dicotomia inclusão/exclusão social, também presente nesse debate, não pertence somente das pessoas com NEE, e nem se esgota no ambiente escolar” (p. 133).</i>
D10	<i>“Por fim, para a área educacional, a pesquisa contribui por mostrar que as leis que garantem a</i>

	<i>inclusão dos surdos ou de qualquer aluno com necessidades especiais não podem permanecer apenas no papel. Essas leis devem efetivamente penetrar os espaços escolares de alguma forma e serem viabilizadas, garantindo a esses alunos um atendimento compatível com a proposta educacional de “educação para todos” implantada pela Secretaria da Educação, que por ora é apenas utópica (p.63).</i>
T11	<i>“significa pensar em uma escola para além do capital. “As utopias começam a se tornar realidade quando começam a ser vislumbradas (SANCHO, 2002, p.55), e a inclusão não deve ser como uma utopia inatingível. Nem como um marco imediato a ser alcançado a curto prazo, mas que seja plenamente viável na mente e pela mente dos homens” (p.144).</i>
D12	<i>“A educação escolar., como uma prática formativa-formatadora tenta produzir um resultado nos moldes do que foi previsto. A diferença é desconsiderada, sendo a forma estabelecida por um padrão universal estipulado como ideal a ser alcançado” (p.19)</i>
T13	<i>“A despeito das políticas públicas, pode se ver [...] o descompasso entre a teoria e a prática. Nos relatos de pesquisas e de experiências profissionais dos autores citados pode-se ver relatado como as ações não acompanham as recomendações oficiais contidas nas publicações” (p.22).</i>
D14	<i>“a reprodução da ideologia dominante pela escola foi observada na investigação da pesquisa, quando essa se mantém “estrangeira” à implantação do atendimento educacional especializado em salas de recursos, ou seja, quando aponta seus olhares para este espaço como o único lugar capaz de resolver os problemas dos alunos com necessidades especiais (p.101).</i>
D15	<i>“Ao analisarmos os resultados das pesquisas comentadas, pudemos verificar que o traço divisor é a normalidade em detrimento de outros recortes culturais e sócioeconômicos [...] Em algumas pesquisas, sugere-se que a reabilitação da pessoa com surdez com o objetivo de que as mesmas adquiram a língua oral, priorizando-se a perspectiva clínico-terapêutica” (p.51).</i>
D16	<i>“Embora as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tenha alcançado uma expressão numérica elevada nos últimos anos, não significa que a inclusão tenha se efetivado, haja vista que a presença física desse alunado em classe comum não é suficiente para dar conta das especificidades de cada deficiência” (p.21).</i>
D17	<i>“[...] ainda sem considerar o percentual de informações ignoradas, tais indicadores refletem a baixa qualidade do pré-natal no país e/ou a pouca importância que os profissionais de saúde, sejam gestores, ou diretamente envolvidos no atendimento, têm dado ao diagnóstico e ao tratamento da sífilis, principalmente na gravidez” (p.5).</i>
D18	<i>“a educação especializada está sempre correndo atrás de seu prejuízo, como que pega de “calças curtas”. A cada momento é lançada uma nova lei ou portaria tentando sanar mal entendidos em benefício da participação do aluno comum na ETI sem qualquer menção à ação do atendimento educacional especializado que ela possui. A política educacional parece estar “surda” aos anseios, expectativas e necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência que estão inseridos nessa escola” (p.108).</i>

APÊNDICE E – QUADRO 14 – Descrição dos aspectos relacionados à abordagem metodológica

QUADRO 14 – DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS RELACIONADOS À ABORDAGEM METODOLÓGICA

NE = Não especificado

Amostra	Fragmentos do texto	Descrição dos aspectos relacionados a abordagem metodológica
T1	<p><i>‘[...] ainda quanto a tendências assumidas pela educação especial, Kassar considera tal como Mazzotta [...], que, naquela LDB [LDB n.º 4.024 de 1961] e nas políticas e propostas educacionais atuais direcionadas aos alunos com deficiências, o discurso pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que se propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento através da “garantia” de apoio financeiro [...].</i></p>	<p>Analisa as políticas ressaltando aspectos que estão ocultos, como contradições e ambigüidades.</p>
T2	<p><i>“[...] deste modo, um aspecto fundamental da teoria das representações sociais é a tentativa de compreender e elucidar as possibilidades de mudança das representações [...]. O conhecimento do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais se caracteriza como uma possibilidade real das relações na escola” (p.31).</i></p> <p><i>“Para que se compreenda a dimensão da teoria geral sobre o desenvolvimento humano que Vygotsky constrói, é preciso localizar seu pensamento a partir de pressupostos marxistas, pois, desprender seus estudos dos princípios do materialismo dialético e histórico é apreender sua obra pela metade” (p.33).</i></p> <p><i>“Vale ressaltar que estamos diante de uma análise dialética, que considerar a dinamicidade e o antagonismo presente nas relações concretas entre as pessoas” (p.35).</i></p>	<p>Assume a teoria das representações e considera que possam ocorrer possibilidades de mudanças a partir delas.</p> <p>Localiza o pensamento de Vygotsky a partir de pressupostos teórico-filosóficos marxistas.</p> <p>Assume que a mediação entre professor e aluno deve ser considerada em seu aspecto dialético.</p>
T3	<p><i>“[...] ocorre que os discursos e as práticas educacionais escolares, em sua maioria, não conseguiram responder às questões: [...] como seria atuar com alunos com Surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?” (p.12).</i></p> <p><i>“Discordamos [de] Sá e de outros que apresentam a mesma posição, assimilando que a escolaridade guetificada tem sido defendida, pautada em língua e comunidade próprias das pessoas com surdez” (p.13).</i></p> <p><i>“No ano de 1998, o Ministério de Educação/MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial-SEESP convidou-nos a participar como especialista e consultora, de um programa de formação de professores para atuar em escolas regulares</i></p>	<p>Indaga os discursos e as práticas educacionais.</p> <p>Confronta e defende seu posicionamento teórico.</p> <p>Demonstra que a sua inserção no âmbito político proporcionou mudanças e transformações nas questões que ela problematizou.</p>

