

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KIARA KARIZY GUIMARÃES DE MELO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Kiara Karizy Guimarães de Melo

Título do trabalho: A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no centro-oeste brasileiro

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Kiara Karizy G. de Melo
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Régio H. dos R. Silva
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 17 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KIARA KARIZY GUIMARÃES DE MELO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais
Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Melo, Kiara Karizy Guimarães de
A produção do conhecimento em educação especial e educação
inclusiva no Centro-Oeste brasileiro [manuscrito] / Kiara Karizy
Guimarães de Melo. - 2017.
xiv, 151 f.

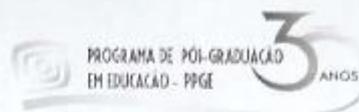
Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, .
2017.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Produção do
Conhecimento. I. Silva, Régis Henrique dos Reis, orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE KIARA KARIZY GUIMARÃES DE MELO – Aos dezessete dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (17/08/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva**, orientador, doutor em Educação pela Unicamp, **Prof.^a Dr.^a Michele Silva Sacardo**, doutora em Educação pela UFSCAR e **Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista**, doutor em Educação pela UFG e **Prof.^a Dr.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa**, DOUTORA EM Educação Física pela Unicamp, para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Kiara Karizy Guimarães de Melo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Regis H. dos R. Silva

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva
Presidente – FE/UFG

Michele Silva Sacardo

Prof.^a Dr.^a Michele Silva Sacardo
Membro – UFG

Tadeu João Ribeiro Baptista

Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista
Membro – PPGÉ/FE/UFG

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Prof.^a Dr.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Membro – UFG

Dedico este trabalho ao meu esposo, meu companheiro, meu amor, que me concedeu o bem mais precioso, nossa família! E aos nossos filhos, que tornaram nossas vidas mais completas e felizes.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva, pela oportunidade concedida, pela competente e respeitosa orientação. Em nenhum momento de minha caminhada na realização desta pesquisa me senti sozinha ou sem norte, e isso só foi possível por causa do seu compromisso para com a orientação; mesmo morando em outra cidade sempre esteve presente. Obrigada, professor!

Aos professores, Dra. Michelle Silva Sacardo e Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista, pela participação na banca de qualificação e defesa, e pelas críticas e sugestões apresentadas em ambas as oportunidades.

À professora Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, pelo aceite ao convite de participar da banca de defesa e pela suplência na banca de qualificação.

Ao professor Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, por assumir a suplência na banca de defesa.

À Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte (SEDUCE), do estado de Goiás, pelo deferimento da licença para aprimoramento.

À bibliotecária Márcia Queiroz Calil da Universidade Federal de Goiás, pelo auxílio na coleta dos resumos que não estavam disponíveis na internet.

À Sandra Rosa pela leitura atenta e qualificada correção desta dissertação.

Aos colegas do mestrado e doutorado por terem me auxiliado no processo formativo e pela companhia agradável nas aulas. Em especial, à Erika, que sempre me inspirou com seu comprometimento com os estudos; à Ivone, por socializar comigo documentos e informações necessárias para a continuidade de minha licença junto ao Estado; e à Michele pela determinação, luta, força e por ser minha companheira de angústias e desabafos na fase final de execução desta pesquisa.

Ao meu esposo, pelo amor, companheirismo e dedicação!

Aos meus filhos, meus amores, por me tornarem uma pessoa melhor, entenderem minha ausência e por serem a alegria da minha vida! Sobre a pergunta que sempre me faziam nesse processo: “Mamãe, você já acabou?”. Agora posso responder que sim, sim, sim!

À minha mãe, pelo amor, dedicação, cuidado e carinho para comigo e minha família.

À minha irmã Flaviany, por sua determinação, pois, apesar de todas as adversidades pelas quais tem passado, encontra-se firme em seus objetivos.

A toda minha família, meus sobrinhos, sobrinhas, minha madrinha, meus tios, tias, primos, primas, minha sogra, sogro, cunhados e cunhadas, obrigada pelas orações, torcida, carinho e importante presença na minha vida. Vocês sabem como, em diferentes momentos e nas mais diversas formas, tornaram minha vida mais feliz.

À minha comadre e irmã de coração, Eliene, por seu exemplo de mulher, forte, guerreira e amorosa. Amiga, obrigada por me incentivar, por sempre acreditar no meu potencial e por estar comigo nos momentos mais decisivos e felizes da minha vida.

Às minhas amigas Luluzinhas por me amarem do jeito que sou, por compartilharem cada momento decisivo neste processo de formação e principalmente pela nossa amizade, vocês quatro fazem a minha vida mais feliz!

Às minhas alunas e alunos do Bosque Bougainville, que entenderam meus momentos de ausência, que comemoraram comigo cada vitória e que fazem parte da minha vida.

À minha “mãe carioca”, “super” Anna Paula, pessoa de luz, pela força, coragem e determinação inspiradoras.

A toda família Pestalozziana, em especial à Adriana Bahia, por ter acreditado no meu potencial, trazendo-me para trabalhar no Peter Pan, junto às pessoas com deficiência.

Às pessoas com deficiência, pela oportunidade de aprendizado cotidiano, espero que este trabalho contribua de alguma maneira para a vida de vocês.

E por fim, obrigada, Senhor, por me guiar, me proteger e permitir que tantas coisas maravilhosas aconteçam no tempo certo em minha vida!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a produção do conhecimento sobre a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais veiculadas na área educacional. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa de caráter bibliográfico-documental, embasada em autores críticos-dialéticos. Foi desenvolvida com o objetivo de analisar as características e tendências teórico-metodológicas presentes nos resumos das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1983 a 2016. Nesse sentido realizamos o levantamento, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, bem como os dados de suas produções. Para identificarmos a produção discente de tais programas, completamos e atualizamos as planilhas que Silva (2013) apresenta em sua tese e denomina de “Pró-Identi”. Para esta atualização utilizamos as informações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Plataforma Sucupira. Definida nossa amostra, coletamos os resumos e realizamos a leitura dos mesmos orientada por uma ficha roteiro (SILVA, 2013). Em seguida, com as informações coletadas, elaboramos um banco de dados que nos permitiu a caracterização das dissertações e teses em análise por meio da geração de relatórios. Verificamos que a região Centro-Oeste possui 16 Programas de Pós-Graduação em Educação e apenas um desses não apresenta defesa na área. De 1983 a 2016 foram defendidos 246 trabalhos em Educação Especial e Educação Inclusiva nos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste, sendo 225 dissertações e 21 teses. A primeira dissertação em Educação Especial desenvolvida na região Centro-Oeste foi defendida em 1983, na Universidade de Brasília, já a primeira tese foi defendida em 2008 na Universidade Federal de Goiás. Em nossas análises identificamos que o estado do Mato Grosso do Sul é o que apresenta uma produção mais expressiva em Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo responsável pelas defesas de 42% de dissertações e 48% de teses em Educação Especial e Educação Inclusiva na região Centro-Oeste. A produção dos demais estados se apresenta da seguinte maneira: o Distrito-Federal é responsável pelas defesas de 33% das dissertações e 38% das teses; Goiás é responsável pelas defesas de 20% das dissertações e 14% das teses; e o estado do Mato Grosso que apresenta a produção mais baixa em Educação Especial e Educação Inclusiva é responsável por 5% das dissertações e não apresenta defesas de teses na área. Em nossas análises, percebemos que a partir de 2005, a produção da área na região cresceu de forma significativa e foi influenciada principalmente pelas políticas públicas de inclusão escolar. Outro dado que entendemos ser importante ressaltar se refere aos programas que possuem produção mais expressiva na área. De acordo com nossas análises, esses programas apresentam linhas de pesquisa que explicitam o aceite de trabalhos na área, situação oposta aos programas que apresentam produção mais baixa na área. Destacamos que 50% da produção das dissertações e teses foram orientadas por 18 orientadores, enquanto os outros 50% foram orientados por 83 orientadores, o que demonstra que na região já existe um grupo com certa tradição em desenvolver pesquisa na área. Diante das análises concluímos que a produção em Educação Especial e Educação Inclusiva na região Centro-Oeste ainda não se encontra consolidada, porém, está em expansão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Inclusiva; Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

This research aims at producing knowledge about the education of people with disabilities and/or special educational published in the educational area. It is a qualitative-quantitative research of bibliographic-documentary character, based on critical-dialectical authors. It was developed with the purpose of analyzing the theoretical-methodological characteristics and tendencies present in the abstracts of dissertations and theses in Special Education and Inclusive Education defended in the Programs of Post-Graduation in Education of the Center-West of Brazil, from 1983 to 2016. In this way we performed the research, in the database of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel, of all Post-Graduation Programs in Education of the Central-West region, as well as the data of their productions. To identify the student production of such programs, we complete and update the worksheets Silva (2013) presents in his thesis and calls it "Pro-Identi." For this update we use the information available in the database of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel and in the Sucupira Platform. Once our sample was defined, we collected the abstracts and read them guided by a script card (SILVA, 2013). Then, with the information collected, we developed a database that allowed us to characterize the dissertations and theses under analysis through the generation of reports. We verified that the Center-West region has 16 Post-Graduate Programs in Education and only one of these does not present defense in the area. From 1983 to 2016, 246 papers were defended in Special Education and Inclusive Education in the Post-Graduation Programs of the Central-West region, of which 225 were dissertations and 21 theses. The first dissertation on Special Education developed in the Center-West region was defended at the University of Brasilia in 1983, and the first thesis was defended at the Federal University of Goiás in 2008. In our analyzes we identified that the state of Mato Grosso do Sul is what actually presents a more expressive production in Special Education and Inclusive Education, being responsible for the defenses of 42% of dissertations and 48% of theses in Special Education and Inclusive Education in the Central-West region. The production of the other states is as follows: the Federal District is responsible for defenses of 33% of dissertations and 38% of theses; Goiás is responsible for defenses of 20% of dissertations and 14% of theses; and the state of Mato Grosso, which presents the lowest production in Special Education and Inclusive Education, is responsible for 5% of dissertations and does not present thesis defenses in the area. In our analyzes, we noticed that, from 2005, the production of the area in the region grew significantly and was influenced mainly by the public policies of school inclusion. Another fact that we consider important to emphasize is the program that has more expressive production in the area. According to our analyzes, these programs present lines of research that explain the production in the area, in the opposite to the programs that have lower production in the area. We highlight that 50% of dissertation and thesis production were guided by 18 supervisors, while the other 50% were guided by 83 supervisors, which shows that there is already a group with a certain tradition of developing research in the area. In the light of the analyzes, we conclude that the production in Special Education and Inclusive Education in the Center-West region has not yet been consolidated, but is expanding.

KEY WORDS: Special Education; Inclusive education; Knowledge Production.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste ao longo dos anos.	96
Gráfico 02 – Dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste de 1983 a 2008.	97
Gráfico 03 – Dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste de 2009 a 2016.	97
Gráfico 04 – Percentual de dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste.	98
Gráfico 05 – Teses defendidas em EE e EI dos PPGE por estado da região Centro-Oeste.	99
Gráfico 06 – Percentual de teses em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste.	99
Gráfico 07 – Distribuição das dissertações, por períodos, conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas.	105
Gráfico 08 – Distribuição das dissertações conforme a instâncias administrativas das IES em que foram defendidas.	106
Gráfico 09 – Distribuição das teses do período de 2008-2016, conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas.	107
Gráfico 10 – Distribuição das teses conforme instância administrativa das IES-Programa em que foram defendidas.	107
Gráfico 11 – Sexo dos(as) orientadores(as).	112
Gráfico 12 – Sexo dos(as) autores(as).	113
Gráfico 13 – Demonstrativo do financiamento dos trabalhos em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.	114
Gráfico 14 - Temática das dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste por período.	116
Gráfico 15 – Base/Fonte teórica designada nas dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.	119
Gráfico 16 – Fonte de coleta de dados dos trabalhos.	121
Gráfico 17 – Local de realização das dissertações e teses.	124
Gráfico 18 – Demonstrativo da técnica de tratamento dos dados das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.	126
Gráfico 19 – Abordagem epistemológica identificada ou não identificada.	127
Gráfico 20 – Tipos de abordagens epistemológicas identificadas.	127

QUADRO

Quadro 01- Instituições, programa e ano de início.

17

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Instituições, programa e demonstrativo de defesas no geral e em EE e EI.	21
Tabela 02 – Quantitativo das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste.	100
Tabela 03 – Demonstrativo das dissertações em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, por IES, entre os anos de 1983 e 1998.	101
Tabela 04 – Demonstrativo das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, por IES, entre os anos de 1999 e 2016.	102
Tabela 05 - Quantidade de orientações efetuadas, por orientador.	108
Tabela 06 - Quantidade de orientações efetuadas por grupo de orientadores.	109
Tabela 07 - Quantidade de orientações efetuadas por grupo de orientadores, por instituição.	109
Tabela 08 - Temática das dissertações e teses.	115
Tabela 09 – Público-alvo pesquisado.	117
Tabela 10 – Metodologia da pesquisa declarada.	118
Tabela 11 – Referências teóricas/autores designados.	120
Tabela 12 – Campo empírico de coleta de dados.	122
Tabela 13 – Localidade de realização das dissertações e teses analisadas.	123
Tabela 14 – Técnica de coleta de dados das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- Acad. - Acadêmico
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- CALDEME - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas
- CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
- CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- D. - Doutorado
- Diss. - Dissertação
- EE - Educação Especial
- EI - Educação Inclusiva
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FENAPAES - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- FENAPESTALOZZI - Federação Nacional das Associações Pestalozzi do Brasil
- FMI - Fundo Mundial Internacional
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBC - Instituto Benjamim Constant
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
- LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M. - Mestrado

MEC - Ministério da Educação

Mod. - Modalidade

MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social

N - Número

NEE - Necessidades educacionais especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Planos Nacionais de Pós-Graduação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG - Programas de Pós-Graduação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PRODISC - Análise Crítica da Produção Discente

Profi. - Profissional

Prof.^a - Professora

ProPEd/UERJ - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro

PUC-GOIÁS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

QI - Quociente de Inteligência

SRMs - Salas de Recursos Multifuncionais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

Trab. - Trabalho

UCB - Universidade Católica de Brasília

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UnB - Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	24
1.1. A educação das pessoas com deficiência no Brasil do Século XVIII a 1930	24
1.2. Maior envolvimento da sociedade civil e política na educação das pessoas com deficiência no Brasil de 1930 a 1970	31
1.3. Educação Especial: dos princípios integracionistas à constituição de uma educação inclusiva	38
CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	55
2.1. Breves considerações sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais	55
2.2. O desenvolvimento da pesquisa em Educação	63
2.2.1. Questões epistemológicas da pesquisa em Educação	63
2.2.2. Os Centros de Pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa em Educação	68
2.2.3. A pesquisa em Educação no âmbito da Pós-Graduação	75
2.2.4. A produção do conhecimento nos programas de Pós-Graduação em Educação	82
2.2.5. A produção do conhecimento em Educação Especial e Educação Inclusiva nos Programas de Pós-Graduação	89
CAPÍTULO III - CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	95
3.1. Quantitativo das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste ao longo dos anos	95
3.2. Distribuição das dissertações e teses conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas	105
3.3. Distribuição das dissertações e teses conforme o número de orientações e o sexo dos orientadores e autores	108
3.4. Financiamento (fomento) das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva	113
3.5. As temáticas privilegiadas nas dissertações e teses em EE e EI	115
3.6. O público-alvo das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste	117
3.7. A metodologia da pesquisa das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	118

3.8. As base/fontes teóricas das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	119
3.9. As fontes e o campo empírico de coleta de dados das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	122
3.10. Local (país/estado) de realização das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	123
3.11. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	125
3.12. As abordagens epistemológicas das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	126
3.13. Síntese das características e tendências das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	145
Ficha/roteiro de auxílio no registro de informações referentes aos resumos das dissertações e teses	145

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão, desenvolvida no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha Cultura e Processos Educacionais, tem como objeto a produção do conhecimento sobre a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE), veiculadas na área educacional. Mais precisamente voltamos nossas análises para as dissertações e teses defendidas nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1983 a 2016 - apesar de o primeiro PPGE da região apresentar defesas desde 1976, somente em 1983 foi realizada uma defesa em Educação Especial (EE), por isso, definimos que nossas análises partiriam desta data até alcançar os dados mais recentes disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Plataforma Sucupira, que são os dados de 2016 - que tiveram como temática a educação das pessoas com deficiência e/ou NEE, conforme a definição apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EI).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, “não paginado”).

Nossa opção por pesquisar este tema está relacionada a três fatores: o primeiro é a atuação como professora de Educação Física da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, na Associação Pestalozzi de Goiânia, experiência que nos aproximou da EE e EI; O segundo diz respeito à importância desta produção no cenário educacional, pois, de acordo com Silva (2013a), a produção discente dos PPGE tem se tornado fontes prioritárias da produção do conhecimento em Educação; E o terceiro está relacionado com a necessidade de

estudos que investiguem as pesquisas para que seja possível compreender de que maneira o conhecimento tem sido desenvolvido nessas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014).

Assim, visando a viabilizar e aprofundar o debate sobre a produção do conhecimento em EE e EI dos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, consubstanciaremos-nos nas pesquisas desenvolvidas por Sánchez Gamboa (2014) e Silva (2004, 2013).

Nesse sentido, é pertinente observar que foi na década de 1970 que surgiu o primeiro PPGE da região Centro-Oeste do Brasil, o PPGE da Universidade de Brasília (UnB). Segundo dados disponibilizados pela CAPES na Plataforma Sucupira, atualmente a região Centro-Oeste possui dezesseis PPGE que oferecem: quatorze mestrados acadêmicos, oito doutorados acadêmicos e dois mestrados profissionais, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 01 - Instituições, programa e ano de início.