	<p><i>públicas Municipais e Estaduais com pessoas com Surdez (p.32).</i></p> <p><i>“Assim, buscando contribuir para a melhoria da educação escolar, optamos por adotar no projeto pedagógico da AMEDUCA, a construção do conhecimento em rede de saberes que propõe uma organização de saberes em forma de matrizes axiomáticas” (p.37).</i></p>	<p>Analisa o modelo de uma escola que a autora mesma concretizou.</p>
T4	<p><i>“[...] oportunidade de contribuir para a interação de várias áreas do conhecimento, transformando-o em algo concreto, que favoreça o desenvolvimento global da criança com deficiência auditiva, proporcionando melhorias na qualidade de vida dela e de suas famílias e quiçá, tornar-se um processo de crescimento à estender-se às suas comunidades” (p.37).</i></p>	<p>Possibilita a concretização de um programa para os pais de alunos com deficiência auditiva, com perspectivas de ampliação à comunidade.</p>
T5	NE	NE
D6	<p><i>“[...] esta pesquisa pretende descrever as políticas públicas que regulam a educação especial do deficiente visual e desvelar os aspectos que se encontram implícitos nas práticas que supostamente atendem a essa regulação quando direcionam alunos deficientes visuais a um determinado tipo de atendimento especializado e não a outro” (pg.14).</i></p> <p><i>“[...] por essa razão, ainda se constitui na sociedade, um alvo de relações objetais inconscientemente hostis que contrariam o discurso corrente e/ou produzem-no como defesa. Por essa razão, o uso de uma teoria que leva em conta tais relações objetais e a dinâmica inconsciente dos sujeitos, das instituições e da própria sociedade podem trazer alguma contribuição para a interpretação e entendimento da trajetória dos deficientes “(p.128).</i></p>	<p>Analisa as políticas ressaltando aspectos que estão ocultos, como contradições e ambigüidades</p> <p>Utiliza teoria Kleiniana para comparar com a condição atual do deficiente</p>
D7	<p><i>“[...] kassar (1998, p.18) mostrando a influencia do pensamento liberal critica a “marca” impressa pela LDB de 1961, presente até hoje nas políticas educacionais brasileiras, que é a sua ambigüidade, pois “ao mesmo tempo em que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através de ‘garantia’ de apoio financeiro” [...].</i></p> <p><i>“As confusas e ambíguas relações entre Estado e sociedade civil no Brasil se constituíram historicamente num mix de complementariedade e subsidiariedade gerando vínculos promíscuos entre organizações sem fins lucrativos e o poder público” (p.15).</i></p>	<p>Faz apontamentos em que ressalta aspectos ocultos nas leis inclusivas, como contradições e ambigüidades.</p> <p>Analisa a relação Estado e sociedade civil e ressalta as contradições e ambigüidades/aproximações e afastamentos.</p>
D8	NE	NE
D9	NE	NE

D10	NE	NE
T11	<p><i>“A educação para ser inclusiva, deve ser crítica, pautada em princípios de coletividade, cooperação, respeito às diferenças, numa escola que tenha como principal função, a formação humana para a vida” (p.25).</i></p> <p><i>“[...] surgirá então uma nova política em nome dos “excluídos sociais”, provavelmente tão ineficaz quanto as predecessoras” (p.49).</i></p> <p><i>“Para que se consolide uma escola diferenciada, e, portanto inclusiva, é preciso forçar o governo a vincular-se ao protagonismo político das forças sociais que historicamente buscam um projeto de desenvolvimento nacional-popular” (p.52).</i></p> <p><i>“Análise hermenêutico-dialética da realidade (Severino, 1986; Habermas, 1987). [...] Então, para se criar uma contra-consciência dessa lógica mercadológica, e globalizada, a educação precisa ser desalienadora tendo como função ir além do saber ler e escrever, fazendo que as pessoas aprendam a decifrar os fatos e os fenômenos e não apenas explicá-los, de forma que compreendam a realidade para transformá-la”(p.53).</i></p>	<p>Defende a postura crítica em relação à inclusão</p> <p>Critica a quantidade de leis inclusivas</p> <p>Especifica o modo como acredita vir a ser consolidada uma escola diferenciada</p> <p>Assume um tipo de análise crítica e postula a transformação social</p>
D12	<p><i>“uma educação que considera necessário um processo que produza uma forma final de sujeito no modelo do que considera positivo”(p.10).</i></p> <p><i>“[...]uma metodologia labiríntica, uma metodologia qualitativa, híbrida e multifacetada, uma pluralidade imetódica, vizinhança entre cartografia e etnografia”(p.11).</i></p> <p><i>“A educação escolar., como uma prática formativa-formatadora tenta produzir um resultado nos moldes do que foi previsto. A diferença é desconsiderada, sendo a forma estabelecida por um padrão universal estipulado como ideal a ser alcançado” (p.19).</i></p> <p><i>“Com os corpos disciplinados e controlados organizam-se os discursos e as práticas escolares. Um espaço-tempo de escolarização costuma ser recalque, só deseja a ordem, a mesmice, é obsessivo por homogeneidade, classificações, ausência de fissuras! (p.30).</i></p>	<p>Critica a escola, o modelo de educação</p> <p>Revela o método qualitativo</p> <p>Critica a educação escolar que não aceita as diferenças</p> <p>Denuncia uma prática escolar manipuladora e controladora que busca homogeneizar todas as pessoas;</p> <p>Busca revelar aspectos ocultos nos discursos através da comparação</p>

T13	<p><i>“o documento da Política Nacional para a Educação Especial (Brasil, 2007), segundo Almeida (2008, p.21) esta colocando a inclusão como uma demanda inequívoca, mas, no entanto, termos como “sempre que possível” e “preferencialmente” impediram o processo inclusivo “[...] (p.15).</i></p> <p><i>“Implementação de um programa de apoio através de um estudo denominado de “transmetodológico”, utilizando dois métodos de acordo com as necessidades” (p.38).</i></p>	<p>Estabelece relação crítica quando cita as leis.</p> <p>Implementação de um programa de apoio em uma instituição especializada</p>
D14	<p><i>“Além das contribuições teóricas da Educação Ambiental crítica e transformadora, a pesquisa está orientada pela teoria sócio-histórica de Vygotsky” (p.7).</i></p> <p><i>“Na afirmação de Freire, o ato de pronunciar e, relacionando especificamente ao ser sujeito, e fonte de atividade ocorrerá quando a educação for práxis que contribui para uma sociedade pautada em novos princípios diferentes dos atuais [...] (p.61).</i></p>	<p>Utiliza as bases teóricas da Educação ambiental e Vygotsky.</p> <p>Utiliza concepções de Paulo Freire e sinaliza educação pautada na práxis.</p>
D15	<p><i>Em síntese, ambas as políticas analisadas reconhecem a filosofia bilíngüe como diretriz para a organização dos atendimentos educacionais para alunos surdos, mas diferem quanto às possibilidades de locais de atendimento desta população [...] O Estado do Paraná prevê que nos primeiros anos de escolarização os alunos devem ser atendidos educacionalmente em escolas especiais” (p.43).</i></p> <p><i>“Ao analisarmos os resultados das pesquisas comentadas, pudemos verificar que o traço divisor é a normalidade em detrimento de outros recortes culturais e sócio-econômicos [...] Em algumas pesquisas, sugere-se que a reabilitação da pessoa com surdez com o objetivo de que as mesmas adquiram a língua oral, priorizando-se a perspectiva clínico-terapêutica” (p.51).</i></p> <p><i>“Constatamos que as atividades utilizadas pelas professoras no atendimento educacional especializado ainda são representações de uma proposta tradicional para o surdo”[...] (p.75).</i></p>	<p>Sinaliza diferenciações entre as políticas inclusivas.</p> <p>Estabelece uma postura crítica ao analisar as pesquisas na área.</p> <p>Descreve e infere sobre o processo de inclusão.</p>
D16	<p><i>“Embora as matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular tenha alcançado uma expressão numérica elevada nos últimos anos, não significa que a inclusão tenha se efetivado, haja vista que a presença física desse alunado em classe comum não é suficiente para dar conta das especificidades de cada deficiência” (p.21)</i></p>	<p>Aponta de modo crítico a quantidade versus qualidade.</p>