Instituição de Ensino Superior (IES)	Programa	Ano de início		
		Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Mestrado Profissional
Universidade de Brasília (UnB)	Educação	1974	2005	2010
Universidade Federal de Goiás (UFG) - Goiânia	Educação	1986	2001	-----
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande	Educação	1988	2004	-----
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Cuiabá	Educação	1988	2009	-----
Universidade Católica de Brasília (UCB)	Educação	1994	2009	-----
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Educação	1994	2010	-----
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOÍÁS)	Educação	1999	2007	-----
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Educação	2008	2014	-----
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Corumbá	Educação	2009	-----	-----
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Rondonópolis	Educação	2010	-----	-----
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Educação	2010	-----	-----
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba/Campo Grande	Educação	2011	-----	2012
Universidade Federal de Goiás (UFG) - Catalão	Educação	2011	-----	-----

Instituição de Ensino Superior (IES)	Programa	Ano de início		
		Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Mestrado Profissional
Universidade Federal de Goiás (UFG) - Jataí	Educação	2013	-----	-----

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Nesses mais de quarenta anos, desde a criação do primeiro PPGE da região Centro-Oeste, a produção de dissertações e teses no Brasil cresceu de forma expressiva, como relata Sánchez Gamboa (2014):

Desde 1971, a produção dos programas de pós-graduação vem crescendo rapidamente. Diante dessa expansão quantitativa, surgem muitas perguntas, entre as quais, aquelas que questionam sua qualidade, as tendências temáticas, teóricas, metodológicas e epistemológicas que orientam essas pesquisas; de igual maneira, questionam-se as relações dessas tendências com os vários momentos históricos que a sociedade e a educação passaram nas últimas décadas e como evoluiu a formação do investigador educacional nesse período (p.90).

Diante do aumento significativo da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação (PPG), essa pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que possibilitem uma visão global da produção do conhecimento em EE e EI, e que levantem dados atualizados sobre essa temática, trazendo dentro de sua realização análises das bases teórico-metodológicas e técnicas das dissertações e teses desenvolvidas nos PPGE da região Centro-Oeste.

Além do que, a sistematização dos dados servirá também como fonte norteadora para profissionais das redes básicas de ensino e profissionais do ensino superior, proporcionando a aproximação da produção acadêmica sobre EE e EI da “práxis” dos referidos profissionais.

Estudos com enfoque na análise da produção do conhecimento em EE e EI, têm sido realizado desde 1995. Um dos estudos pioneiros foi o projeto de “Análise Crítica da Produção Discente” (PRODISC), realizado por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), que analisou as dissertações e teses dos PPG em Educação e Psicologia, defendidas entre os anos de 1970 e 2004.

Destacamos também o estudo realizado por Silva (2004), que investigou as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, no período de 1981 a 2002.

Ainda com esse enfoque Laplane, Lacerda e Kassar (2006) analisaram as contribuições da Etnografia nas Abordagens Qualitativas de Pesquisa em EE.

Enquanto Marques *et al.* (2008), por sua vez, investigaram as Pesquisas em EE no Brasil, analisando 85 trabalhos (teses e dissertações) que estavam disponíveis no banco de teses da CAPES, e que foram defendidas entre os anos de 2001 e 2003.

Um dos estudos mais recentes acerca da produção do conhecimento em EE e EI foi realizado por Silva (2013). Nesse, o autor analisou as teses defendidas entre 1985 e 2009, nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo.

Entendemos que alguns desses estudos contemplam a região Centro-Oeste, porque suas análises envolviam a produção brasileira, no entanto, nenhum deles apresenta as características e tendências das dissertações e teses desenvolvidas nos PPGE da região Centro-Oeste entre os anos de 1983 e 2016.

Destacamos que em nosso texto utilizaremos o termo pessoas com deficiência porque:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2012, p. 13, grifos no original).

No entanto, por questões de normas, manteremos os termos utilizados pelos autores em caso de citação literal.

Além disso, não utilizaremos ao longo do texto notas de rodapé, dessa maneira facilitaremos a leitura do trabalho pelas pessoas com deficiência visual, uma vez que os softwares leitores de tela não separam as notas de rodapé do corpo do texto, dificultando assim a compreensão do leitor.

As primeiras iniciativas relacionadas à produção teórica sobre as pessoas com deficiência no Brasil foram desenvolvidas por médicos e datam de 1900. No entanto, de acordo com Silva (2014), é a partir da década de 1970, com a institucionalização da Pós-Graduação e da EE, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que a área inicia a constituição de um campo específico de ensino e pesquisa dentro da universidade brasileira.

Silva (2014), embasado em autores de referência da educação e EE, e em dados da CAPES e dos sítios dos PPGE brasileiros, identificou três períodos da pesquisa em EE e EI, a saber: Pioneirismo (1971-1984), Expansão (1985-1998) e Consolidação (1999-2009).

Apesar da consolidação da área e do aumento expressivo das publicações em EE e EI, muitas questões sobre a educação das pessoas com deficiência ainda não apresentam respostas. De acordo com Silva (2014), um dos desafios da pesquisa no limiar desta década está relacionado com conhecer os problemas sociais e educacionais vivenciados pelas pessoas com deficiência e que não apresentam soluções científicas. Diante disso acreditamos que:

O conhecimento produzido pela área de EEs e Inclusiva faz sentido na medida em que nos auxilie na superação e/ou nos estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais, como preconceito, discriminação, exclusão, negação do direito à apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo Ser Humano etc. (SILVA, 2014, p.81).

Nesse aspecto, nossa pesquisa tem como problemática a compreensão do conhecimento produzido sobre as pessoas com deficiência e/ou NEE na região Centro-Oeste sob a forma de dissertações e teses nos PPGE.

No ensejo de alcançarmos essa compreensão, traçamos os seguintes objetivos:

Geral

Analisar as características e tendências teórico-metodológicas presentes nos resumos das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1983 a 2016.

Específicos

- a) Identificar as dissertações e teses que investigaram a problemática educacional das pessoas com deficiência e/ou NEE, desenvolvidas nos PPGE da região Centro-Oeste no período de 1983 a 2016;
- b) Mapear quem foram os(as) orientadores(as) destas pesquisas; quais pesquisas receberam financiamento e; quais as instituições em que estas foram desenvolvidas;
- c) Situar a produção analisada no contexto da trajetória histórica de criação e desenvolvimento dos PPGE, assim como a sua articulação com as políticas educacionais de EE e EI, de pesquisa e pós-graduação brasileiras e;
- d) Recuperar o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência no país, percorrendo os caminhos que levaram à constituição da área de EE e EI no Brasil.

Para entendermos o desenvolvimento do conhecimento acerca da EE e EI nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, realizamos uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter quali-quantitativo, embasada em teóricos crítico-dialéticos.

Nesse sentido, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento da pesquisa em Educação e EE e EI no Brasil e um levantamento documental sobre os PPGE da referida região.

Em seguida, realizamos o levantamento no banco de dados da CAPES de todos os PPGE da região Centro-Oeste, bem como os dados de suas produções. Delimitamos que somente os programas que apresentassem produção acadêmica discente em EE e EI, entre os anos de 1983 e 2016 fariam parte da pesquisa. Para identificarmos a produção discente de tais programas, completamos e atualizamos as planilhas com dados gerais (autor, nível, ano de publicação, orientador e programas) das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE brasileiros, que Silva (2013) apresenta em sua tese e denomina de “Pró-Identi”. Para esta atualização utilizamos as informações disponíveis no banco de dados da CAPES e na Plataforma Sucupira, referente às dissertações e teses em EE e EI, defendidas no período de 2010 a 2016, nos PPGE brasileiros. Nossa atualização dos dados dos PPGE brasileiros foi de 2010 a 2012, e dos PPGE da região Centro-Oeste de 2010 a 2016.

Diante disso, chegamos aos PPGE listados na tabela 01, que apresentam como produção discente um total de 4630 dissertações e 589 teses, sendo que, desse universo, 225 dissertações e 21 teses em EE e EI.

Tabela 01- Instituições, programa e demonstrativo de defesas no geral e em EE e EI.

IES	Programa	Mod.	Diss.	Diss. em EE e EI	Teses	Teses em EE e EI
UnB	Educação	Acad.	1080	53	164	5
UFG - Goiânia	Educação	Acad.	508	13	133	3
UFMS - Campo Grande	Educação	Acad.	388	31	100	7
UFMT - Cuiabá	Educação	Acad.	1025	11	48	0
UCB	Educação	Acad.	487	21	34	1
UCDB	Educação	Acad.	340	13	25	3
PUC GOIÁS	Educação	Acad.	341	18	85	2
UFGD	Educação	Acad.	125	20	-----	-----
UFMS - Corumbá	Educação	Acad.	59	10	-----	-----
UFMT - Rondonópolis	Educação	Acad.	83	1	-----	-----
UEMS - Paranaíba	Educação	Acad.	77	12	-----	-----
UFG - Catalão	Educação	Acad.	48	12	-----	-----
UEMS - Campo Grande	Educação	Profi.	45	9	-----	-----
UFG - Jataí	Educação	Acad.	24	1	-----	-----
Total			4630	225	589	21

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Definida nossa amostra partimos para a coleta dos resumos que seriam analisados, para isso acessamos o banco de dados da CAPES, os sítios dos PPGE, a Plataforma Sucupira, as bibliotecas virtuais, algumas bibliotecas físicas, entramos em contato com alguns autores e orientadores, com a coordenação de alguns PPGE, e utilizamos o serviço de comutação entre bibliotecas. Da amostra de 225 dissertações, não conseguimos coletar 3 resumos, que não estavam disponíveis em nenhum dos locais citados anteriormente. Diante disso, quando tratarmos dos dados referentes à quantidade, evolução das defesas no tempo, nível institucional, instituições em que foram defendidas, autores(as) e orientadores(as), utilizaremos a amostra total; para as demais análises, o total será de 222 dissertações.

Em seguida realizamos a leitura dos resumos, orientada por uma ficha roteiro, este instrumento foi desenvolvida por Silva (2013) e poderá ser visualizado nos anexos. Com as informações coletadas, elaboramos um banco de dados que nos permitiu a caracterização das dissertações e teses em análise por meio da geração de relatórios. Esses dados foram organizados em planilhas que continham informações sobre quem formou os mestres e doutores em EE e EI nos PPGE da região Centro-Oeste (orientadores, programas e instituições), no período de 1983 a 2016, bem como a identificação das dissertações e teses financiadas; as temáticas privilegiadas (sobre o quê se produz); as populações-alvo desses estudos; as bases teóricas dessas dissertações e teses; as fontes de pesquisas utilizadas (tipo e campo empírico); as metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados); e as abordagens epistemológicas (SILVA, 2013).

Para alcançarmos os objetivos propostos em nossa pesquisa, realizamos no **Capítulo I** uma revisão dos caminhos percorridos pela EE, das primeiras iniciativas da educação das pessoas com deficiência até sua constituição enquanto campo de pesquisa na área da educação; quando e como a prática pedagógica em EE no seu esforço de fundamentar-se cientificamente torna-se área de pesquisa na Universidade e adentra os espaços da pós-graduação em educação no Brasil, desenvolvendo-se na perspectiva da EI.

Nesse movimento de compreensão da constituição do campo de pesquisa em educação e EE na perspectiva da EI, empreendemos no **Capítulo II** um esforço de discutir a própria produção do conhecimento em educação. Em outros termos, a própria Educação enquanto ciência, partindo do desenvolvimento das ciências humanas e das primeiras iniciativas de pesquisa em ciências sociais, até o desenvolvimento da produção científica em educação no Brasil, dentro e fora dos PPGE.

Após essas discussões que nos permitiram compreender a EE e EI enquanto campo acadêmico-científico no Brasil, impulsionado principalmente pelas políticas de EE e EI, bem

como de pesquisa e pós-graduação, discorreremos no **Capítulo III** sobre a produção nos PPGE da região Centro-Oeste, buscando a caracterização de tal produção.

Já nas **Considerações Finais**, apresentamos nosso esforço em retomar nossa problemática sobre a produção do conhecimento em EE e EI na região Centro-Oeste, buscando de forma sintética explicar suas principais características e tendências mediante os seus condicionantes históricos.

CAPÍTULO I

1. CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em nossa pesquisa, analisamos as produções acadêmicas em EE e EI, desenvolvidas nos PPGE da região Centro-Oeste, no período de 1983 a 2016, com base no contexto da qual estão inseridas. Por esse motivo, entendemos ser necessário percorrermos os aspectos históricos da educação das pessoas com deficiência no Brasil, que culminaram no desenvolvimento da pesquisa e na constituição da área da EE na perspectiva da EI.

A educação das pessoas com deficiência passou por diferentes momentos ao longo de sua história. Com o intuito de compreendermos essa trajetória, discutiremos a educação das pessoas com deficiência no Brasil, do Século XVIII até 1930. Em seguida, iremos problematizar o maior envolvimento da sociedade civil e política nessa educação e, por fim, abordaremos a EE desde os princípios integracionistas até a constituição de uma EI na atualidade.

1.1. A educação das pessoas com deficiência no Brasil, do Século XVIII a 1930

As primeiras iniciativas de educação das pessoas com deficiência surgiram institucionalmente de maneira tímida, e ancoradas no conjunto de ideias liberais difundidas no Brasil, no final do Século XVIII e começo do século XIX (JANNUZZI, 2012). Nesse período, 84% da população era analfabeta, Kassar (2011) destaca três motivos, dentre vários, para essa restrita atenção em relação à educação pública em geral. São eles: 1) A organização econômica da época não necessitava de pessoas alfabetizadas e instruídas; 2) Nosso colonizador, Portugal, também apresentava altos índices de analfabetismo e; 3) A educação era prevista para todos em lei (Constituição de 1824), no entanto, grande parte da população trabalhadora era escravizada e não possuía acesso à educação.

Segundo Jannuzzi (2012), provavelmente o atendimento das pessoas com deficiência teve início através das Câmaras Municipais e confrarias particulares. A autora destaca o importante papel das Santas Casas de Misericórdia naquele período, as quais, seguindo a tradição europeia, prestavam atendimento aos pobres, doentes e órfãos.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação

de Surdos (INES), ambos instalados no município da Corte Imperial e sob responsabilidade do poder central, são considerados marcos na história da EE do Brasil, no final do século XIX (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010).

O fato de, através de uma política de “favor”, terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpriram a função de auxílio aos desvalidos, isto é àqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania. Também, na medida em que se prenderam a iniciativas isoladas, deixaram de fora a maior parte de surdos e cegos, ao mesmo tempo que, como internatos, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo (BUENO, 2011, p. 100 – 101, grifo no original).

Vale destacar que a criação dessas instituições não ocorrera porque havia um projeto de escolarização das pessoas com deficiência visual e auditiva, mas em decorrência de interesses particulares de pessoas próximas ao poder constituído (BUENO, 2011, p. 100).

De acordo com Jannuzzi (2012), os registros mais antigos de atendimento às pessoas com deficiência intelectual datam de 1874, no Hospital Juliano Moreira, que na época era intitulado Asilo para Alienados São João de Deus, em Salvador, Bahia, e de 1887, no ensino comum na Escola México, situada no Rio de Janeiro, que atendia também pessoas com deficiência física e visual. A autora relata que há referência de atendimento para pessoas com deficiência física e visual, em 1898, também na rede comum no Rio de Janeiro, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca. Já em Manaus, o atendimento na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino estadual comum, data de 1892 e atendia pessoas com deficiência intelectual e auditiva. Em 1909, há registro de atendimento no ensino comum estadual no Rio Grande do Sul, em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros, que atendia pessoas com deficiência na comunicação e intelectual, e em Montenegro, no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, que atendia pessoas com deficiência na comunicação, auditiva e intelectual.

Já as primeiras iniciativas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil ocorreram devido ao trabalho de algumas pessoas que se sentiram sensibilizadas com essa causa, essas pessoas foram fortemente influenciadas pela França, como podemos verificar no relato de Jannuzzi (2012),

A França, com a qual essa elite mantinha contato mais frequente, como coloquei, tivera a educação do deficiente mental iniciada com Itard, em 1800, que tentara educar o selvagem de Aveyron, Victor, baseado na metodologia sensualista de Condillac. Posteriormente, Edouard Séguin, a partir de 1840, com os deficientes mentais do Hospício dos Incuráveis do Bicêtre (DEBESSE E MIALARET, 1974, pp. 366-369), continuara o trabalho de seu mestre, mais numa linha de desenvolvimento da atividade da

criança, trabalho posteriormente utilizado por Bounerville com crianças em Bicêtre (MÜLLER, 2000) e por Montessori no início do século XX (p. 18).

De acordo com Bueno (2011) enquanto nos países europeus ocorrera no século XIX uma verdadeira proliferação de instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiência, no Brasil foram poucas iniciativas, e que abarcaram os

[...] mais lesados, os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada” (JANNUZZI, 2012, p.20, grifos no original).

A autora enfatiza o descaso do poder público, no período colonial, com a educação das pessoas com deficiência e da educação da população em geral. Segundo ela, naquele período, a educação não era “necessária” porque a sociedade era rural e escravocrata.

Proclamada a República em 1889, e instituído o federalismo em 1891, cada estado tornou-se relativamente independente e pôde organizar suas leis e sua própria administração.

Nesse sentido, os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro impulsionaram o ensino primário, aumentando as verbas do mesmo, a organização das escolas para as pessoas com deficiência também se desenvolveu nesses estados, no entanto, esse desenvolvimento ocorrera de forma tímida e lenta (JANNUZZI, 2012; BUENO, 2011).

Nesse período, as instituições para o atendimento das pessoas com deficiência visual e auditiva recebiam atenção/investimento diferenciados do poder central, chegando a receber em um ano mais verbas que a Escola Superior de Minas. De acordo com Jannuzzi (2012), fica evidente o privilégio a essas instituições, uma vez que não foi possível identificar providência nesse sentido quanto à educação das pessoas com deficiência intelectual.

Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, temos, em 1903, à instalação do Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro; em 1923, a criação do Pavilhão de Menores do Hospital Juqueri; e, em 1927, a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas; além dos trabalhos desenvolvidos em Recife, em 1929, pelo Dr. Ulisses Pernambucano. Aos poucos, a deficiência intelectual assumiu a primazia na EE, e isso ocorreu em decorrência dos seguintes fatores: maior número de instituições criadas e seu peso em relação à preocupação com a eugenia da raça e com o fracasso escolar (BUENO, 2011).