D17	<p><i>“[...] ainda sem considerar o percentual de informações ignoradas, tais indicadores refletem a baixa qualidade do pré-natal no país e/ou a pouca importância que os profissionais de saúde, sejam gestores, ou diretamente envolvidos no atendimento, têm dado ao diagnóstico e ao tratamento da sífilis, principalmente na gravidez” (p.5).</i></p> <p><i>“[...]Enfatizar aos profissionais nas áreas médica, fonoaudiológica e educacional a importância da prevenção e tratamento adequado das moléstias infecto-contagiosas durante o período gestacional e pós-parto. Realizar ações a fim de prevenir sequelas; Divulgar aos profissionais de saúde, educadores, familiares, população, o encaminhamento para serviços especializados de qualquer suspeita de alterações em relação à audição da criança, especialmente nos primeiros anos de vida” (p.6).</i></p>	<p>Aponta a baixa qualidade do pré-natal no país</p> <p>Enfatiza a importância da prevenção das doenças para evitar alterações na audição das crianças.</p>
D18	<p><i>“o leito, ao final deste capítulo, poderá refletir criticamente sobre a proposta de ideal formativo dos alunos da ETI e o quanto se torna problematizadora a participação do aluno com deficiência visual nela incluído, porque verificará que existem duas legislações diferentes para um mesmo aluno” (p.30).</i></p> <p><i>“[...] é uma realidade de fragmentação e descontinuidade de seu aprendizado quanto aos conteúdos oferecidos pela grade curricular, pois ou ele é retirado de algumas aulas do currículo básico [...] com o fim de receber o atendimento educacional especializado, ou ele sai da escola perdendo meio período escolar para se dirigir ao serviço complementar externo” (p.61).</i></p> <p><i>“[...] se as políticas públicas estão para legislar a seguridade dos direitos de acesso à educação proclamada para TODOS, como “driblar” ou mesmo “vencer” o paradoxo criado pelastrês legislações: Diretrizes da Educação Básica, Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica e Diretrizes da Escola de Tempo Integral, voltadas para um mesmo aluno? (p.64).</i></p>	<p>Propõe uma análise crítica por parte do leitor.</p> <p>Confronta o que estabelece a lei e a realidade na escola.</p> <p>Indaga legislação inclusiva.</p>

**APÊNDICE F – Resumo das características técnicas e teóricas das teses e dissertações
sobre Atendimento Educacional Especializado**

RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS E TEÓRICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Amostra	Tipo de pesquisa	Técnica de registro	Tipo de análise dos dados	Tipo de procedimento	Presença/ ausência de crítica	Aspectos de aproximação com a abordagem metodológica
T1	pesquisa documental	NE	análise documental	qualitativo	P	análise de aspectos ocultos
T2	NE	entrevista	NE	qualitativo	P	presença de crítica/possibilidade e de mudança
T3	NE	entrevista	NE	qualitativo	P	proposta de transformação
T4	NE	questionário e entrevista	NE	qualitativo e quantitativo	A	proposta de transformação
T5	estudo de caso	questionário	NE	qualitativo	P	NE
D6	NE	entrevista	NE	qualitativo	P	análise dos aspectos ocultos
D7	pesquisa documental	NE	análise de conteúdo	qualitativo e quantitativo	P	análise dos aspectos ocultos
D8	pesquisa documental	entrevista	análise documental	qualitativo	A	NE
D9	pesquisa documental	NE	análise documental	qualitativo	P	NE
D10	NE	questionário	NE	qualitativo	P	NE
T11	pesquisa de campo	NE	NE	qualitativo	P	proposta de mudança
D12	Etnografia e cartografia	NE	metodologia labiríntica	qualitativo	P	revela aspectos ocultos/apresenta crítica e denuncia postura
T13	NE	NE	Delineamento quase experimental	qualitativo	P	implementa programa de apoio/promove mudanças
D14	estudo de caso	NE	NE	qualitativo	P	aponta possibilidade de mudança e transformação
D15	estudo de caso	observação participante	análise documental	qualitativo	P	adota postura crítica
D16	NE	entrevista	NE	qualitativo	P	adota postura crítica
D17	NE	NE	Estudo retrospectivo de banco de dados	quantitativo	P	Adota postura crítica denuncia falhas no sistema
D18	pesquisa documental	entrevista	análise documental	qualitativo	P	Assume e propõe análise crítica

NE = Não Especificado

APÊNDICE G – Características individuais das amostras para determinar aproximação com abordagem metodológica

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DAS AMOSTRAS PARA DETERMINAR APROXIMAÇÃO COM ABORDAGEM METODOLÓGICA

T1 – Pesquisa documental + análise documental + procedimento qualitativo + presença de crítica + análise dos aspectos ocultos = **Fenomenológico-hermenêutica**;

T2 – Entrevista + procedimento qualitativo + presença de crítica = **Fenomenológico-hermenêutica**;

T3 – Entrevista + procedimento qualitativo + presença de crítica + proposta de transformação = **Inespecífico**. Não apresenta aspectos ocultos que caracterize fenomenológico-hermenêutica, nem procedimentos quantitativos e qualitativos que caracterize abordagem crítico-dialética;

T4 – Questionário e entrevista + procedimento quantitativo e qualitativo + ausência de crítica + proposta de implementação e aprimoramento de um programa educativo = **Inespecífico**. Não apresenta crítica e não desvela aspectos ocultos em discursos o que caracterizaria uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Procedimento quantitativo e qualitativo é característica de abordagem crítico-dialética.

T5 – Estudo de caso + questionário + procedimento qualitativo + ausência de crítica = **Inespecífico**. Não desvela aspectos ocultos em discursos o que caracterizaria uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, não apresenta crítica, mas propõe a concretização de um programa para os pais de alunos com deficiência auditiva, com perspectivas de ampliação à comunidade.

D6 – Entrevista + procedimento qualitativo + presença de crítica + análise dos aspectos ocultos = **Fenomenológico-hermenêutica**.

D7 – Pesquisa documental + análise de conteúdo + procedimento qualitativo e quantitativo + presença de crítica + análise dos aspectos ocultos = **Inespecífico**. Não pode ser considerada fenomenológico-hermenêutica porque apresenta dois tipos de procedimentos, típico de pesquisas crítico-dialéticas. Não pode ser considerada crítico-dialética porque desvela características ocultas nos discursos e não apresenta proposta de mudança e/ou transformação.

D8 – Pesquisa documental + entrevista + análise documental + procedimento qualitativo + ausência de crítica + não especifica aspectos propostas de mudanças ou transformação = **Inespecífica**.

D9 – Pesquisa documental + análise documental + procedimento qualitativo + presença de crítica + não especifica proposta de mudança e ou transformação = **Inespecífico**.

D10 – Questionário + procedimento qualitativo + presença de crítica + não especifica proposta de mudança ou transformação = **Inespecífico**.

T11 – Pesquisa de campo + procedimento qualitativo + presença de crítica + proposta de mudança = **crítico-dialética**

D12 – Etnografia + Cartografia + metodologia labiríntica + procedimento qualitativo + revela aspectos ocultos + presença de crítica = **Fenomenológico-hermenêutica**.

T13 = Delineamento quase experimental + qualitativo + presença de crítica = implementa programa de apoio e promove mudança = **Inespecífico**. Não desvela aspectos ocultos e embora denomine o procedimento de qualitativo utiliza instrumento que remete a análise quantitativa = **Inespecífico**.

D14- Estudo de caso + procedimento qualitativo + presença de crítica + aponta necessidade de mudança e transformação. Embora não utilize procedimento qualitativo e quantitativo, é classificada = **Crítico-dialética**, pelas aproximações com esta abordagem.

D15 – Estudo de caso + observação participante + análise documental + procedimento qualitativo + presença de crítica + adota postura crítica. Embora não utilize procedimento qualitativo e quantitativo, é classificada = **Crítico-dialética**, pelas aproximações com esta abordagem.

D16 – Entrevista + procedimento qualitativo + presença de crítica = **Inespecífico**.

D17 – Estudo retrospectivo de banco de dados + procedimento quantitativo + presença de crítica = **Inespecífico**. As pesquisas quantitativas são caracterizadas como a-críticas.

D18 – Pesquisa documental + entrevista + análise documental + procedimento qualitativo + presença de crítica + assume postura crítica = **Inespecífico**.

APÊNDICE H – Lista de referencias dos cinco principais autores e categorizaçã

LISTA DE REFERENCIAS DOS CINCO PRINCIPAIS AUTORES E CATEGORIZAÇÃO

<p>T1 MAZZOTA, M.J.S. Fundamentos de educação especial. ___Política Nacional de Educação Especial. ___Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. ; ___Direito do portador de deficiência a educação. ; ___Trabalho docente e formação de professores de educação especial. . ___ Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. . ___ Inclusão e integração ou chaves da vida humana. LUDKE, M.;ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. SANTOS, A.S.R. Financiamento na educação no Brasil: estudo de caso da Prefeitura do Município de São Paulo, 1986 a 1996. CARVALHO, R.E. A política da educação especial no Brasil. In: Tendências e desafios da educação especial. FERREIRA, J.R. A inclusão da diferença. ___ A nova LDB e as necessidades educativas especiais.</p>	Educação; Educação especial; História da educação Especial no Brasil; Formação de professores em educação especial; Inclusão e integração; Pesquisa em educação; Financiamento na educação; Tendências e desafios da educação especial; Inclusão; Lei inclusiva;
<p>T2 VYGOTSKY, L. S. Fundamentals of Defectology. In: Collectded Works YGOTSKY, L. S; LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. YGOTSKY, L. S; LURIA, A R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. In: Educação e Sociedade MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. MOSCOVICI, S. A máquina de fazer deuses. MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. Les représentations sociales. MOSCOVICI, S. Prefácio. In: Textos em Representações Sociais. FERREIRA, J.R. A exclusão da diferença. BECKER, H.S. Uma teoria da ação coletiva. PADILHA, A M.L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.</p>	Defectologia; Linguagem; História do comportamento; História do desenvolvimento humano; Pensamento e linguagem; Representações sociais; Exclusão; Teoria da ação coletiva; Práticas pedagógicas na educação especial
<p>T3 MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. PERLIN, G.T.T.QUADROS, R.M. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? PIAGET, J. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosófica, problemas de psicologia genética. ___ A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. ___ Ensaio de lógica operatória. ___ O raciocínio da criança. ___Seis estudos de psicologia. BUENO, J.G. Diversidade, deficiência e educação. ___ Educação inclusiva e escolarização dos surdos. SKILAR, C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. POKER, R.B. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional.</p>	Paradigma da educação; Epistemologia genética; Diversidade, deficiência e educação; Escolarização dos Surdos; Educação dos Surdos; Desenvolvimento cognitivo em crianças surdas
<p>T4</p>	