Apesar dessa primazia, segundo Brasil (1975b *apud* BUENO, 2011), em 1924, foi criada no Rio de Janeiro a União dos Cegos do Brasil; já em 1929, foram criados o Instituto Padre Chico, na cidade de São Paulo, e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, entidades essas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência visual. Também em

1929, foi criada em São Paulo a segunda instituição especializada no atendimento das pessoas com deficiência auditiva, o Instituto Santa Therezinha.

Bueno (2011) destaca que o surgimento das primeiras entidades privadas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, reflete o início de duas tendências importantes da EE no Brasil, a saber: sua inclusão “[...] no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização” (p.102). Aspectos esses que permanecerão em evidência durante toda sua trajetória histórica.

Em seus estudos sobre as bases científicas da educação das pessoas com deficiência no Brasil, no início de sua constituição, Jannuzzi (2012) identifica predominância de duas vertentes pedagógicas denominadas por ela como: **médico-pedagógica**, que subordinava as práticas escolares às orientações e ao diagnóstico médico; e **psicopedagógica**, que não independia do médico, mas fundamentava as práticas pedagógicas nos princípios psicológicos. Apesar da separação apresentada pela autora, entendemos que:

[...] as duas vertentes apresentam a mesma matriz epistemológica, uma vez que vinculam-se ao conceito de normalização, que sugere o enquadramento dos deficientes aos padrões de normalidade/funcionalidade socialmente instituídos e a “correção” dos aspectos desviantes no campo físico, cognitivo e comportamental (WITEZE, 2016, p. 38; nota de rodapé n. 23).

Silva (2013) denominou essa matriz epistemológica de médico-clínica. De acordo com o autor, em linhas gerais, essa tendência conceitua a deficiência e/ou diferença como um:

[...] fenômeno objetivo, verificável, a partir dos déficits de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica. Nesta, o estado de deficiência e/ou diferença é imutável e as mudanças possíveis e/ou realizadas são acidentais. Nesses estudos, como a incapacidade do deficiente e/ou diferente é compreendida como um estado objetivo, o enfoque maior volta-se para o diagnóstico e para a intervenção. Nessa tendência, a doutrina diagnóstico-prescritiva e a teoria behaviorista criam nomes e categorias para especificar diferentes tipos de deficiências e/ou diferenças, consequentemente especializam profissionais e serviços, conforme as nomenclaturas dos deficientes e/ou diferentes, constituindo um campo de estudos das patologias e não necessariamente dos deficientes e/ou diferentes (SILVA, 2013, p. 300).

De acordo com Jannuzzi (2012), desde o Império, os preceitos médicos repercutiam na educação das pessoas com deficiência, como aconteceu em São Paulo, onde o Serviço de Higiene e Saúde Pública deu origem à Inspeção Médico-Escolar, que tinha a responsabilidade de criar classes especiais e formar pessoas para atuar na educação das pessoas com

deficiência. Kassar (2011) afirma que sob a supervisão destes organismos, as classes especiais foram criadas com a justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”.

Com a criação dos pavilhões, para atendimento das crianças com deficiência que apresentavam grande comprometimento, anexos aos hospitais psiquiátricos, os médicos perceberam que era necessário, para o desenvolvimento destas crianças, que anteriormente conviviam com adultos loucos, além do atendimento clínico, a orientação pedagógica. Em seu texto, Jannuzzi (2012) nos convida a observar além da segregação que acometia as crianças internadas naqueles locais:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que vai se estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (p.33, grifo no original).

Os primeiros estudos, sistematizações e produção teórica acerca do atendimento médico-pedagógico das pessoas com deficiência foram realizados por médicos. Em 1900 o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou o estudo intitulado “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” no IV Congresso de Medicina e Cirurgia. Já em 1917, foram publicados os textos “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia”, pelo médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, doutor B. Vieira de Mello. Outras duas publicações da época foram o livro de Alfredo O. Vieira, na Bahia, com o título “*Testamens* para a educação dos anormais” e a tese de professor catedrático de Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, intitulada de “Classificação de crianças anormais: a parada de desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental”. Já a obra de Basílio de Magalhães, escrita em 1913, e intitulada “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira”, exerceu influência significativa principalmente na educação das pessoas com deficiência intelectual (JANNUZZI, 2012).

Nessa época, pesquisas realizadas nos países europeus indicavam preocupação com alunos que não conseguiam se beneficiar totalmente da educação pública recebida. Nesse sentido, Alfred Binet (1857-1911), que elaborava os testes de inteligência, e Theodore Simon (1872-1961), seu colaborador, iniciaram seus trabalhos de mensuração da inteligência de crianças francesas e, em 1905, publicaram uma escala de inteligência, que tinha como objetivo medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade intelectual (KASSAR, 2011; JANNUZZI, 2012).

As publicações de Binet e Simon, bem como os laboratórios de psicologia experimental, e as pesquisas em psicologia genética e diferencial influenciaram de forma significativa a vertente psicopedagógica da educação das pessoas com deficiência no Brasil. Essa influência foi tão expressiva que o professor Clemente Quaglio iniciou na rede comum de ensino, a seleção dos “anormais”, antes mesmo do Serviço de Inspeção Escolar do Estado de São Paulo. E, em 1913, publicou os resultados da pesquisa realizada por ele, tendo como referência a escala métrica de inteligência de Binet e Simon, em duas escolas públicas da capital paulista. A obra foi intitulada “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil” (JANNUZZI, 2012).

De acordo com Kassar (2011), a preocupação em identificar “normais” e “anormais” foi disseminada na ciência médico-pedagógica no Brasil e em diversos países, como podemos observar em publicação da época:

O aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...] O primeiro cuidado do professor será distinguir o *typo* inteligente normal médio do *typo* débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.) (PIZZOLI, 1914, *apud* KASSAR, 2011, p. 64).

Aos professores cabia identificar os possíveis alunos “anormais” para que fosse possível organizar as salas de aulas de maneira homogênea (KASSAR, 2011).

Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola seleccioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. Os anormais em classes seleccionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade (JANNUZZI, 2012, p. 46).

Lembramos que essa medida era para identificar os “anormais” menos evidentes, uma vez que aos notadamente “anormais” não era facultado nem mesmo o direito a matrícula, como podemos verificar na citação abaixo.

Decreto-lei n. 1.216 de 27 de abril de 1904, em Coleção de Leis e Decretos do Estado de S. Paulo, tomo 4, cap. II, artigo 68: Da matrícula: “Não serão matriculados, e portanto não entrarão no sorteio [haveria sorteio caso ocorresse mais demanda do que vaga]: a – as crianças com idade inferior a seis anos incompletos [...]; c – os que sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnante [...] e os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação” (JANNUZZI, 2012, p. 44; nota de rodapé n. 26).

Essa separação entre alunos “normais” e “anormais” era um dos preceitos da vertente psicopedagógica da década 1920. Destacamos que nesse período foram publicadas as obras de Clementino Quaglio: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”; Basílio de Magalhães, “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”; Norberto de Souza Pinto, “Infância Retardatária”.

É importante salientar que é no princípio do século XX, devido à grande dificuldade em se compreender as deficiências, que se inicia no Brasil a produção teórica sobre a EE encabeçada pelos médicos e pedagogos que, influenciados pela psicologia, buscavam na medicina e psicologia esclarecimentos para as dificuldades encontradas (JANNUZZI, 2012; SILVA, 2013).

Iniciamos a conclusão deste tópico com a síntese elaborada por Silva (2013, p. 129) que, baseado em Jannuzzi (1992, 2006), apresenta em poucas linhas uma caracterização da educação das pessoas com deficiência no Brasil, do período de 1600 até 1935.

1. Foi praticamente inexistente, pois não houve recurso escolar para elas e as poucas iniciativas que se tem registro foram ações isoladas, como a do campineiro Norberto Souza Pinto;
2. Sofreu com conceituações contraditórias e imprecisas, as quais incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso, portanto era a escola burguesa que estabelecia os critérios de cientificidade de seleção normal e do anormal;
3. Teve a concepção de deficiência intelectual constituída pelo comportamento de diversas e variadas crianças, mas o que predominou para a formação dessa concepção foram os comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares, quais sejam ordem e disciplina;
4. Teve sua classificação mais ao nível do discurso, pois foi pouco utilizada em virtude da desescolarização da maior parte da população;
5. Foi escassa e representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos;
6. Foi um processo no qual dois movimentos se opuseram, de um lado a segregação e a patenteação da diferença, e de outro a possibilidade de uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana em virtude de um ensino mais particularizado e constante que possibilitou o desenvolvimento dessas pessoas.

Ainda sobre as primeiras tentativas de institucionalização da educação das pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012, p. 56) destaca que, embora pequenas e

segregadoras, elas se apresentavam como uma tentativa de tornar possível a vida do aluno mais prejudicado. A autora destaca o trabalho do campineiro Norberto Souza Pinto que, sensibilizado com um grupo de crianças que não conseguiam avançar nos estudos – “os eternos repetentes” – na escola onde lecionava, organizou em sua casa no período da noite uma classe para esses alunos. Passado um ano, dois terços desses retornaram à escola para a série seguinte, e o outro terço veio a constituir uma escola especial.

A autora percebe nesse processo dois movimentos antagônicos: de um lado a patenteação pungente da diferença e, do outro lado, a oportunidade que essa própria escola especial (que separa), viabilizou, na época, às pessoas com deficiência, tornando possível uma participação mais efetiva dessas na vida cotidiana.

Diante do que apresentamos neste tópico, podemos inferir que o início da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi lento e marcado pelo desinteresse do poder público. Dentre as poucas ações desenvolvidas pelo governo, destacamos a criação de instituições públicas direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual. No entanto, cabe ressaltar que a criação dessas instituições só ocorrera devido aos interesses particulares de vultos destacados da época.

Como não havia um recurso destinado para a educação das pessoas com deficiência naquele período, a mesma ocorrera de maneira escassa e motivada pela solidariedade de alguns.

Destacamos que as primeiras tentativas de institucionalização dessa educação no Brasil foram tímidas e marcadas pela segregação.

1.2. Maior envolvimento da sociedade civil e política na educação das pessoas com deficiência no Brasil, de 1930 a 1970

A partir de 1930, cresce o engajamento da sociedade civil na escolarização das pessoas com deficiência. São fundadas associações, entidades filantrópicas especializadas, institutos pedagógicos e centros de reabilitação (JANNUZZI, 2012). De acordo com Kassar (2011), “[...] há o registro de classes para atendimento de alunos com deficiências física, visual, mental, auditiva e problemas de comportamento desde 1887 e nas primeiras décadas do século XX” (p.64; nota de rodapé n. 8), em escolas privadas e estaduais. No entanto, a autora destaca que a referência do atendimento das pessoas com deficiência nesse período foram as instituições especializadas.

As ações por parte do poder público foram praticamente a criação de classes especiais, nas escolas públicas, e a criação de escolas junto a hospitais. Jannuzzi (2012) afirma que as propostas e leis elaboradas para esse público, em sua maioria, não se concretizaram. Diante dessa ausência do Estado, cresceu o número de entidades privadas voltadas para o atendimento dessa parcela da população, e que influenciou sobremaneira os caminhos da EE no país.

Bueno (2011) lista a criação de nove entidades entre os anos de 1932 a 1949, para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, são elas: Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932), do Brasil (Rio de Janeiro, 1945), e do Rio de Janeiro (Niterói, 1948), além da Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949).

O autor também relata que na área da deficiência visual foram criadas nove instituições entre os anos de 1935 e 1948, são elas: Instituto de Cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté, SP, 1940), Santa Luzia (Porto Alegre, RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba, MG, 1948) e de Lins (SP, 1948), além dessas surgiram a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo, 1942) e a União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943).

Bueno (2011) também destaca o papel da Fundação para o Livro do Cego no Brasil que fora criada em São Paulo, em 1946 e que “[...] exercerá grande influência em todo o país, não só pela produção de livros em braile e pelos processos de reabilitação e formação de pessoal docente e técnico, como por sua participação decisiva na política de atendimento ao deficiente visual no Brasil” (p. 105).

Na área da deficiência auditiva, apenas uma instituição é criada, o Instituto Santa Inês (Belo Horizonte, 1947). Já na área da deficiência física, são criadas as primeiras instituições: Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo, 1931), o Lar Escola São Francisco (São Paulo, 1943) e a Escola Nossa Senhora de Lourdes em Santos, no ano de 1949 (BUENO, 2011).

A grande maioria dessas instituições estava ligada a ordens religiosas, era filantrópica e assistencialista, e, de acordo com Bueno (2011), isso acabou por contribuir para que a deficiência não fosse incorporada ao rol dos direitos da cidadania, uma vez que a mesma era suprida pela “caridade popular”. O autor relata ainda que o poder público oferecia

um atendimento restrito às pessoas com deficiência intelectual, em classes especiais, nas escolas comuns. Enquanto as instituições especializadas atendiam uma gama maior de deficiências (auditiva, intelectual, visual, física e etc.), o que tornava os atendimentos dessa rede privada, filantrópica, muito superior (em números e especialidades) aos que eram oferecidos na rede pública.

De acordo com Kassir (2011), “Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (p. 67).

Nas décadas de 1920 e 1930, observamos um processo de popularização da escolarização primária pública; esse foi caracterizado pela redução do tempo de estudo e pela multiplicidade dos turnos (MENDES, 2010).

De acordo com Nagle (2001, *apud* SILVA, 2013), com a reorganização no plano político, levando ao afastamento de representantes de São Paulo e Minas Gerais do governo nacional, e a transformação econômica que ocorria no país devido à instalação de seu parque industrial, o processo de escolarização da população passou a ser visto com:

[...] “entusiasmo” e “otimismo” pedagógico, visto que a educação escolar passou a ser considerada elemento fundamental na reformulação do homem e da sociedade. Então, mais escola para todos visando à participação política (o “entusiasmo”) que vai perdendo espaço para o problema da qualidade (o “otimismo”), o qual enfatizava o lado técnico como sendo o pedagógico a ser conquistado (NAGLE, 2001, *apud* SILVA, 2013, p. 131).

Assim sendo, se a educação não estava atendendo a contento, era necessário pensar em novas estratégias para se alcançar seus objetivos. Foi nesse período então que as reformas nos sistemas educacionais de educação ocorreram já sob o ideário do movimento da Educação Nova (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010; SILVA, 2013).

Dentre as várias reformas educacionais realizadas nos estados, Silva (2013) destaca as reformas de Francisco Campos e Mário Casasanta, realizadas em Minas Gerais, no ano de 1927. Essas reformas se embasavam na teoria da Escola Nova e, para operacionalizar sua implantação, o governo de Minas Gerais trouxe para o país, psicólogos e professores europeus para ministrarem cursos de aperfeiçoamento para seus professores. Entre esses estrangeiros estava a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que radicou-se no país e influenciou de sobremaneira o panorama da EE no país (SILVA, 2013; MENDES, 2010).

Helena Antipoff foi responsável pela direção do Laboratório de Psicologia, criado em 1929, em Minas Gerais, na Escola de Aperfeiçoamento. Os trabalhos ali desenvolvidos

exerceram enorme influência na formação de professores, e na educação das pessoas com deficiência (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012).

Em 1931, Antipoff implantou no primeiro ano do ensino primário, das escolas públicas de Belo Horizonte, sua proposta homogeneizadora, que agrupava as crianças em sete classes diferentes, de acordo com o Quociente de Inteligência (QI) apresentado nos testes (JANNUZZI, 2012). As contribuições de Antipoff se deram também na criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, na criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que passa a ser denominada Associação Pestalozzi a partir de 2002, com a alteração do Código Civil; nos trabalhos desenvolvidos no Complexo Educacional Fazenda do Rosário; na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e na formação de um grande número de profissionais que passaram a se dedicar à EE nos anos seguintes (SILVA, 2013; MENDES, 2010).

É importante salientar que, nesse período, a educação das pessoas com deficiência se pautava nos procedimentos da medicina, portanto, seu diagnóstico se dava por meio das instituições especializadas e pelos Serviços de Higiene Mental, e da psicologia, que se utilizavam dos Laboratórios de Psicologia Aplicada. Nesses locais, legitimava-se a segregação das pessoas com deficiência, pois, com o aval do especialista, os alunos que “atrapalhavam” o desenvolvimento dos demais, deveriam ser retirados daquele ambiente (BUENO, 2011).

A estruturação da educação das pessoas com deficiência, nesse período, foi embasada nos preceitos das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, influenciadas pela teoria da Escola Nova e, com isso, voltavam o foco das ações educativas para possibilitar às pessoas com deficiência “[...] condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho” (SILVA, 2013, p. 133).

Cabe salientar que, sob a influência da Escola Nova, Helena Antipoff e Norberto de Souza Pinto, enfatizaram na educação das pessoas com deficiência, a necessidade de a escola abranger a totalidade do humano através do pedagógico, minimizando desta maneira, o processo de transmissão e assimilação do conhecimento (JANNUZZI, 2012; SILVA, 2013).

Já de 1930 a 1945, período do Estado Novo, que corresponde ao governo de Getúlio Vargas, que assumiu o poder depois de um golpe que instalou a ditadura entre 1937 e 1945, o país vive uma fase de forte controle estatal, centralização da educação, certo retrocesso no que se refere à democratização do ensino, uma vez que o favorecimento do ensino superior era escancarado. Além disso, a educação perde status de equalizadora das oportunidades de

ascensão social, para dar lugar às mensagens patrióticas que objetivavam despertar a consciência da população para a necessidade de centralizar o poder político (MENDES, 2010).

O cenário educacional entre as décadas 1930 e 1940 passa por importantes transformações, alguns exemplos dessas são: o desenvolvimento do ensino primário e secundário; a criação do Ministério da Educação e Saúde; a fundação da Universidade de São Paulo; o crescimento das escolas técnicas; a reorganização de algumas escolas de magistério; a reformulação do ensino secundário e profissionalizante; e a consolidação do sistema dual de escolas para a elite e escolas para a classe popular, que, junto à política educacional, tornaram-se mais uma ferramenta para a estratificação social (MENDES, 2010; SILVA, 2013).