<p>COLNAGO, N.A.S. & BIASOLI-ALVES, 2. (2003). Necessidades de famílias de bebês com Síndrome de Down –SD: subsídios para uma proposta de intervenção – Parte I. In: MARQUEZINE, M.C.ALMEIDA, M.A. OMOTE, S.,& TANAKA,,S.D (orgs). O papel da família junto ao portador de necessidades educacionais especiais.</p> <p>COLNAGO, S.A.S (2000). Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down: elaborando e testando um programa de intervenção.</p> <p>COLNAGO, N.A.S (2003). Intervenção familiar em educação especial. Texto digitado não publicado.</p> <p>HOLZHEIM, D.C.P.M., LEVY,,C.C.O.,PATITUCCI, S.P.R.,GIORGI, S.B (1997). Família e Fonoaudiologia: o aprendizado da escuta.</p> <p>LUTERMAN, D. (1979). Counseling Parentes of Hearing-Impaired Children.</p> <p>____. (1999) Counseling Family with a Hearing-Impaired Child.</p> <p>HARRISON, M.,& ROUSH, J. (2001). Information for families with Young deaf hard of hearing children: reports from parentes and pediatric audiologists. In: SEEWALD, R.C. & GRAVEL, J.S.</p> <p>SJOBLOD, S.,HARRISON,,M.,ROUSH.,& MCWILLIAN, R.A. (2001). Parent's reactions and recommendations after diagnosis and hearing aid fitting</p>	<p>Papel da família do portador de necessidades; educacionais especiais; Família das crianças com Síndrome de Down; Fonoaudiologia;</p>
<p>T5</p> <p>METRAU, M.B. Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica.</p> <p>METRAU, M.B (org) Inteligência: patrimônio social.</p> <p>____. Nos bastidores da inteligência.</p> <p>____. Representação social da inteligência e os portadores de Altas habilidades. In: Seminário Nacional: Inteligência, Patrimônio social.</p> <p>____. Projeto de desenvolvimento de potencialidades. Seminário nacional: inteligência patrimonial social.</p> <p>____.Projeto Destaque programa de enriquecimento. Estudo longitudinal do estudante brasileiro portador de altas habilidades</p> <p>____. Alunos portadores de altas habilidades. Quem são? Onde estão? Uma tentativa de exclusão.</p> <p>____. Introdução. In: METRAU, M.B (org) Inteligência: patrimônio social.</p> <p>MASLOW, A.H. Introdução à psicologia do ser. Trad. Álvaro Cabral.</p> <p>PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola.</p> <p>____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.</p> <p>LANDAU, E. A coragem de ser superdotado.</p> <p>RENZULLI, J.S.,SMITH, L.H. The Young gifted child.</p> <p>____. SMITH, L.H. REIS, S.M. Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students</p> <p>____. The enrichment triad model. A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.</p> <p>____. What makes giftness? Re-examining a definition.</p> <p>____.(Ed). Tecnical reporto f resarsh studies related to the enrichment triad/resolving door model.</p> <p>____. FLEITH, D.O modelo de enriquecimento escolar.</p>	<p>Representação da inteligência; Inteligência como patrimônio social; Altas habilidades; Práticas pedagógicas; Superdotado; Enriquecimento Escolar</p>
<p>D6</p> <p>KLEIN, M. Inveja e ingratidão e outros trabalhos.</p> <p>SASSAKI, R. K. Inclusão social: construindo uma sociedade para todos.</p> <p>____. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.</p> <p>AMIRALIAN, M.L.T. Psicologia do excepcional.</p> <p>AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, Maria I.G. Conceituando deficiência.</p> <p>AMIRALIAN, M. L.T, PINTO, Elizabeth B, GHIRARDI, Maria IG. Conceituando deficiência.</p> <p>____. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência</p> <p>____. Política Nacional de educação especial.</p> <p>____. Educação escolar. Comum ou especial?</p>	<p>Inveja, ingratidão; Inclusão social; Psicologia do Excepcional; Educação do portador de deficiência; Política de educação inclusiva; Declaração de Salamanca; LDB e educação especial</p>