Na década de 1930, foram criadas as primeiras entidades privadas em prol das pessoas com deficiência. No entanto, é no Pós-Segunda Guerra Mundial que vimos seu crescimento expressivo, juntamente com o aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando cada vez mais como uma ação em âmbito nacional, seja pela criação das federações nacionais e estaduais de entidades privadas, seja pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação; ou ainda com a criação das Campanhas Nacionais: para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), para a Educação de Cegos (1958) e a de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960) ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012).

Entre os anos de 1950 e 1959, ocorreu um aumento no número de estabelecimentos que atendiam as pessoas com deficiência intelectual, Jannuzzi (2012) afirma que nesse período existia no país cerca de 190 estabelecimentos destinados a esse público, a maior parte deles (77%) se concentrava nas escolas públicas, e os outros (23%) restantes nas entidades privadas. No entanto, apesar do número maior de estabelecimentos públicos, o número de alunos matriculados nas entidades privadas era muito superior aos das públicas.

O marco oficial das ações do poder público na área da EE foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que faz menção à educação das pessoas com deficiência no Título X, Da Educação de Excepcionais, Art. 88 e 89. No teor destes artigos, fica definido que a educação das pessoas com deficiência deveria ser abarcada pelo sistema geral de educação e que as ações privadas exitosas na educação dessas pessoas receberia dos poderes públicos incentivos financeiros (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

Com a promulgação da LDBEN de 1961, observa-se um crescimento das entidades privadas filantrópicas. Em 1962, a APAE contava com 16 instituições em todo o país, sendo criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES). Já a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1967, contava com 16 instituições no país, sendo que, em 1970, com o objetivo de congregar as Associações Pestalozzi constituídas no Brasil, nasce a Federação Nacional das Associações Pestalozzi do Brasil, atualmente designada FENAPESTALOZZI (MENDES, 2010).

Entendemos que a LDBEN de 1961 legitima e promove a expansão da oferta segregada de educação para as pessoas com deficiência, uma vez que seu texto dá garantias de financiamento para as instituições privadas de caráter filantrópico que atendem as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, observa-se nesse período o fortalecimento das entidades privadas sem fins lucrativos, e isso ocorre em partes, pela lacuna que elas preencheram na educação pública e pela parceria empreendida com o Estado, que lhes fornecia recursos provenientes da área de assistência social e se exonerava da responsabilidade da educação que lhe cabia (MENDES, 2010).

Ao passo que a sociedade civil se organizava em torno de iniciativas comunitárias para difundir o modelo de entidades privadas filantrópicas, o número de matrículas ofertadas às classes populares vai se estendendo.

Nesse período, a evasão escolar cresce, levando ao estabelecimento da causalidade, deficiência intelectual leve e fracasso escolar. Diante disso, quanto maiores às oportunidades de escolarização para os alunos provenientes das camadas populares, mais classes especiais eram implantadas nas escolas públicas (JANNUZZI, 2012; SILVA, 2013).

De acordo com Mendes (2010, p. 100), com a instauração da ditadura no Brasil, “[...] o processo de desnacionalização da economia, concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população” foram acentuados. Também é nesse período que a universidade perde sua autonomia através das reformas educacionais do ensino superior, e ocorre a intensificação da privatização do ensino sob a ótica empresarial.

Com relação à EE, em 1969, havia um registro de mais de 800 estabelecimentos de atendimento às pessoas com deficiência intelectual, se compararmos com o ano de 1959, quando havia 190 estabelecimentos, veremos que o crescimento em dez anos foi de mais de 300%. Essa rede de atendimentos era composta por escolas comuns, em sua maioria

estaduais, que eram responsáveis por aproximadamente 74% desses estabelecimentos, e o atendimento ocorria em classes especiais. Já as entidades especializadas eram responsáveis por um quarto destes estabelecimentos e, em sua maioria, eram instituições privadas (JANNUZZI, 2012).

Mendes (2010) acredita que pode haver relação entre o crescimento dessas entidades e a tentativa de se estabelecer, na década de 1970, bases legais e técnico- administrativas para o desenvolvimento da EE no país.

No que se refere à legislação, desde 1961, com a promulgação da LDBEN 4.024, como já vimos, fazia-se menção a educação dos “excepcionais”. Já o texto da Constituição de 1967, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 1, de 1969, e o artigo único resultante da Emenda Constitucional n. 12, de 1978, assegura às pessoas com deficiência:

Título III, *Da Ordem Econômica e Social*, o artigo único, incluído entre os artigos 165 e 166, dispõe que é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

I – educação especial e gratuita;

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (MAZZOTA, 2011, p. 75-76, grifos no original).

Já a Lei n. 5.692/71, que vai ao encontro da Constituição de 1967, no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência, garante tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou intelectuais; aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula; e aos superdotados (MAZZOTTA, 2011).

Ainda em consonância com o texto da Constituição de 1967, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social estabelecem, em 1977, pela Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto, diretrizes básicas no atendimento aos “excepcionais”. No entanto, tal portaria só foi regulamentada em 1978. Podem-se destacar os seguintes objetivos traçados: ampliação de oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social; e propiciar a continuidade destes atendimentos através de serviços especializados de reabilitação e educação (MAZZOTTA, 2011).

Diante do que discutimos neste tópico, podemos inferir que o processo de segregação iniciado nas primeiras ações de instituição da educação das pessoas com deficiência se ampliaram e se fortaleceram entre as décadas de 1930 e 1970. Isso ocorreu, em grande medida, devido à falta de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Essa

ausência do poder público acabou por impulsionar a organização da sociedade civil que, financiada pelo mesmo, garantiu o atendimento das pessoas com deficiência em instituições filantrópicas.

Também contribuiu para a segregação das pessoas com deficiência a influência do movimento da Escola Nova, que defendia um ensino adequado para as necessidades do aluno, neste sentido, no caso dos alunos com deficiência, um ensino especializado. No entanto, com a precarização do ensino, provocado pela massificação da escola pública, não havia garantia de ensino adequado nem mesmo aos alunos da escola comum. Diante disso, justificava-se o atendimento das pessoas com deficiência em instituições privadas, pois essas eram especializadas nessa modalidade de ensino.

Entendemos que essa exclusão da rede comum também foi incentivada pela legislação da época que garantia, através do financiamento público, a manutenção dos atendimentos para as pessoas com deficiência na rede filantrópica privada. Além disso, não podemos deixar de ressaltar que nesse período a educação das pessoas com deficiência era orientada pelos procedimentos da medicina e da psicologia (que iam ao encontro da concepção de ciência hegemônica da época), as quais acabaram se tornando legitimadoras da segregação, pois seus especialistas, valendo-se de testes e avaliações, definiam os alunos que deveriam estar dentro ou fora das salas de aula comuns.

1.3. Educação Especial: dos princípios integracionistas à constituição de uma educação inclusiva

A partir da década de 1970, observa-se a institucionalização da EE, através da criação de órgãos normativos na esfera federal e estadual. Silva (2013) destaca que esse período de 1973 aos dias atuais, é marcado por políticas sociais voltadas para a equidade e que se consubstanciaram nos princípios integracionistas e inclusivistas. Segundo o autor, nas diversas instituições de atendimento às pessoas com deficiência,

[...] as bases científicas da prática pedagógica e acadêmica da área se diversificaram e o debate a respeito do modelo de inclusão escolar do aluno deficiente (integração, educação inclusiva e inclusão total) muitas vezes prevaleceu sobre o da necessidade de construirmos uma escola brasileira pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, inclusive para a população-alvo da educação especial (p. 139-140).

Nessa perspectiva, o CENESP é criado através do Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973. O CENESP foi o primeiro órgão vinculado ao governo federal criado especificamente para a EE. Jannuzzi (2012), afirma que esse já nasceu administrativamente forte, pois estava vinculado ao MEC e era dotado de autonomia administrativa e financeira. O CENESP se apresentava como um órgão político responsável por,

“[...] assumir a coordenação, a nível federal das iniciativas do campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários políticos e científicos que orientam a educação especial”, integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, *particular*, priorizando a integração do sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para a prevenção e também para educação (MEC/SG/CENESP, 1977 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 123, grifo nosso).

Cabe enfatizar que, apesar da conjuntura política em que o CENESP foi fundado, a esfera particular não deixou de ser contemplada na responsabilidade do mesmo, tamanha a importância e força política das entidades privadas de atendimento às pessoas com deficiência.

Apesar disso, o CENESP tinha como perspectiva a integração das pessoas com deficiência ao ensino comum.

Como o discurso corrente da educação, na época, buscava o aumento da produtividade do indivíduo para que o mesmo pudesse contribuir para o desenvolvimento do país, era importante que as pessoas com deficiência fossem integradas a essa perspectiva.

A integração e a racionalização, segundo Bueno (1993, *apud* SILVA, 2013), foram as duas diretrizes básicas do CENESP, que deram origem a duas grandes linhas de ação. A saber: “1) a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais; e 2) o apoio técnico para que se ministrasse a educação especial” (p. 142). Essas linhas que foram aperfeiçoadas se materializaram nos Planos Nacionais de Educação Especial para o período (1977-1979).

De acordo com Mazzotta (2011), o I Plano Nacional de Educação Especial (1977/79), criado em 1977, pelo MEC, em consonância com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/79), foi construído seguindo as seguintes diretrizes:

“[...] ação de extensão do acesso à educação, (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado), ação otimizadora (aproveitamento dos recursos disponíveis e integração sob o ângulo pedagógico-administrativo), ação preventiva (diagnóstico e atendimento precoce), ação de aperfeiçoamento

(do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível) e a *ação continuada* (educação permanente) (p. 100-101, grifos no original).

O autor destaca que, na construção do Plano, a todo o momento, mesmo sem haver dados comprobatórios, é atribuída melhor qualidade à educação oferecida nas instituições especializadas, e também se afirma que a maioria das pessoas com deficiência eram atendidas nessas instituições e, por esse motivo, justificava-se um maior investimento público. Jannuzzi (2012) afirma que tal prática de desvalorização do público para investimento no privado também ocorreu no ensino superior. Na ocasião, foram criados, no âmbito das secretarias estaduais de educação, setores da EE, possivelmente para administrar os recursos repassados pelo CENESP, e com foco na política de formação de professores (MATTOS, 2004).

Jannuzzi (2012) afirma que a comunidade acadêmica mostrou interesse pela área da EE, principalmente com a criação, em 1978, do PPGEs/UFSCar, e do curso de Mestrado em Educação, em 1979, da UERJ, que inicialmente possuía uma área de concentração em EE e que, em 1993, com a substituição das áreas por linhas de pesquisa, teve uma dessas dedicada à EE.

Sobre a prevalência do caráter assistencial em relação ao educacional, no que tange à educação das pessoas com deficiência, podemos inferir que isso ocorreu em função do papel desempenhado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), agência federal, que foi criada em 1940 e era responsável pela distribuição de recursos. E que, ao longo dos anos, transformou-se “[...] no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularistas” (MENDES, 2010, p. 102).

A descentralização dos recursos referentes à assistência social só ocorreu em 1995, ano de extinção da LBA. Diante disso os recursos federais passaram a ser transferidos para os Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social (MENDES, 2010).

Com o fim da ditadura civil militar, e com a luta dos movimentos sociais em prol do processo de reorganização da democracia, dentre outros, salientamos o movimento de e para pessoas com deficiência.

Em 1980, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidaram várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências (MENDES, 2010), assim como, no ano de 1981, foi promovido pela ONU o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD). Segundo Jannuzzi (2006), esse evento sintetizou o espírito da luta das pessoas com deficiência e contribuiu para solidificar a participação dessa população na discussão de seus próprios problemas. Por isso, o trocadilho das palavras **de e para** ao nos referirmos aos movimentos

sociais dos deficientes, pois cada vez mais foram constituindo movimentos sociais de deficientes (fundados e dirigidos por deficientes) e não só para deficientes (geralmente, fundados e dirigidos por pessoas não deficientes) (SILVA, 2013, p. 145, nota de rodapé n. 32, grifos no original).

Este movimento, aliado a orientações da Organização das Nações Unidas (ONU) resultou, em 1985, na criação de um Comitê Nacional de Educação Especial (decreto n. 91.872, de 1985), com o objetivo de delinear uma política de ação conjunta destinada a melhorar a EE, e a integrar as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotação à sociedade. Esse Comitê lançou, em 1986, o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração do Deficiente”, que instituiu, via decreto do Governo Federal, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Essa reunia pessoas com deficiência, representantes de entidades, federações, organizações e movimentos vinculados a EE. A CORDE deveria alavancar o crescimento da EE, uma vez que, em 1974, apenas 1,2% de pessoas com deficiência eram escolarizadas e, em 1985, esse índice ainda continuava baixo, apenas 2,5%. Além disso, fazia-se necessária a integração com as secretarias de educação estaduais, pois a LBA, que era vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), limitava-se ao repasse de verbas para compra de serviços à comunidade (JANNUZZI, 2012; SILVA, 2013).

A Constituição Federal de 1988, construída juntamente com a sociedade civil e que reflete a luta dessa sociedade pelo fim da ditadura civil-militar, e retomada dos direitos políticos e sociais, inaugura um novo estatuto jurídico para o país. Esse se caracteriza pela “[...] ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo” (KASSAR, 2011, p. 69).

Nesse sentido, no Art. 205, da Constituição, é ressaltado que a educação é direito de todos, e dever do Estado e da família, e será ofertada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Visando a promover a democratização do ensino no país, o texto da Constituição estabelece dispositivos para,

[...] tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ainda assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente,

na rede regular de ensino e garantiu também o direito ao atendimento educacional especializado (SILVA, 2013, p. 146).

Jannuzzi (2012) afirma que, enquanto a Constituição estabeleceria diversos artigos voltados às pessoas com deficiência, em 1989, a lei n. 7853, vai pormenorizar todos esses direitos, reafirmando a competência da CORDE nas ações governamentais e medidas que a eles se referem (Art. 12, item I). No entanto, essa lei só foi regulamentada em 1999, pelo decreto n. 3.298, que também dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e outras normas e providências.

Não obstante, no ano de 1999, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

O Conade foi criado no âmbito do Ministério da Justiça (MJ), em 1 de junho de 1999, através do **Decreto 3.076/1999**. Em dezembro do mesmo ano o **Decreto 3.298/1999**, que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência, revogou o Decreto 3.076/1999, mas manteve o Conade ligado ao MJ. Em 2003, a **Lei 10.683**, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do Conade como parte da estrutura do governo, vinculada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em março de 2010 foi editada a **Medida Provisória nº 483** alterando a Lei 10.683, que atualizou o nome do Conade, necessária por conta da ratificação da **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, da ONU. Dessa forma o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010, “não paginado”, grifos no original).

A partir daí, o plano anual da CORDE passa a ser aprovado pelo CONADE, que também fica responsável por acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública, responsáveis pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e outras normas e providências.

De acordo com Kassir (2011), a partir dos anos 1990, a modernização da economia se tornou um discurso corrente, nesse sentido, eram muitas as críticas (realizadas pelos governantes) sobre o peso que os setores de proteção social traziam à máquina pública, impedindo-a de crescer. Dando seguimento a essa tendência, entre os anos de 1994 e 2002, o governo sustentou seu discurso na construção de uma terceira via, onde setores fundamentais, como educação e saúde, deveriam ter a responsabilidade compartilhada com o terceiro setor, através da ação das instituições públicas não estatais.

Nesse sentido, os cenários político e econômico do país, a partir do final dos anos 1990, estavam constituídos por interesses antagônicos, uma vez que, de um lado, tínhamos os direitos sociais universais, como a educação e a saúde, que pressupõem dever do Estado, e do

outro, “[...] um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor)” (KASSAR, 2011, p. 70).

É nesse contexto que o Brasil participa da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien – Tailândia. A Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e pelo Banco Mundial (BM). Participaram do evento, 155 países, agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações profissionais e vultos destacados na área educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), que se responsabilizaram em assegurar a universalização do direito à Educação.

Para ir ao encontro do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no país o Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993. Esse tinha como objetivo garantir a todos os brasileiros, até o final do decênio, “[...] conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Kassar (2011) destaca que o movimento de Educação para Todos, de certa maneira, também atingiu as pessoas com deficiência, no entanto, as propostas para essa população apresentavam características específicas. Para consubstanciar essa afirmação, a autora recorre a Mel Ainscow, consultor da UNESCO, “que afirma que nos anos 1970 mudanças importantes ocorreram em muitos países, que culminaram com as proposições atuais” (p.70). Os dados analisados por Ainscow, levantados pela UNESCO, na década de 1980, em 58 países, levaram à constatação de que a organização da Educação Especial ocorria de forma predominante em escolas especiais separadas e que atendiam a um pequeno número de alunos. Diante dessa verificação, o relatório da UNESCO sugere que, em face das “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (AINSCOW, 1995 *apud* KASSAR, 2011, p. 70).

Esses argumentos, presentes no relatório da UNESCO do ano de 1988, podem ser encontrados na Declaração de Salamanca, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994.

A experiência, sobretudo *nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições...*

[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, “não paginado”, grifos nossos).

Com o argumento de que as instituições especializadas custavam caro, atendiam a poucos e que as experiências com as escolas inclusivas eram mais bem-sucedidas, a Declaração de Salamanca propõe que as escolas comuns acolham a todos as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e, emocionais.

A Declaração de Jomtien e a de Salamanca influenciaram de sobremaneira a EE no Brasil, não obstante, dois anos após a Conferência de Salamanca, é promulgada a LDBEN, n. 9394 de 1996, propondo adequações nas escolas brasileiras, com o intuito de atender a todos de forma satisfatória.

Desse modo, a organização da EE no Brasil e a redefinição do seu público-alvo, pelo menos no campo do discurso, começaram a se orientar pelos princípios inclusivistas. Silva (2013) assevera que nesse período a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ganhou destaque nos eventos políticos, científicos e na legislação, destaque para a LDBEN n. 9.394 de 1996, que dedicou o Capítulo V, com os Art. 58, 59 e 60, à EE. Nessa lei, o atendimento aos alunos com necessidades especiais foi definido como dever do Estado e sua educação deveria ser pública, gratuita e *preferencialmente* na rede comum de ensino. Ou seja, era facultativa a matrícula na rede comum ou em instituições especializadas.

No entanto, tornar a EE como modalidade de educação, que deveria ser ofertada *preferencialmente* na rede comum de ensino, representou um avanço, pois a EE não mais estaria à parte do sistema comum de ensino (GARCIA; MICHELS, 2011).

Com relação à oferta de serviços especializados aos alunos com deficiência, a LDBEN, n. 9394 de 1996, Art. 58, parágrafo 1º e 2º, estabeleceu que esses fossem ofertados na escola comum, quando necessário e que pudessem ser ofertados em classes, escolas ou serviços especializados, quando, pelas condições específicas dos alunos, a integração não fosse possível. Garcia e Michels (2011) ressaltam que na lei não estava claro quem definiria a necessidade dos serviços especializados, bem como, quais condições específicas seriam essas para que o aluno fosse atendido fora da escola. “Destá forma, criam-se instrumentos legais

para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (p. 108).

De acordo com Garcia e Michels (2011), outra ambiguidade presente na política de EE nos anos de 1990, no que se refere ao processo de formulação e implantação dessa, pois, apesar do Governo Federal delinear as políticas que objetivavam a integração/inclusão, ele delega aos Estados, Municípios e às ONGs as medidas que garantiriam tal política.

Ou seja, formulando a política dessa maneira, o governo consegue atender a duas demandas: a primeira, formada pelas pessoas que buscam a integração/inclusão da pessoa com deficiência; e a segunda, formada pelas instituições privadas que buscam a manutenção dos direitos adquiridos ao longo dos anos.

Mesmo com a instituição da EE como modalidade educacional, o direito ao atendimento especializado para os alunos com deficiência não era garantido. Em virtude disso, fazia-se necessário regulamentar os artigos da LDBEN de 1996, que tratavam da EE. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou pública a resolução CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Enquanto a LDBEN 9.394 de 1996 propunha que o ensino das pessoas com deficiência ocorresse preferencialmente na rede comum, na resolução CNE/CEB 2/2001, em seu Art. 7º, ficou definido que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais *deve ser realizado* em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”, (BRASIL, 2001, p. 2, grifos nossos). À primeira vista, parecia que a lógica dual integrado/segregado seria modificada, no entanto, no

Art. 9º As escolas podem criar, *extraordinariamente*, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso).

Percebemos que essa lógica se manteve, porque a mudança do texto da lei retirou a palavra “preferencialmente” do Art. 7º, no entanto, acrescentou o “extraordinariamente” no Art. 9º (GARCIA; MICHELS, 2011).

Até o ano de 2001, não estavam normatizadas no país as proposições inclusivistas que eram debatidas no cenário internacional, no entanto, com a Resolução CNE/CEB 2/2001

essa realidade se modificou. Além disso, essa resolução “[...] expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

É importante salientar que a definição do público-alvo da EE, apresentada na Resolução CNE/CEB 2/2001, se comparada às indicações presentes na Declaração de Salamanca, “[...] abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Especial no Brasil” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Segue trecho da resolução:

Art. 5º 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, grifos nossos).

Destacamos que essa definição mais abrangente do público-alvo da EE foi alterada posteriormente para uma definição mais restrita.

Nesse processo, no decorrer dos anos 2000, é eleito o primeiro presidente de origem operária no Brasil, e o que se vê em sua administração é a manutenção da política macroeconômica da administração anterior, no entanto, em seu governo, foram desenvolvidas diversas políticas sociais compensatórias de “Inclusão Social”. Essas não pretendiam equacionar as desigualdades sociais, mas reduzi-las concedendo o mínimo possível à população extremamente pobre. O desenvolvimento dessa política só foi possível devido ao cenário econômico mundial que até o ano de 2008 esteve favorável. Desse modo, o governo pôde atender às orientações dos organismos internacionais (Fundo Mundial Internacional – FMI; Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; e UNESCO), conciliando-as com as reivindicações dos movimentos sociais (SILVA, 2013).

Nesse período, a educação era apresentada como prioridade nacional, e tinha como objetivo a promoção da equidade, perceba que não se buscava igualdade, valorizando a diversidade e possibilitando a inclusão. Ressaltamos que esse também era o discurso difundido pela ONU naquele momento histórico. No que se refere à EE, foi a partir das Convenções de: Guatemala “[...] Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001”, e de Nova Iorque “[...] Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008” (GARCIA; MICHELS, 2011, p.109, nota de rodapé n. 6), que se intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação. (KASSAR, 2011; SILVA, 2013).

De acordo com Garcia e Michels (2011), no âmbito da Política Nacional de Educação Especial, de 2003 a 2010, são criados três importantes programas do governo federal, sendo dois deles voltados para a educação básica e um para a educação superior, a saber:

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* iniciou suas atividades em 2003, com o objetivo de:

[...] formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, “não paginado”).

De acordo com Brasil (2005), em 2003, o Programa reuniu dirigentes de EE de todos os estados do país e dos municípios-polo, em Brasília, para a participação no I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa. Já no ano de 2004, os municípios-polo realizaram um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência; participaram dessa formação, 23 mil educadores. Ainda em Brasil (2005), constava que,

Em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, conta com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. Ainda neste ano, está prevista a realização de Curso de Formação de Gestores e Educadores nos municípios-pólo compreendendo também suas áreas de abrangência, em uma única ação, a ser desenvolvida a partir de junho (“não paginado”).

Segundo Garcia e Michels (2011), esse programa foi implementado através da lógica de municípios-polos que desempenhavam o papel de multiplicadores, e é inspirado no material da UNESCO, Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula.

Acessamos o site do MEC, para obtermos informações atualizadas sobre o Programa, mas não havia. Entramos em contato (no dia 18 de julho de 2017, no período da

manhã, no telefone (61) 2022-7661) com a SECADI e fomos informados de que todos os Programas em desenvolvimento da educação básica constavam na Cartilha FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em Ação (2017), que detalha como os recursos federais destinados à educação podem ser aplicados. Verificamos que em nenhum dos tópicos da Cartilha se faz menção ao repasse de recursos para as ações do Programa Educação inclusiva.

Já o *Programa Incluir* - acessibilidade na educação superior – que foi criado em 2005 com o objetivo de implementar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior,

[...] é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013, “não paginado”).

Como no site do MEC não constam informações atualizadas sobre o Programa, por este motivo, entramos em contato (no dia 18 de julho de 2017, no período da tarde, no telefone (61) 2022-8177) com a SESu para sabermos sobre a vigência do mesmo. Fomos informados de que o Programa está ativo, mas, devido ao cenário de redução orçamentária e recursos contingenciados, neste ano, até a presente data, não foi alocado recurso para o desenvolvimento das ações do mesmo, e também não se sabe se no próximo ano haverá recursos disponíveis para o Programa.

O *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* foi lançado pelo Edital nº 01 de 26 de abril de 2007, com o objetivo de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

Desde a sua implantação, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) se constituíram como “o *locus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reiteram a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar à educação regular” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 112).

De acordo com as informações recebidas na SECADI (contato realizado no dia 18 de julho de 2017, no período da manhã, no telefone (61) 2022-7661), esse programa está em funcionamento, no entanto, a compra dos equipamentos para a implantação das SRMs não é mais realizada pelo Governo Federal. O recurso é repassado via FNDE aos Estados e Municípios que ficam responsáveis pela aquisição dos equipamentos bem como pela implantação da SRMs, sob orientação e apoio do Governo Federal. No entanto, na Cartilha FNDE em Ação (2017), em nenhum dos programas se faz menção ao repasse de recursos para esse fim.

Garcia e Michels (2011) afirmam que, os três últimos anos da década de 2000 foram decisivos para a definição de mudanças de curso, nas diretrizes da política de EE no Brasil. Uma dessas redefinições se refere à alteração do público alvo da EE - de 2001 a 2008, a definição vigente era a apresentada na Resolução CNE/CEB 2/2001 - que, apesar de continuar com a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais”, teve sua compreensão acerca desse público alterada, conforme se segue: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008), no documento orientador da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. As autoras ainda destacam que essa definição retoma os termos apresentados no documento de 1994, sobre a Política Nacional de Educação Especial, que se apoiava no princípio da integração.

Outra alteração importante se refere à mudança do conceito de EE, que deixa de ser considerada como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. As autoras salientam, ainda, que o decreto 6.571/2008, que dispunha sobre o AEE, ressaltava a ideia de complementaridade e suplementaridade do mesmo, em relação à escola comum, diferentemente da definição anteriormente difundida das funções de apoiar e substituir. Vejamos:

Considera-se atendimento educacional especializado 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, 2008a).

De acordo com Garcia e Michels (2011), foi a Resolução CNE/CEB 4/2009 que instituiu as Diretrizes operacionais do AEE e *reafirmou a EE como modalidade educacional*,

uma vez que no documento que discorria sobre o AEE, o decreto 6.571/2008 - revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”- a mesma não havia sido mencionada.

O que o cenário atual nos mostra é que, apesar das políticas de inclusão, o número de pessoas com deficiência fora da escola, ou com atendimentos precários na mesma, ainda é preocupante, conforme expõe Meletti (2014):

[...] se considerarmos a estimativa oficial de incidência de deficiência na população brasileira, a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são alvo da educação especial. O aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é indiscutível, mas não pode ser desconsiderada a incidência de matrículas nas escolas e classes especiais. Cumpre destacar a hegemonia da iniciativa privada quando tratamos do atendimento a esta população em espaços segregados de ensino (p. 807).

Mendes (2010) afirma que as mazelas da EE no Brasil não se restringem à falta de acesso, uma vez que os poucos alunos que são atendidos nas escolas, não estão recebendo uma educação adequada, “[...] seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (p. 106), produzindo o fenômeno que Freitas (2002) designou de “inclusão-excludente”, referindo-se à lógica perversa que está oculta nas políticas de universalização da educação básica, que recorrem à progressão continuada e aos ciclos de escolarização.

Outro ponto destacado por Mendes (2010) e Silva (2013), é a predominância de atendimentos que poderiam e deveriam ser realizados na escola comum, serem realizados de modo segregado em instituições privado-filantrópicas. Os autores afirmam que tal postura evidencia o descaso do poder público no cumprimento do direito das pessoas com deficiência no que se refere à educação pública e inclusiva.

Acreditamos que outro motivo para que os atendimentos permaneçam nas instituições privado-filantrópicas seja em decorrência de sua força política, para ratificar nossa afirmação explanaremos de forma sucinta alguns fatos ocorridos, em 2013, antes da votação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

No primeiro semestre de 2013, teve início a apreciação, pelo Senado Federal, do PNE que, em linhas gerais, é composto por Metas que visam ao desenvolvimento da educação no âmbito nacional.

Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2013, p. 43).

Cada Meta do PNE é composta por diversas estratégias para que a mesma tenha êxito, a Meta 4 diz respeito à educação das pessoas com deficiência. Dentre as estratégias contidas na Meta 4, do texto original do PNE votado na Câmara dos Deputados, não se fazia menção ao congelamento das matrículas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade. No entanto, quando o PNE foi enviado ao Senado Federal para votação, o senador José Pimentel propôs que, a partir de 2016, não houvesse mais o repasse de recursos do poder público para as instituições privadas que atendiam as pessoas com deficiência, e que as matrículas nestas instituições fossem interrompidas, conforme texto a seguir:

Meta 4. *Universalizar*, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação *na rede regular de ensino*.

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB:

a) as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;

b) até 2016, as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (REVISTA NOVA ESCOLA ON LINE, 2012, “não paginado”, grifos nossos).

Essas alterações na redação do PNE fizeram com que vários representantes de instituições que trabalham em prol das pessoas com deficiência, familiares e pessoas com deficiência se dirigissem a Brasília – DF, na manhã de 14 de agosto de 2013, em uma grande mobilização para que o PNE não fosse votado com tal texto. Na ocasião, os dirigentes das instituições foram ouvidos no Senado Federal e, no mesmo dia, o senador Francisco Dornelles

apresentou a emenda nº 7 à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal (CCJ), objetivando alterar a redação da Meta nº 4 no sentido de:

Prever atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, *preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários*, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (RELATÓRIO DA CCJ, 2013, p.26, grifos nossos).

O senador Francisco Dornelles embasa sua solicitação no inciso III do art. 208 da Constituição Federal que prevê: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente na rede regular de ensino*”; com o mesmo intuito, no dia 27 de agosto, a senadora Ângela Portela apresentou a Emenda nº 12 – CCJ e, no dia 2 de setembro, o senador Rodrigo Rollemberg apresentou a Emenda nº 13 – CCJ, ambas com o objetivo de alterar a redação da Meta nº 4 e de suas doze estratégias, no sentido de recuperar a redação da Meta 4 do PNE, acordada na Câmara dos Deputados. No dia 13 de setembro de 2013, o senador Paulo Bauer apresentou a Emenda nº 14 – CCJ, que tenciona suprimir o item b da estratégia 4.1. Em sequência, foram apresentadas no dia 17 de setembro, a Emenda nº 15 – CCJ, do senador Sérgio Souza, a Emenda nº 16 – CCJ, do senador Ciro Miranda; e as Emendas nº 17 a 22 – CCJ, da senadora Lúcia Vânia, todas com a finalidade de promover alterações na redação da Meta nº 4 e de suas estratégias. Diante das inúmeras solicitações dos senadores, a CCJ apresentou redação alternativa para a Meta nº 4:

Assim, a redação que propomos para a Meta 4, inspirada nos termos da Constituição Federal, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no arcabouço jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, e nas diretrizes do plano Viver sem Limites, vai no sentido de universalizar o acesso à educação básica para as crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes, também, o acesso ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados* (RELATÓRIO DA CCJ, 2013, p.28).

Após todas as discussões e manifestações, o PNE foi aprovado com a seguinte redação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente na rede regular de ensino*, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, “não paginado”, grifo nosso).

Desse modo, fica evidente a força das instituições privado-filantrópicas, bem como a intenção do poder público em manter, apesar do discurso da inclusão, a parceria iniciada ainda na década de 1950, com as instituições privado-filantrópicas, conforme podemos observar no texto da lei supracitada.

Além de o texto da lei manter a expressão *preferencialmente*, dando abertura para que a educação das pessoas com deficiência ocorra também fora da rede comum de ensino, ainda garante financiamento para as instituições privado-filantrópicas, como podemos verificar na citação a seguir,

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 (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2014, “não paginado”, grifos nossos).*

Entendemos que essas disputas pelos recursos públicos destinados à educação, travadas pelas entidades privadas filantrópicas, acabam por prejudicar os processos de inclusão. Destacamos aqui a importância que essas entidades tiveram na consolidação de uma política de educação voltada para as pessoas com deficiência, mas também salientamos que ao longo dos anos, os governos se omitiram em relação a esta educação, também devido à existências de tais entidades.

Diante do que foi exposto, não podemos deixar de destacar que as políticas públicas de EE e EI foram fortemente influenciadas pelo modelo econômico do país que prima por sujeitos produtivos, aptos para o trabalho e que fossem capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico; e pelos discursos de “justiça social” e “equidade”, difundidos pelas instituições internacionais de luta pelos direitos humanos. Essas políticas, ancoradas no ideário inclusivista, conciliaram os interesses do estado neoliberal (investimento mínimo nos setores de proteção social e participação solidária na atuação desses, por via de um terceiro setor) com a apologia às diferenças.

E é nesse cenário de pressões econômicas e sociais exercidas pelos organismos internacionais e pelos movimentos de luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência que as políticas públicas de inclusão são implantadas.

Apesar do paradoxo presente nas políticas públicas de EE e EI, e das contradições existentes na dinâmica social mais ampla, e da realidade educacional em particular, entendemos que essas possam se tornar estratégias de superação dos problemas educacionais do Brasil. Pois de acordo com a perspectiva que são debatidas, são capazes de proporcionar aos educadores e à sociedade como um todo, ir ao cerne dos problemas sociais e educacionais, possibilitando a compreensão dos motivos históricos acerca das diferenças, e dos dispositivos aparentes e ocultados de exclusão educacional e social, como elementos legitimadores das “desigualdades sociais, em especial da acumulação privada dos meios de produção e a exploração do homem pelo homem” (SILVA, 2013, p. 156).

Ademais, uma escola pública gratuita, que não esteja sujeita a nenhum tipo de religião e que seja de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, não poderá nascer enquanto existirem maneiras legitimadas e efetivas de exclusão e seletividade social, como as praticadas pela escola brasileira (SILVA, 2013).

Contudo “[...] não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral (MENDES, 2010, p. 106)”. Diante disso não existe a possibilidade de retorno, e a busca deve ser por uma inclusão verdadeira, que não exclua nenhum envolvido, que não culpabilize nenhum dos sujeitos, que considere as questões históricas, sociais e materiais que envolvem esse processo (MELO, 2016).

CAPÍTULO II

2. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No intuito de compreendermos de que maneira a produção do conhecimento em educação se originou e se constituiu enquanto campo de investigação, abordaremos neste capítulo, de forma sintética, o desenvolvimento das ciências humanas e sociais e o desenvolvimento da pesquisa em educação, passando por suas questões epistemológicas, pelo seu desenvolvimento nos Centros de Pesquisa e nos PPGE até alcançarmos as produções em EE e EI.

2.1. Breves considerações sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais

A busca pelo conhecimento científico adveio da necessidade em alcançar respostas mais precisas e rigorosas aos problemas, dúvidas e questionamentos surgidos no “mundo das necessidades” e teve início no contexto da sociedade grega antiga (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

Como uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, a ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. A produção de conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo [...] (ANDERY *et. al.*, 1996, p. 13).