<p>CARVALHO, R.E. Educação inclusiva com os pingos nos is. _____. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. _____. A nova LDB e a educação especial.</p>	
<p>D7 MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e política. _____. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. _____. Política nacional de educação especial. _____. Educação escolar. Comum ou especial? CARVALHO, R.E. Educação inclusiva com os pingos nos is. _____. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. _____. A nova LDB e a educação especial. ARAÚJO, E.T. Política social e instituições especializadas, evolução, desafios e perspectivas. _____. Percepções da sociedade civil sobre as parcerias com o Estado. _____. O desafio da sustentabilidade das APAEs. Reflexões sobre captação de recursos e elaboração de projetos sociais. _____. Valores e comprometimento organizacional no terceiro setor: o caso da FENAPAE. ARANHA, M.S.F. Educação inclusiva. Fundamentação filosófica. _____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. _____. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E.J. Educação especial: temas atuais</p>	<p>História e política da educação especial; Declaração de Salamanca; Sociedade civil e Estado; Fundamentação filosófica da inclusão.</p>
<p>D8 VYGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica. _____. Teoria e método em psicologia. _____. Obras escogidas. _____. A formação social da mente. _____. A transformação socialista do homem. _____. LURIA, A.R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. _____. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e crianças. ALENCAR, E.M.L.S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. _____. FLEITH, D.S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamentos. FREEMAN, J., GUENTHER, Z.C. Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.</p>	<p>Psicologia genética; Linguagem; desenvolvimento; Superdotados;</p>
<p>D9 MAGALHÃES, R.C.B.P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. _____. Fundamentos de Educação especial. _____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. KASSAR, M.C.G. Integração/inclusão: desafio e contradições. _____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala? _____. Modos de participação e constitucionalização de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. VIEIRA, S.L. História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos. _____. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). CARVALHO, R.E. A nova LDB e a educação especial. _____. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.</p>	<p>Diferença; História e política inclusiva; Identidade de alunos com NEE; Constitucionalização; Nova LDB e a educação especial; Educação inclusiva.</p>
<p>D10 MASINI, E.F.S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: MASINI, E.F.S. Do sentido... pelos sentidos... para o sentido: Sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. _____. Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados. PERRENOUD, P. Construindo competências. _____. Utilizar novas tecnologias.</p>	<p>Deficiência sensorial; Competências; Novas tecnologias; Adaptação curricular; Língua de sinais.</p>

<p>GLAT, R., OLIVEIRA, E.S.G.; Adaptação curricular. ____ FERREIRA, J.R.; OLIVEIRA, E.S.G.; SENNA, L.A.G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. MOURA, M.C. Língua de sinais e educação do surdo.</p>	
<p>T11 CARMO, A.A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. ____ Educação física adaptada. ____ Escola não seriada e inclusão escolar. MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental. ____ Contribuições de pesquisa e o desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. ____ Inclusão escolar de deficientes mentais. ____ Inclusão escolar, O que é? Por quê? Como fazer? CHARLOT, B. Da relação com o Saber: elementos para uma teoria. ____ Relação com o saber, formação dos professores e globalização. MESZÁRIOS, I. A educação para além do capital. ____ Para além do capital ____ Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.</p>	<p>Atividade motora adaptada; Educação física adaptada; Inclusão escolar; Deficientes mentais; Capital;</p>
<p>D12 LAROSSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. ____ Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. ____ Notas sobre experiência e formação. ____ Estudar. ____ Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. ____ Literatura, experiência e formação. ____ Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. DELEUZE, G. Nietzsche e a Filosofia. ____ Diferença e repetição. ____ Foucault. ____ Desejo e prazer. ____ O que é um dispositivo? ____ Crítica e Clínica. ____ Proust e os signos. ____ Nietzsche. ____ O que é a filosofia? ____ Mil platôs 1;3 e 4. ____ Diálogos. KASRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução e do tempo e do coletivo no estudo da cognição. ____ A psicologia na rede e os novos intercessores. ____ O Devir-criança e a cognição contemporânea. ____ Aprendizagem, arte e invenção. ____ A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. ____ Autopoiese e subjetividade. ____ O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade em cegos numa oficina de cerâmica. SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?</p>	<p>Enigma da infância; Pedagogia profana; Nietzsche; Foucault; Desejo e prazer; Crítica e Clínica; Filosofia; Psicologia; Aprendizagem; Pedagogia da diferença;</p>
<p>T13 ARAÓZ, S.M.M. Experiências de pais e de múltiplos deficientes sensoriais e surdocegos. ____ A família e os surdocegos congênitos. ____ Levantamento das condições de atendimento para a efetivação de ações na educação especial em Ji-Paraná/RO no período de 2003/2006. ____ Sensibilização para a acessibilidade. Levantamento dos atendimentos sociais, educacionais e de saúde às pessoas com deficiência em Ji-Paraná/RO. ____ Relacionamento Famílias/Instituições. ____ Aspectos biopsicossociais na surdocegueira.</p>	<p>Deficiência múltipla; Surdocegos; Família surdocegos; Acessibilidade; Papel da família; Mapas e passaporte de comunicação; Aprendizagem de crianças com deficiência múltipla; Educação inclusiva.</p>