No entanto, é no início do século XIX que surge o interesse em desenvolver uma ciência voltada para a compreensão do ser humano. No nascimento das ciências humanas, as ciências matemáticas e naturais já estavam constituídas e consolidadas e, portanto, já haviam definido um estatuto de ciência: “[...] as disciplinas que não fizerem uso dos modelos das ciências naturais não ingressam no santuário do saber objetivo” (JAPIASSU, 1978, p. 97). Diante disso, as ciências humanas incorporaram os métodos e os conhecimentos até então já desenvolvidos. Seu objeto de estudo, o ser humano, fora tratado como uma coisa natural “matematizável e experimentável”. Para empreender o estudo de seu objeto, as ciências humanas, lançaram mão principalmente das técnicas, conceitos e métodos utilizados pelas ciências naturais, e isso se deve à busca da respeitabilidade científica (CHAUÍ, 2000, p.345).

Como as ciências humanas nasceram no período em que as concepções dominantes de ciência eram a empirista e a determinista, procuram tratar seu objeto usando os modelos hipotético-indutivos e experimentais de estilo empirista, buscando leis causais necessárias e universais para os fenômenos humanos. Contudo, não foi possível transpor esses métodos e leis das teorias naturais para os fenômenos humanos, sendo necessário que as ciências humanas trabalhassem com analogias, o que fragilizava os resultados encontrados, tornando-os contestáveis e “não científicos”. Em decorrência disso muitos cientistas e filósofos colocaram em dúvida se o ser humano poderia ser objeto de uma ciência, levantando várias objeções às ciências humanas, por exemplo: como conseguir observar a consciência humana individual, uma sociedade, uma época passada se a ciência lida com fatos observáveis? Como estabelecer leis objetivas gerais, universais e necessárias de fatos para o que é subjetivo, particular e acontece uma única vez? Como analisar a “decomposição de um fato complexo em elementos simples” e sintetizar “recomposição do fato complexo por seleção dos elementos simples, distinguindo os essenciais dos acidentais”, o psiquismo humano, uma sociedade ou um acontecimento histórico? Se a ciência trata dos fatos guiados pela necessidade causal ou pelo determinismo universal, como explicar de forma científica o que ocorre devido à vontade, a liberdade de ação do ser humano? Como transformar o ser humano subjetivo, sensível, afetivo em objetividade, sem acabar com sua subjetividade? (CHAUÍ, 2000, p. 345).

Mesmo as ciências humanas sendo recentes, a percepção de que os seres humanos se diferem das coisas naturais, podendo inclusive controlá-las e explicá-las, inicia-se no século XV com o *humanismo*: “[...] qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem” (ABBAGNANO, p. 518). Nesse período, prevalece a ideia da dignidade do ser humano como centro do Universo, já nos séculos XVI e XVII, o estudo recai sobre o ser humano como agente moral, político, técnico e artístico que domina e controla a natureza e a sociedade. No século XVIII, surge a ideia de civilização, ou seja, do ser humano como razão que evolui, se aperfeiçoa-se e progride no tempo por meio das instituições sociais e políticas, do desenvolvimento das artes e técnicas de ofício. No humanismo, não há a separação homem natureza, no entanto, o homem é considerado um ser natural, diferente dos demais (CHAUÍ, 2000).

Já o período do *positivismo*, “[...] corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental” (ABBAGNANO, 2007, p. 776), tem início no século XIX com Augusto Comte (1798-1857)

que afirmava que a humanidade atravessa fases progressivas, que vão da superstição religiosa à metafísica e à teologia, até chegar ao ponto final do progresso que é a ciência positiva. Ele ressaltava a ideia do homem como ser social, propunha que a sociedade fosse estudada cientificamente, e que houvesse uma física do social, definição essa que mais tarde foi qualificada pelo neologismo sociologia. Comte (1978) defendia que a ciência da sociedade pertencia ao mesmo sistema das ciências naturais e que, portanto, deveria ser tratada como um ramo do mesmo tronco. Nesse sentido, os fatos humanos deveriam ser estudados sob os mesmos procedimentos, métodos e técnicas utilizados pelas ciências da natureza. Essa rigorosa identidade entre a sociedade e a natureza, e a dominação da vida social por leis naturais invariáveis é a essência do discurso positivista Comtiano (LÖWY, 1998; CHAÚÍ, 2000).

O positivismo foi uma das correntes mais poderosas e influentes nas ciências humanas no século XX, sendo Comte seu precursor. No entanto, foi o francês Émile Durkheim (1858-1917), considerado o pai da sociologia positivista enquanto disciplina científica, que apresentou estudos sociais concretos (LÖWY, 1998). Segundo Durkheim (2011), a primeira regra e a mais fundamental em seu método é considerar os fatos sociais - “[...] consistem em maneiras de fazer ou pensar, reconhecíveis pela particularidade de serem susceptíveis de exercer uma influência coerciva sobre as consciências particulares” (p.24). “[...] tudo o que é produzido na e pela sociedade, ou ainda, o que interessa e de qualquer forma afeta o grupo” (p.25) - que são o objeto de estudo da sociologia, como *coisas*:

O que é, então, uma coisa? A coisa opõe-se a ideia como o que se conhece de fora ao que se conhece de dentro. É coisa todo objeto de conhecimento que não é naturalmente apreendido pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos adquirir uma noção adequada por um simples processo de análise mental, tudo que o espírito só consegue compreender na condição de sair de si próprio, por via de observações e de experimentações, passando progressivamente das características mais exteriores e mais imediatamente acessíveis às menos visíveis e às mais profundas. Tratar fatos de uma certa ordem como coisas não significa classificá-los nesta ou naquela categoria do real; é observar em relação a eles uma certa atitude mental. É abordar o seu estudo, partindo do princípio que se ignora por completo o que são, e que as suas propriedades características, tal como as causas desconhecidas de que dependem, não podem ser descobertas pela introspecção, por mais atenta que seja (DURKHEIM, 2011, p.16-17).

De acordo com o autor, os fatos sociais devem ser tratados como coisas porque não podem ser apreendidos pela introspecção, pela inteligência, por uma análise mental ou ideológica. É necessária uma análise que se apoie na investigação, indução e experimentação,

que consiga partir das características mais exteriores e imediatamente acessíveis para alcançar as menos acessíveis e mais profundas.

De acordo com Löwy (1998), o conceito central da ciência social positiva segundo Durkheim, é a *lei social natural*, que nada mais é que estender as leis naturais aos fenômenos humanos. Durkheim (2011) afirma que seu método independe de qualquer filosofia, e que não caberia à sociologia tomar partido entre hipóteses que dividem os metafísicos, pois: “tudo quanto pretende que lhe concedam é que o *princípio de causalidade* se aplique aos fenômenos sociais” (p. 147, grifos nossos), uma vez que esta lei da causalidade foi verificada em outros reinos da natureza (físico-químico, biológico e etc.), essa pode também ser aplicada no mundo social.

Destacamos também que Durkheim (2011), em sua exposição sobre *As Regras do Método Sociológico*, dedicou-se a instituir uma disciplina que conduzisse o cientista durante toda a sua investigação, mostrando como o sociólogo deveria se afastar de suas prenoções e se debruçar sobre os próprios fatos; “[...] como devia atingi-los pelos seus caracteres mais objetivos; como devia exigir-lhes o processo de os classificar em sãos e em mórbidos; como, por fim, devia inspirar-se no mesmo princípio, tanto nas explicações que tentasse como na maneira de prová-las” (p. 149).

Antes de adentrarmos a explanação sobre o próximo período elencamos algumas ideias fundamentais do positivismo. Segundo Löwy (1998, p.17):

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade da ação humanas; na vida social reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudado pelos mesmos métodos, *démarches* e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (grifos no original).

Já o período do *historicismo* – “[...] doutrina segundo a qual a realidade é história (desenvolvimento, racionalidade e necessidade) e que todo conhecimento é conhecimento histórico [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 518), que se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX, teve como principal representante o filósofo e historiador alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911). É em sua obra que identificamos as primeiras tentativas sistemáticas e profundas de crítica historicista do positivismo e de seu método científico-

naturalista. A concepção historicista, sucessora do idealismo alemão de Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854), Hegel (1770-1831), insiste na distinção entre ser humano e natureza, e entre as ciências humanas, que Dilthey nomeou de ciências do espírito, e as ciências naturais. Para Dilthey, os fatos naturais se distinguem dos fatos humanos, pois esses são históricos e repletos de valor e de sentido, de significação e finalidade. Por esse motivo, não devem ser estudados sob o método da observação-experimentação, mas devem ter seu próprio método para explicação e compreensão do sentido dos fatos humanos, buscando a causalidade histórica que os governa (LÖWY, 1998; CHAUI, 2000).

De acordo com Löwy (1998, p.71), a principal contribuição da tese de Dilthey para as ciências “[...] é a percepção profundamente lúcida da historicidade das ciências do espírito, no quadro geral da historicidade (e, conseqüentemente, relatividade) de todas as formas de pensamento e de todas as visões de mundo”. Nesse sentido, Chauí (2000) destaca que, para Dilthey, o fato humano surge e se transforma no tempo. Sendo que os fatos psíquicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos, técnicos e artísticos, em cada época histórica, representam visões de mundo, particularidades históricas, pois são guiados pelas mesmas causalidades, o mesmo sentido e seguem os mesmos valores.

Segundo Löwy (1998), o historicismo resultou em dois problemas: o relativismo, que considera a validade das leis científicas somente para uma determinada época e cultura, o que contrariava a busca da universalidade de conceitos e métodos, propostos pelas ciências humanas naquele período, e a subordinação a uma filosofia da história, onde a humanidade e as instituições socioculturais só poderiam ser compreendidas caso seu estudo científico fosse subordinado a uma teoria geral da história, que considera cada formação social e cultural como uma visão particular de mundo, uma fase de um processo histórico universal, e isso se dava no momento em que as ciências humanas buscavam se desvencilhar da filosofia.

O sociólogo alemão Max Weber (1982, 2004), procurando fugir dessas conseqüências, propôs para ciências humanas, mais especificamente para sociologia e economia, que desenvolvessem seus objetos como tipos ideais e não como fatos empíricos. De acordo com o Weber (1982), realidade social é repleta de sentidos e para captá-los seria necessário se apoiar em tipos ideais:

O discutido “tipo ideal” [...] refere-se à construção de certos elementos da realidade numa concepção logicamente precisa. A palavra “ideal” nada tem com quaisquer espécies de avaliações. Com finalidades analíticas, podemos construir tipos ideais de prostituição ou líderes religiosos. A expressão não significa que profetas ou prostitutas sejam exemplares ou devam ser imitados como representantes de um modo de vida ideal. [...] a concepção

dos tipos ideais estão intimamente ligadas ao método comparado, que implica que duas constelações são comparáveis em termos de alguma característica comum a ambas (WEBER, 1982, p. 78).

O tipo ideal é um constructo teórico que está presente na ideia, portanto, vazio de conteúdo empírico. É um artifício metodológico que permite estabelecer hipóteses explicativas e probabilidades possíveis.

A investigação sociológica em Weber tem como tarefa determinar, “[...] em cada caso particular, a proximidade ou o afastamento do quadro ideal”. Para isso, o pesquisador lança mão do tipo ideal, que se destina “[...] à mediação e à caracterização sistemática dos ‘indivíduos históricos’” (CANEZIN, 2006, p.52).

Weber (1982) acreditava que a construção dos tipos ideais levaria as ciências humanas à objetividade científica e à abordagem prática das ciências naturais.

De acordo com Canezin (2006, p. 53), Weber afirmava que os conceitos vagos, atribuídos aos elementos “filosóficos” ou “metafísicos”, e imprecisos só serviam para boicotar a exposição correta dos problemas. “Entendendo que as ciências humanas só poderiam oferecer conceitos e juízos que não constituíssem a realidade empírica e nem pudessem reproduzi-la, na sua plenitude, mas permitissem ordená-la pelo pensamento de modo válido”.

De acordo com Chauí (2000), a constituição das ciências humanas como ciências específicas, consolidou-se devido às contribuições de três correntes de pensamento, a saber: a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo, que provocaram uma ruptura epistemológica e uma revolução científica no campo das humanidades.

As contribuições da *fenomenologia* - “[...] descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 438), se referem à introdução da noção da essência ou significação, conceitos esses que possibilitaram diferenciar internamente uma realidade de outras, de modo a encontrar seu sentido, sua forma, suas propriedades e suas origens. Foi esse conceito que possibilitou a diferenciação rigorosa sobre a região da essência da natureza e da essência do ser humano. Que também permitiu a diferenciação da região da essência do homem em essências diversas, como: o psiquismo, o social, o histórico e o cultural. Dessa maneira, foi possível garantir às ciências humanas que seus projetos e campos científicos de investigação (psicologia, sociologia, história, antropologia, linguística, economia) fossem validados. Além disso, a fenomenologia garantiu às ciências humanas a existência e a especificidade de seus objetos (CHAUÍ, 2000).

Contudo, foi com o *estruturalismo*, “[...] entende-se por este termo todo método ou processo de pesquisa que, em qualquer campo, faça uso do conceito de Estrutura em um dos

sentidos esclarecidos (p. 377)”, que as ciências humanas criaram métodos específicos para o estudo dos seus objetos sem, no entanto, abandonar a ideia de lei científica. Diante disso, foi possível livrar-se das explicações mecânicas de causa e efeito “herdadas” de outras concepções de ciência. Na concepção estruturalista, os fatos humanos assumem a forma de estruturas, ou seja, sistemas que desenvolvem seus próprios elementos, concedendo, a esses, sentido, em função da posição que ocupam no todo. Essas estruturas são totalidades que se organizam de acordo com os princípios internos que lhes são próprios, e que controlam seus elementos ou partes, a forma como funcionam e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica. Nelas, o todo é um princípio ordenador, diferenciador, e transformador, ou seja, uma totalidade repleta de sentidos.

A primeira corrente a levantar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento, e que possibilitou a compreensão de que os fatos humanos não são produzidos pelo espírito e pela livre vontade dos indivíduos, mas sim pelas condições objetivas, nas quais as ações e o pensamento humano devem realizar-se (LÖWY, 1998; CHAUI, 2000) foi o *marxismo*:

Termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). [...] o pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir da crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideias – a qual estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que a mantêm (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, “sem paginação”).

Marx e Engels (2009, p.32) destacam que “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Nessa perspectiva, parte-se da vida real, dos indivíduos reais, considerando a consciência apenas como a *sua* consciência. Para os autores esse modo de consideração não é destituído de pressupostos, mas parte dos pressupostos reais que são os próprios seres humanos, “[...] não num qualquer isolamento ou fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições”. E é na apresentação desse processo de vida ativo que a história deixa de ser uma “[...] coleção de fatos mortos ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados” como é respectivamente para os empiristas e idealistas.

Ou seja, os fatos humanos são compreendidos como instituições sociais e históricas, e as relações dos seres humanos com a natureza, na luta pela sobrevivência, são consideradas fatos humanos mais originários ou primários, sendo essas relações denominadas de trabalho. As primeiras instituições que se originam dessas relações são: a família onde se localiza a divisão sexual do trabalho; o pastoreio e agricultura, divisão social do trabalho; e troca e comércio, onde ocorre a distribuição social dos produtos do trabalho (CHAUÍ, 2000).

Nesse sentido o marxismo considera que as primeiras instituições sociais são econômicas, e que, para mantê-las, faz-se necessário que o grupo social crie ideias, valores e símbolos que sejam aceitos por todos, justificando ou legitimando a criação dessas. Logo, para conservá-las o grupo social lança mão de novas instituições de poder que sustentem pela via da força, das armas, ou pelas leis o que fora produzido pelo grupo (CHAUÍ, 2000).

Foi o marxismo que permitiu às ciências humanas a compreensão das relações “[...] necessárias entre o plano psicológico e o social da existência humana; entre o plano econômico e o das instituições sociais e políticas; entre todas elas e o conjunto de ideias e de práticas que uma sociedade produz” (CHAUÍ, 2000, p. 350). Outra contribuição do marxismo para as ciências humanas se refere à compreensão de que as mudanças históricas decorrem de “[...] lentos processos sociais, econômicos e políticos, baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho” (CHAUÍ, 2000, p. 350).

Contudo, Chauí (2000) enfatiza que a maior contribuição do marxismo para a sociologia, a ciência política e a história, foi a possibilidade de interpretar os fenômenos humanos como expressão e resultado de contradições sociais, de lutas e conflitos sociopolíticos que são determinados pelas relações econômicas que se baseiam na exploração do trabalho da maioria da sociedade em favorecimento de uma minoria.

Em linhas gerais, as principais contribuições dessas três correntes para as ciências humanas foram: a possibilidade de definição e delimitação dos objetos (fenomenologia); a definição de uma própria metodologia para se chegar às leis dos fatos humanos (estruturalismo); e a possibilidade de compreensão da historicidade dos fatos humanos (marxismo). A partir dessas contribuições, foi possível que as ciências humanas vencessem os obstáculos epistemológicos, demonstrando que os fenômenos humanos são cheios de sentido e significação, que são históricos, que possuem leis próprias e principalmente, são diferentes dos fenômenos naturais e, nesse aspecto, devem ser tratados de forma diferente, no entanto podem e devem ser tratados cientificamente (CHAUÍ, 2000).

No ensejo de compreendermos como esses pressupostos de cientificidade nortearam as pesquisas em educação no Brasil, partiremos agora para a análise do desenvolvimento dessa, ao longo da história.

2.2. O desenvolvimento da pesquisa em Educação

Apresentaremos adiante, de forma breve, os caminhos percorridos pela pesquisa em educação, procurando compreender como o desenvolvimento das ciências influenciaram suas bases epistemológicas e seu próprio desenvolvimento.

Em seguida, discutiremos o papel dos centros de pesquisa enquanto fomentadores oficiais da pesquisa em educação e, por fim, veremos como essa se desenvolveu e se consolidou nos PPGE.

2.2.1. Questões epistemológicas da pesquisa em Educação

Segundo Severino (2010), a problemática da cientificidade na educação, se aproxima da própria experiência brasileira, que teve relevância histórica e pedagógica na formação de uma mentalidade científica, e que instaurou uma tradição pós-metafísica no campo da investigação educacional.

O autor afirma que no Brasil o surgimento da questão epistemológica no campo educacional, ocorreu de forma similar ao mundo ocidental, e que, nas últimas décadas, a temática da cientificidade do conhecimento em educação, tem sido evidenciada no cenário cultural e acadêmico nacional.

A perspectiva cientificista inicia sua consolidação na sociedade brasileira a partir da Revolução de 1930, esta coincide com a entrada do Brasil no processo de modernização, e no capitalismo industrialista. Segundo Severino (2010), é nesse período que o país realmente sente as influências da epistemologia positivista comtiana, pois até então prevalecera no país as perspectivas teológicas do positivismo, que se interessavam mais por política e religião do que pela revolução científica. Nessa mesma época, as proposições escolanovistas começam a chegar ao país, e as primeiras grandes universidades públicas são inauguradas. Essas já nascem com o objetivo de realizar a educação pautadas em referências científicas, superando o ensino superior que era realizado, principalmente em instituições confessionais ou eclesiais, e que era dominado pela tradição metafísica.

Severino (2010) embasado em diversos estudos, aponta que no desenvolvimento da prática da pesquisa educacional brasileira três grandes movimentos se destacaram. A saber: o primeiro, que ainda se mantém forte e consolidado, filia-se ao paradigma moderno de ciência, “de cunho experimental/matemático, esse conhecimento funda-se nas incidências quantitativas e na regularidade de funcionamento do mundo fenomenal, seja ele o mundo natural ou o mundo social” (p.484). O autor salienta que essa longa etapa de procedimentos experimentalistas, a que foi submetida a educação enquanto objeto de investigação sob esse modelo, não representou somente acumulação de novos conhecimentos sistematizados sobre nossa realidade educacional, mas, para além disso, representou um significativo investimento pedagógico, que nos levou a superarmos nossas reflexões clássicas sobre a educação.

Já os dois outros grandes movimentos surgem com a crise epistemológica das ciências humanas, crise essa que decorre da impropriedade e do reducionismo naturalista para qual elas tendiam. Essas outras inspirações epistemológicas, que predominantemente efervesciam-se nos PPG, apontavam na direção da ruptura do monismo metodológico do paradigma moderno da ciência. Severino (2010) afirma que a própria dinâmica desse novo *locus* de investigação contribuiu de forma incisiva para a descoberta de outros caminhos e possibilidades para a pesquisa. E ressalta que o clima político-social vivido na época também fora responsável por provocar novos questionamentos e indagações.

Diante disso, constatou-se na pesquisa educacional um pluralismo epistemológico, que por diversas vezes suscitou nos pesquisadores oposições e conflitos teóricos e ideológicos. De acordo com Severino (2010), neste cenário destacam-se as pesquisas realizadas sob às categorias do materialismo dialético e àquelas da Fenomenologia e da Semiótica Estrutural. No entanto, tais vertentes ainda são subordinadas, em diferentes medidas, à tradição racionalista da ciência moderna. Por este motivo, também foram questionadas pelo neoceticismo da perspectiva arqueogenealógica da pós-modernidade, as abordagens pós-estruturalistas.

Severino (2010) afirma que, dentre o universo das ciências humanas, é no campo das ciências da educação, que a influência deste terceiro movimento tem sido mais profunda e intensa. Apresentando-se como um novo e radical posicionamento frente à própria cientificidade, “[...] esta nova perspectiva pretende-se desvinculada dos compromissos com todas as metanarrativas do discurso filosófico e científico da tradição ocidental” (p. 486). O autor não nega que as críticas radicais ao tecnicismo cientificista, assim como transcendentalismo metafísico, realizadas pelo pós-modernismo filosófico fossem merecidas,

no entanto, afirma que, a radicalidade crítica pode comprometer as conquistas históricas, alcançadas através do projeto iluminista da modernidade.

Mas quais implicações destes posicionamentos para a pesquisa educacional? Embora avançando muito em relação ao positivismo ortodoxo, as correntes epistemológicas vinculadas à tradição cientificista, sejam elas estruturalistas, neopositivistas ou transpositivistas, não conseguem desvencilhar-se de um pressuposto radical da unicidade epistêmica da ciência. Por mais que reconheçam o caráter axiomático da ciência, essas tendências continuam apostando na estrutura experimental-matemática da metodologia científica, como única forma de saber válido, isto é, capaz de sustentar sobre o real e de legitimá-la (SEVERINO, 2010, p. 486).

Outra crítica empregada por Severino (2010) diz respeito às novas tendências que estão vinculadas a vários paradigmas epistemológicos contemporâneos das ciências humanas, que, segundo ele, não dão conta da complexidade das ciências humanas, em especial da ciência(s) da educação.

Nesse sentido, tanto o conhecimento, quanto a pesquisa no campo da educação, não podem apoiar-se de forma linear ao paradigma científico próprio das ciências naturais, não se trata de rejeitar o conhecimento dessa ciência, mas de buscar uma outra forma de se falar e produzir conhecimento. Essa exigência por uma especificidade, no que se refere ao conhecimento em educação, advém do fato de a educação se tratar de uma prática histórico-social. Sendo assim, faz-se necessário um novo contorno epistêmico, pois:

Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais é diferente não apenas de fazer ciência no âmbito das Ciências Naturais, mas também daquele no âmbito das Ciências Humanas. Daí a distinção entre Ciências da Educação e uma possível Ciência da Educação. Uma coisa é buscar conhecer fenomenalidade na dimensão antropológico-existencial, com as perspectivas e recursos teórico-metodológicos das ciências humanas; outra coisa será compreender a especificidade da própria educação (SEVERINO, 2010, p.487).

Desse modo, faz-se necessário repensar o próprio conceito de ciência para se estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional, uma vez que esse tem um caráter prático, ou seja, existe uma intencionalidade na prática.

Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido

serem viáveis pelos caminhos epistemológico-metodológicos do processo epistêmico, comumente chamado ciência (SEVERINO, 2010, p. 487).

De acordo com Severino (2010), não há dúvidas de que os sujeitos humanos que estão envolvidos no processo educacional, "[...] são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência" (p.488). No entanto, quando esses sujeitos agem, acabam por interagir com essas condições e transformá-las através de sua práxis. Ou seja, quando se formam historicamente como sujeitos, também formam de modo histórico os objetos de suas relações. Nesse sentido, as leis que comandam o desenvolvimento histórico não podem mais estar situadas no plano da determinação metafísica, nem no plano da necessidade físico-biológica. "Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Percebe-se então que, o que está em pauta é a profunda historicidade humana" (SEVERINO, 2010, p. 488).

De acordo com Severino (2010), o modelo de cientificidade newtoniana parece se comprometer quando se trata das ciências que tomam o ser humano, suas ações e condutas como objeto de conhecimento. E essas complicações aumentam quando se trata das Ciências Humanas que lidam com as ações humanas, ou seja, práticas repletas de historicidade e construtividade. Ações essas que visam a alcançar algum objetivo, visam a transformações que, de forma intencional, alcançam a finalidade almejada. Não importando se essas finalidades sejam cheias de ilusões, ideologias ou ainda de alienações, pois, de qualquer maneira, são práticas repletas de intencionalidade, das quais a simples descrição objetivada conseguida pelos métodos positivos não conseguem alcançar a integralidade de sua significação.

Existem nas Ciências Humanas dois grandes âmbitos da ação humana que introduzem essa especificidade: o campo da política e o campo da educação. Nesse aspecto, somente a Ciência Política e a Ciência da Educação caracterizam uma fisionomia própria, que se diferem das demais Ciências Humanas, nas quais é possível o desenvolvimento da abordagem analítico-descritiva (SEVERINO, 2010).

É apenas no âmbito das ações políticas e das ações educacionais que está em jogo um processo interventivo sobre o ser do próprio homem, onde o aspecto normativo não é apenas o nomotético mas também um aspecto orientador, intencionante. A fenomenalidade apreensível do agir político educacional dos homens fica profundamente marcada pela construtividade e pela historicidade da prática humana. E como tal, escapa da normatividade nomotética e de qualquer outra forma de necessidade, seja ela lógica,

biológica, física ou mesmo social, se tomado este último aspecto como elemento de pura objetividade (SEVERINO, 2010, p. 488).

Devido a essas características específicas, a discussão acerca da cientificidade no âmbito da educação demanda uma outra perspectiva. Nesse sentido, um novo delineamento, uma nova especificidade se impõe quando tratamos da pesquisa no campo educacional, uma vez que seu objeto está envolvido com a prática histórico-social do ser humano (SEVERINO, 2010).

A educação, na qualidade de fenômeno da prática histórico-social dos seres humanos, é considerada como um processo de extrema complexidade, sendo que esta complexidade é proveniente de sua integração ao campo dos fenômenos humanos em geral, bem como da condição específica de sua historicidade. Essa condição explicita a necessidade multidisciplinar sobre o saber da educação, pois um fenômeno tão complexo não se deixa expressar mediante as categorias de uma única disciplina (SEVERINO, 2010).

É, aliás, neste sentido que se pode afirmar que a educação não constitui um campo epistemológico próprio, como ocorre na maioria das ciências, ou seja, não tem um objeto monolítico, que lhe fosse próprio. Não há como reduzir tudo o que está implicado na educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação (SEVERINO, 2010, p. 491).

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que o saber sobre a educação não consiste em um amontoado de conclusões advindas de várias ciências, no entanto, faz-se necessário uma interdisciplinaridade quando falamos em ciência da educação. Sendo que essa interdisciplinaridade não deve ser entendida como “[...] a fusão homogeneizadora de conteúdos, como uma espécie de identificação confusional que eliminasse as especificidades das várias formas e campos dos saberes (SEVERINO, 2010, p. 492)”.

Essa necessidade de interdisciplinaridade advém do próprio caráter coletivo do conhecimento, ou seja, o saber sobre a educação sempre se trata de um saber coletivo, pois só pode ser realizado por um sujeito coletivo, por uma comunidade e, neste sentido, sempre diz respeito a uma construção conjunta. Diante disso, faz-se necessário que o saber sobre a educação considere as contribuições de todas as ciências que buscam, como a ciência da educação, o esclarecimento dos vários aspectos, múltiplos e complexos, da prática histórico-social da educação (SEVERINO, 2010).

Diante do que foi exposto, entendemos que é mister constituir uma ciência própria da educação, que leve em consideração que o conhecimento não se apresenta imóvel e isolado,

ao contrário, seja construído e transformado no coletivo, por sujeitos coletivos e de forma interdisciplinar, e que está em constante desenvolvimento.

A fim de alcançarmos o desenvolvimento de uma ciência da educação propriamente dita, Saviani (2007a, 2017) propõe que fuçamos do modelo de pesquisa que parte dos interesses/conhecimentos de outras áreas (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação e etc.), e somente passam pela educação, para que a educação seja o ponto de partida e chegada da pesquisa educacional, ou seja,

Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (SAVIANI, 2007b, p. 24).

Entendemos que dessa maneira a pesquisa educacional teria autonomia científica perante as demais ciências, pois se desvencilharia do “colonialismo epistemológico”,

[...] movimento ou circuito da teoria, passando pela prática e voltando à teoria é o que caracteriza o “colonialismo epistemológico” já que os campos da prática são invadidos pelas teorias e as ciências mães. O campo da prática (a Educação Física) não tem autonomia científica perante a importância epistemológica das teorias e das ciências básicas. Essa dependência determina o estatuto científico do campo da Educação Física, reduzido a um espaço de “ciências aplicadas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, p. 13, grifos no original).

Compreendendo um pouco sobre a complexidade de se realizar pesquisa no campo da educação, discutiremos a seguir o seu desenvolvimento institucionalizado.

2.2.2. Os Centros de Pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa em Educação

De acordo com Gouveia (1971), desde a era do império, estadistas já destacavam a importância da pesquisa para a formulação e acompanhamento de programas de ação, sobre a educação no Brasil. No entanto, somente no ano de 1937, foi expressa uma medida concreta sobre essa importância, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. A missão desse órgão era a de "realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos". Entretanto, somente no segundo

semestre de 1938, sob a liderança do educador Lourenço Filho, o Instituto fora instalado. Também é nesse período que sua denominação é alterada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dando origem à sigla INEP. Desde 1972, o INEP passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Bittar (2009) atribui à fundação do INEP à primeira fase da pesquisa educacional brasileira e destaca que essa já nasce sob a égide do Estado.

Desde o período de criação do INEP, o propósito de utilizar os dados levantados pela pesquisa como fonte de esclarecimento para administração da educação, tem sido reiterado nos pronunciamentos e documentos governamentais. No entanto, de acordo com Gouveia (1971), se fosse possível analisar os investimentos em pesquisa realizados pelos governos ao longo dos anos, ficaria evidente a importância que cada governo atribui a esta atividade. A autora também destaca que os governos destinavam verbas para as instituições de pesquisa, porém a maior parte das pessoas que trabalhava nesses órgãos não realizava pesquisa, além disso, a maioria dos recursos era utilizado para outras atividades.

Segundo Gouveia (1971), nessa época se observa uma interessante oscilação na orientação dos trabalhos produzidos sob o rótulo de pesquisa, nas instituições oficiais, seja diretamente ou por via de patrocínio. “Embora não se possa traçar demarcações precisas e, em cada período, nenhuma das orientações assinaladas esteja inteiramente ausente, três tendências predominantes se observam na temática e metodologia dos programas incentivados” (p. 2).

De acordo com a autora, o primeiro período desses trabalhos vai de 1940 até parte da década de 1950, sendo os estudos de natureza psicopedagógico predominantes. Dentro dessa temática, os estudos acerca dos processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico foram os que mais prevaleceram. Nessa época, havia na estrutura do INEP uma Divisão de Psicologia Aplicada, que não fora mantida nas organizações subsequentes. Também é desse período os trabalhos da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) que, instituída em 1952, pelo então Diretor do INEP, tinha o intuito de fazer com que todos os professores tivessem acesso a guias e manuais escritos com o objetivo de orientá-los.

De acordo com Gouveia (1971), o segundo período se inicia oficialmente com a criação, no INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa, localizado no Rio de Janeiro, então capital do país, e dos Centros Regionais de Pesquisa, localizados em: Porto Alegre, cidade de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife, no ano de 1956.

Segundo Gouveia (1971), o objetivo desses centros era o de realizar pesquisas que expusessem as condições culturais e escolares, bem como as tendências de desenvolvimento de cada região do país, e da sociedade brasileira como um todo. A expectativa era que tais pesquisas orientassem a elaboração gradual de uma política nacional de educação para o país.

Bittar (2009) afirma que as pesquisas dessa época tinham a Sociologia como base teórica principal, sendo que os estudos assumiam um caráter funcionalista e foram influenciados pela teoria do capital humano, que concebiam a educação como fator de desenvolvimento. Pesquisas tais como monografias, *surveys* e tentativas de análise macroscópica foram desenvolvidas, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, voltadas para as relações entre a escola, ou o sistema escolar, e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional. (GOUVEIA, 1971)

Já no terceiro período, que vai de 1965 a 1970, Gouveia (1971) observa uma predominância de estudos de caráter econômico. Esses, em linhas gerais, foram incentivados por organismos influentes dentro da administração federal e por fontes externas de financiamento. As temáticas que sugerem a racionalização, tais como: a educação como investimento; os custos com a educação e; a escola e as demandas de profissionais de diferentes níveis, são as mais presentes nos documentos programáticos.

Gouveia (1971), afirma em sua exposição que não pretende analisar as causas pelas quais essas flutuações ocorreram nestes períodos, no entanto, enfatiza que este fato deve ser observado ao se fazer uma avaliação do nível e da instrumentalidade das pesquisas educacionais no Brasil. Pois, de acordo com a autora:

O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação, bem como a substituição, em tempo relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalhos suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares (p. 4-5).

Naquela época, a autora chamava a atenção para a necessidade de o setor público, principal financiador da pesquisa educacional, corrigir os desequilíbrios, que advinham de pressões de grupos internos (profissionais ou políticos) ou, ainda, de pressões advindas do exterior. Uma vez que os problemas apontados poderiam comprometer seriamente os padrões e a instrumentalidade dos estudos.

Gouveia (1971), já naquele período, nos alertava sobre os riscos de políticas de financiamento das pesquisas educacionais, voltadas exclusivamente para questões de utilidade prática imediata. Segundo a autora, como os recursos eram escassos, não se podia empreender

pesquisas motivadas simplesmente pela curiosidade intelectual. No entanto, a pressa na obtenção de resultados para serem prontamente utilizados, poderia levar a estudos superficiais que, de forma aparente, satisfaziam certas necessidades do momento, mas que, por não conseguirem alcançar os reais motivos causadores do fenômeno, pouco ou nada ofereciam em termos de explicação, e por isso não seriam válidos para efeito de previsão e controle.

Com o intuito de compreendermos a pesquisa educacional desenvolvida entre 1965 e 1970, apresentaremos os dados levantados e discutidos por Gouveia (1971). A autora delimita seu objeto de estudo, a pesquisa educacional, da seguinte maneira:

[...] qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas: a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos, professores, etc.); b) o sistema escolar (conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc.). c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos (GOUVEIA, 1971, p. 6).

Segundo Gouveia (1971) essa conceituação se baseia apenas no objeto de estudo, portanto, excluindo qualquer consideração de aspecto metodológico. No entanto, a autora retirou de seu levantamento os ensaios, as análises filosóficas, elaborações programáticas e estudos referentes à constituição de modelos. Com relação ao alcance geográfico, o estudo baseia-se principalmente no material coletado via contato pessoal, direto ou escrito, com pessoas e instituições localizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

No que diz respeito ao tema, apesar de os critérios adotados permitirem que uma gama diversificada desses fosse levantada, nas instituições de pesquisa, as temáticas se concentravam em: caracterização do corpo discente ou docente (geralmente em termos de aspectos socioeconômicos) e descrição de escolas ou redes escolares, em termos de número de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas. Quase não havia estudos sobre os métodos de ensino e recursos didáticos, e tampouco estudos relacionados com a dinâmica interna da escola, ou que se ocupassem da organização e funcionamento dos sistemas educacionais, em seus aspectos burocráticos e vinculações políticas (GOUVEIA, 1971).