<p>___Deficiência sobre o papel da família na educação de surdo-cegos.</p> <p>___Deficiência múltipla e inclusão escolar: conceitos, realidades, contribuições e anseios.</p> <p>___ Considerações sobre o papel da família na educação de surdo-cegos.</p> <p>___Deficiência múltipla e inclusão escolar - O processo no Brasil.</p> <p>___ O desenvolvimento da independência em pessoas com surdocegueira e o papel dos pais.</p> <p>MAIA, S.R.GIACOMINI, L.;ARAÓZ, S.M.M. O uso de mapas e passaporte da comunicação para estruturação de programas de atendimento ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial.</p> <p>___ Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial.</p> <p>___AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. A preparação do professor para atuação na área de surdocegueira.</p> <p>CARVALHO, R.E. Educação inclusiva com os pingos nos “is”.</p>	
<p>D14</p> <p>LOUREIRO,C.F.B. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.</p> <p>FREIRE, P. A educação na cidade.</p> <p>___ À sombra de uma mangueira.</p> <p>___ Pedagogia do oprimido.</p> <p>PINO, A. As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.</p> <p>VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectologia.</p> <p>KOHAN, W.O. Lugares da infância-Filosofia.</p>	<p>Educação ambiental; Paulo Freire; Vigotski; Filosofia; Infância.</p>
<p>D15</p> <p>LACERDA, L.B.F. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem.</p> <p>___ A inserção de crianças surdas em classes de crianças ouvintes.</p> <p>___ A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.</p> <p>___ Relato de pesquisa: o que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.</p> <p>FERNANDES, S.F. Conhecendo a surdez.</p> <p>___ Educação bilíngue para surdos.</p> <p>___ Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.</p> <p>DIAS, V.L.L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe de ensino fundamental.</p> <p>QUADROS, R.M. Educação dos surdos: a aquisição da linguagem.</p> <p>___Contraste entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.</p> <p>___O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.</p> <p>___Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociação.</p> <p>DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?</p> <p>___ A educação de surdos: o papel do ensino na visão do professor.</p>	<p>Fonoaudiologia; Crianças ouvintes; Inclusão do aluno surdo; Letramento; Intérpretes; Aquisição da linguagem; LIBRAS; Tradutor; Surdo no ensino regular; Educação do surdo.</p>
<p>D16</p> <p>MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos da Educação Especial.</p> <p>___Trabalho docente e formação de professores de educação especial.</p> <p>___ Inclusão e integração ou chaves da vida humana.</p> <p>___ Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio educacional.</p> <p>___ Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.</p> <p>CARVALHO, R.E. Educação inclusiva com os pingos nos is.</p> <p>___Removendo barreiras para a aprendizagem.</p> <p>___Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.</p> <p>MINAYO, M.C.S. Pesquisa social.</p> <p>LUDKE, M.;ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.</p> <p>AMARAL,L.A. Conhecendo a deficiência(em companhia de Hercules).</p>	<p>Educação especial; Formação de professores; Inclusão com Responsabilidade; Aprendizagem; Barreiras; Deficiência.</p>
<p>D17</p> <p>FIGUEIREDO-FILHO, E.A. Frequência das infecções pelo HIV-1, rubéola,</p>	<p>Infecções; Doenças;</p>

<p>sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus, herpes simples, hepatite C, doença de Chagas e HIV I/II em gestantes do Mato Grosso do Sul PAPARELA, M.M. SHUMRICK, D.A. Otolaryngology. NOORBAKHSH,S. Infection on childhood sensory hearing loss. ____. Sensorineural hearing loss do toxoplasma gondii in children a case control study. SINGH, M.P. Congenital syphilis re-emerging. SAMILEH et al. Role of cytomegalovirus in sensorineural hearing loss of children a case control study Tehran, Iran.</p>	
<p>D18 GOMES, M.C.R. Escola de tempo integral: redimensionar o tempo e a educação. BOGDAN, R.BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. ARROYO, M.G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. ____. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? ____.O direito de ser, sendo diferente, na escola.</p>	<p>Escola de tempo integral; Investigação qualitativa; Estigma; Integração; Inclusão escolar; Direito.</p>

APÊNDICE I – QUADRO 15 – Grau e tipo de mudança proposta

QUADRO 15 – GRAU E TIPO DE MUDANÇA PROPOSTA

Amostra	Grau de Mudança	Tipo de Mudança
T1	Grande	Neomovilismo
T2	Grande	Neomovilismo
T3	Inespecífico	Inespecífico
T4	Inespecífico	Inespecífico
T5	Inespecífico	Inespecífico
D6	Grande	Neomovilismo
D7	Inespecífico	Inespecífico
D8	Inespecífico	Inespecífico
D9	Inespecífico	Inespecífico
D10	Inespecífico	Inespecífico
T11	Grande	Metamorfose
D12	Grande	Neomovilismo
T13	Inespecífico	Inespecífico
D14	Grande	Metamorfose
D15	Grande	Metamorfose
D16	Inespecífico	Inespecífico
D17	Inespecífico	Inespecífico
D18	Inespecífico	Inespecífico