As temáticas investigadas por pesquisadores filiados às universidades se assemelhavam às que eram estudadas nas instituições de pesquisa oficiais. No entanto, eram observadas algumas variações entre os psicólogos, isso ocorria porque os mesmos se inspiravam na literatura especializada produzida principalmente nos Estados Unidos, e com isso, focalizam suas investigações em certos problemas teóricos ou trabalhavam na elaboração, ou adaptação de instrumentos para medir características psicológicas. Entretanto,

esses estudos acabavam sendo muito específicos e não conseguiam abordar questões mais amplas e gerais, que possibilitassem impactar os métodos de ensino ou as situações escolares (GOUVEIA, 1971). Apesar disso, ressaltamos que na EE esses instrumentos foram amplamente utilizados como forma “científica” de justificar a segregação das pessoas com deficiência.

No que se refere à metodologia, as pesquisas, em sua maioria, apresentavam caráter exploratórios e descritivos. Segundo Gouveia (1971), alguns estudos não passavam de simples levantamentos de dados, sendo que os mesmos dados, em alguns momentos, eram coletados por instituições diferentes e apresentavam resultados divergentes, ou ainda, não apresentavam resultados. O que justificava a realização desse tipo de pesquisa era a falta de eficiência dos sistemas oficiais de coleta e divulgação dos dados estatísticos escolares. Todavia, esses levantamentos produziam dados que raramente podiam ser utilizados para fins teóricos e frequentemente não eram utilizados nem mesmo para fins práticos imediatos. A autora afirma que muitas dessas pesquisas se definiam como “caracterizações”, e outras se denominavam “avaliações”, mas não se orientavam por metodologias que fossem capazes de caracterizá-las como tal.

De acordo com Gouveia (1971), em linhas gerais, o equipamento de análise era limitado, e dos estudos que utilizavam dados quantitativos, a maioria apresentava somente tabelas com frequências relativas, e não utilizava técnicas para relacionar as variáveis, além de não recorrer a controles estatísticos.

Já os projetos realizados em instituições oficiais de pesquisa, em linhas gerais, originavam-se nos problemas práticos. Esses problemas, com toda a sua complexidade, eram convertidos em tópicos de pesquisa, que eram levados diretamente à coleta de dados, sem preocupações com os conceitos e especificação de hipóteses testáveis. O que acarretava em projetos muito ambiciosos e que nunca eram concluídos, ou que produziam relatórios com poucos dados e muitas especulações, ou ainda, muitos dados e poucas generalizações (GOUVEIA, 1971).

Nesse período, a pesquisa em educação era realizada prioritariamente em centros que integravam a rede do INEP; em centros de pesquisa inseridos em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA); nos núcleos de pesquisa de algumas entidades particulares que mantinham programas educacionais, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Social da Indústria (SESI) no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas; na Fundação Carlos Chagas, além de institutos de pesquisa econômica e/ou social que

funcionavam em algumas universidades. Gouveia (1971) destaca que nesse período a pesquisa ocupava um papel secundário na carreira do professor universitário e que, a maior parte dos trabalhos realizados por eles, resultava dos esforços individuais, e estavam relacionados ao seu interesse intelectual ou acadêmico, uma vez que praticamente não havia orçamento destinado à pesquisa na universidade.

De acordo com Gouveia (1971), nesse período outros campos eram beneficiados com recursos fornecidos por órgãos governamentais de financiamento - Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Entretanto, a educação não era contemplada com esses recursos. Dos trabalhos relacionados na pesquisa empreendida por Gouveia (1971), houve alguns que receberam recursos da FAPESP, porém, esses projetos foram desenvolvidos sob responsabilidade de psicólogos ou sociólogos, e estavam classificados nas áreas de psicologia ou ciências sociais. Nenhum trabalho da educação apresentou em seus relatórios informações sobre bolsas ou auxílios disponibilizados por tais instituições.

Gouveia (1971), ao analisar a situação da educação na época, afirmava que, tanto a formulação da política educacional quanto a organização das rotinas escolares eram feitas à revelia do que era produzido nas instituições de pesquisa e dos resultados de trabalhos empreendidos por pesquisadores isolados. Já no que se referia à relação entre a pesquisa e o processo de educação propriamente dito, a autora afirma que algumas tentativas foram realizadas, e que estas não se tratavam apenas de mensagens de renovação, mas também de materiais e recursos didáticos, que foram organizados com a preocupação de se utilizar o de mais "científico" ou adequado que existisse em metodologia do ensino na época. No entanto, tais ações não tiveram continuidade.

Naquela época, Gouveia (1971) apontava a necessidade de se criar centros de estudos que tivessem certa autonomia, e fossem menos susceptíveis às mudanças de ordem governamental. Para a autora o ideal é que essas instituições estivessem fora dos Ministérios da Educação ou Planejamento, pois somente dessa maneira seria possível garantir certo padrão na formulação e execução das pesquisas.

De acordo com Gouveia (1971), a universidade poderia constituir como uma alternativa para o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, naquele período,

[...] em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país. Referimo-nos ao setor da educação que, a nosso ver, é naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza (p.19).

Ainda segundo Gouveia (1971), apesar de nenhuma universidade da época apresentar condições necessárias para a realização da pesquisa, era preciso empreender esforços para o desenvolvimento de programas de pesquisa, em uma ou duas universidades brasileiras, que tivessem a participação de professores e alunos da pós-graduação, além de colaboradores de outros ramos das ciências humanas. A autora acreditava que o desenvolvimento desses grupos não resolveria todos os problemas da pesquisa educacional no Brasil, no entanto, tais centros poderiam desempenhar importante papel na formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, bem como laboratórios e polos de difusão de recursos da moderna tecnologia educacional.

Antes de adentrarmos a discussão sobre o desenvolvimento da pesquisa no âmbito dos PPG, traremos informações relevantes discutidas por Bittar (2009). A autora salienta que a divulgação e circulação da produção deste período ocorriam principalmente através da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (REBP), do INEP, no entanto alguns trabalhos eram difundidos por impressos próprios. Outro destaque da produção realizada até este período, é que muitas obras que se tornaram referência para a educação brasileira, foram produzidas até a década de 1970, por autoria de “intelectuais típicos brasileiros”, que faziam parte de uma minoria escolarizada. Como o país vivia em um momento de transição do modelo agrário para o urbano-industrial, esses intelectuais tentavam explicar em suas obras o sentido dessa transição, destacando a importância da educação para uma sociedade que seguia rumo à urbanização, sem ter resolvido os problemas estruturais do modelo passado.

Entre estes intelectuais, Bittar (2009) destaca: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre os liberais; e Florestan Fernandes, entre os marxistas. A autora afirma que a produção dessa geração, em linhas gerais, era “[...] preocupada com as grandes explicações que resultavam em generalizações sobre o Brasil, fosse essa obra baseada no positivismo, como era o caso da maioria, fosse no marxismo” (p. 8).

Diante do que foi exposto, podemos inferir que as pesquisas desenvolvidas entre as décadas de 1930 e 1970, foram realizadas prioritariamente nos Centros de Pesquisa, esses eram vinculados ao Estado, e as pesquisas, em linhas gerais, seguiam uma orientação oficial. No que se refere ao financiamento das pesquisas educacionais, ressaltamos que os mesmos foram escassos e privilegiavam interesses privados em detrimento dos interesses da área. De certa forma, a produção desse período não impactou na formulação das políticas educacionais, nem nas rotinas escolares, mas foi percebida no processo educacional propriamente dito. Vejamos agora como a pesquisa em educação se desenvolveu quando passou a ser realizada nos PPG, sendo denominada por alguns autores como a quarta fase da evolução da pesquisa educacional.

2.2.3. A pesquisa em Educação no âmbito da Pós-Graduação

Os projetos para a criação de universidades no Brasil seguiram sem êxito até o fim da Primeira República. Somente em 1931, com as Reformas Francisco Campos foi instituído o regime universitário no país. As universidades foram organizadas de acordo com o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras. Os cursos eram ofertados em nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava pela “troca” de experiência entre o professor catedrático e o livre docente, que pleiteava se tornar também catedrático, e em estágios de aprimoramento e doutorados realizados no exterior. As universidades também contavam com professores estrangeiros para comporem seus quadros (SAVIANI, 2000).

Como nesse período não havia programas de pós-graduação no Brasil, as primeiras iniciativas em instituir o grau de doutor no país ocorreram através do processo de doutorado direto, que estava previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades. Para que o grau de doutor fosse concedido, era necessário elaborar uma tese e defendê-la publicamente “[...] perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador” (SAVIANI, 2000, p. 2). Essa prática permanecera até a década de 1960, pois, somente em 1965, o Conselho Federal de Educação, por meio do parecer 977/65, reconheceu a pós-graduação brasileira como um novo nível de ensino. Foi nesse mesmo ano que o primeiro PPGE em nível de mestrado foi criado no Brasil, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, porém, a regulamentação da implantação da pós-graduação no país só ocorrera em 1969 com o parecer 77/69 de autoria de Newton Sucupira (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000) chama essa fase de implantação da pós-graduação no Brasil de período heroico porque as condições para a efetivação da mesma praticamente não existiam. Para compor os quadros de professores, os programas se serviam de doutores formados no exterior, ou pelo processo do doutorado direto que algumas universidades brasileiras ofereciam, e por mestres formados em programas pioneiros presentes no país. O autor relata que fora necessário muito trabalho e criatividade para suprir a falta de infraestrutura, no entanto, aos poucos e com o apoio financeiro e acompanhamento da CAPES, as condições para a implantação dos programas foram se adequando.

De acordo com Gatti (1983), entre 1971 e 1972, foram criados dez mestrados em Educação no país, e até 1975, dezesseis já haviam sido instalados. Nesse período muitos

professores que retornavam de sua formação no exterior foram integrados aos programas de mestrado, possibilitando condições institucionais para a realização da pesquisa em educação (prioritariamente) e a formação de recursos humanos.

Cunha (1991) ressalta que, na fase de implantação da pós-graduação, o mestrado fora concebido sob o signo da improvisação. “Definido o objetivo de criar um programa, passava-se a buscar professores que tivessem titulação ou apenas notório (mais do que notório) saber. Depois de escolhidos os professores, definiam-se as disciplinas que eles poderiam lecionar, compondo-se o currículo” (p. 64).

Para Kuenzer e Moraes (2005), essa expansão significativa da pós-graduação a partir de 1970, em muito se deve às políticas modernizadoras e de investimentos, que foram implementadas pelos militares nas instituições brasileiras de ensino superior naquele período. As autoras ressaltam que o Parecer 977/65 foi elaborado no segundo ano de governo do regime militar, e isso não ocorrera de forma casual, por detrás dessa elaboração, havia uma intencionalidade. O regime militar desejava um Estado nacional forte, com grandes usinas hidroelétricas, rodovias, ferrovias entre outros, para isso precisava investir na formação de recursos humanos, que eram escassos na época. Diante disso, justificavam-se os investimentos na criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades.

De acordo com Campos e Fávero (1994), com as reformas do início da década de 1970, o objetivo principal dos PPG passou a ser a formação de docentes para o ensino superior, uma vez que, para ser admitido na carreira universitária, era exigido o título de mestre ou doutor, exigência que foi alterada posteriormente nas unidades federais. Nesse sentido, a formação de pesquisadores ficava em segundo plano e “[...] constitui-se quase que um subproduto desta preparação para a carreira docente, por estar subordinada ao ensino e porque nem todos os titulados participam de pesquisa na Pós-Graduação” (p. 7).

Segundo Gatti (1983), no que se refere à pesquisa em educação, foi na década de 1970 que ocorrera uma ampliação das temáticas de estudo, bem como um aprimoramento metodológico. Nesse período, os estudos se distribuem em diferentes problemáticas, tais como: “[...] currículos, avaliação de programas, caracterizações de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambientes de que provêm [...] entre outros” (p. 4). Também é nessa época que são introduzidos os instrumentos quantitativos de análise mais sofisticados, além do emprego de um referencial teórico mais crítico, referencial esse que fora estendido a vários trabalhos até o final da década.

A autora chama a atenção para o fato de que, apesar do panorama da pesquisa – de caráter filosófico-social – daquele momento se mostrar promissor, ela supunha que se tratasse de apenas mais um período histórico, como outros de que se tinha revestido a produção da pesquisa brasileira e chamava a atenção para a necessidade de análises e posturas mais críticas frente aos modismos da época, porque, embora houvesse essa postura em alguns poucos textos, observava-se determinados enfoques de análise que impediam o dissenso na produção intelectual, levando os mesmos a um formalismo que nada ou pouco tinha a ver com o mundo concreto.

Gatti (1983) também destaca que, apesar de a área ter conseguido um desenvolvimento naquele período, o mesmo não abarcava a todos, sendo que uma grande parte da produção apresentava sérias carências teóricas e metodológicas. Azanha (s/d, *apud* GATTI, 1983, p. 4) afirmava que inúmeros trabalhos da época refletiam o “rigoroso insignificante”, ou ainda, “se referiam a algo tão vago e tão amplo que acabavam não se referindo a nada ou acabavam reproduzindo estereótipos mal assimilados”. Esses trabalhos, além de importar outras culturas e outras ciências, padeciam

[...] de um lado, de pobreza teórica e, de outro, de inconseqüência metodológica. Coloca pertinentemente que a inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes sobre a natureza de seu objeto de estudo - a educação - leva à adoção de modelos emprestados à psicologia, à sociologia, etc., modelos estes em geral também produzidos em outras culturas (MELLO, 1981 *apud* GATTI, 1983, p. 4).

Cunha (1991) destaca que grande parte das dissertações da época eram medíocres, o autor afirma que, dentre os fatores que interferiram na qualidade da produção, estão a origem dos mestrados, que advinham das mais diversas áreas do conhecimento, e os temas das dissertações que discutiam os assuntos mais variados. Dessa maneira, ficava complicada a orientação por parte dos docentes, pois eles teriam que entender de uma gama muito ampla de assuntos.

Gatti (1983) salienta que, embora nos trabalhos desenvolvidos naquele período existisse uma teoria, mesmo que não explicitada, a mesma se apresentava de forma frágil, o que prejudicava o desenvolvimento da pesquisa em educação, e que por isso, naquele momento, era prioritário entender sua natureza, “[...] seu papel, seu potencial e limites de transformação social na sociedade brasileira” (p. 4).

Foi nesse contexto de expansão da pós-graduação que em 1974 foi fundado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, inaugurando os Planos Nacionais de Pós-Graduação

(PNPG) que objetivavam fazer um diagnóstico sobre as necessidades encontradas nos Cursos de Pós-Graduação já instalados nas diferentes regiões do Brasil. O I PNPG (1975 a 1979) levantava questões referentes à expansão espontânea da pós-graduação e indicava ser necessário um planejamento estatal. No documento que apresenta o V PNPG (2004, p.13) destaca que as diretrizes traçadas no I PNPG foram:

- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que o mérito do I PNPG foi o de reconhecer que só seria possível a expansão da pós-graduação, se a mesma fosse integrada ao sistema universitário e, se houvesse uma política de Estado com esse interesse. Além disso, o plano estabelecera que o *locus* privilegiado de formação do professor universitário seria a pós-graduação.

No ano de 1976, foi implantado no Brasil um sistema de avaliação e acompanhamento da Pós-Graduação em âmbito nacional, esse era de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que juntamente com representantes da comunidade científica, realizava avaliações bienais dos cursos de Pós-Graduação. Após esta avaliação os programas recebiam conceitos (A, B ou C) e era com base nesses que eram fixadas cotas de bolsas e repasses de recursos federais (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

Kuenzer e Moraes (2005) enfatizam a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a efetiva expansão e institucionalização da pós-graduação naquele momento. Uma vez que a concessão de bolsas de estudos para pós-graduandos, aliado ao Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), possibilitou que um grande número de recursos humanos fosse formado para a área da educação, principalmente para a docência na pós-graduação.

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), os currículos dos cursos de Pós-Graduação, naquele período, eram bastante extensos. Em decorrência disso, os pós-graduandos percorriam uma longa trajetória (que não apresentava organicidade), cursando um amplo e fragmentado rol de disciplinas e, em sua maioria, só se deparavam com a pesquisa no momento de elaboração da dissertação ou da tese, momento esse que coincidia com a finalização dos créditos, definição do objeto e escolha do orientador.

Apesar de Balbachevsky (2005) assinalar que a expansão nacional da pós-graduação tenha representado para o Estado, uma alternativa caseira e barata para qualificação de professores universitários da rede federal, que naquele período apresentava franco crescimento. A "nacionalização" empreendida dessa maneira não foi de todo ruim, pois possibilitou que os pesquisadores brasileiros fizessem escolhas epistemológicas e também escolhas de objetos que estavam mais próximos da realidade do país. Na educação, via-se claramente essa tendência, uma vez que até a vigência do I PNPG, a formação dos doutores ocorria predominantemente nos Estados Unidos, que se valiam quase exclusivamente de metodologias quantitativas, que objetivavam a comprovação de hipóteses relacionadas ao estudo de dimensões internas à escola sem, no entanto, estabelecer uma contextualização com a realidade que possibilitasse sua compreensão.

Já no ano de 1982, é lançado o II PNPG (1982 a 1985) que mantinha os objetivos do plano anterior, mas voltava sua atenção para a qualidade dos cursos de Pós-Graduação, tornando prioritário a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação (NEUENFELDT; ISAIA, 2008; KUENZER; MORAES, 2005).

No ano de 1986 entra em vigor o III PNPG (1986 a 1989), com enfoque na pesquisa científica e tecnológica, reflexo da atual conjuntura política da época (NEUENFELDT; ISAIA, 2008). É neste período, que a pesquisa, vinculada ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND), alcança certa relevância. Uma das metas do PND era conquistar a autonomia nacional. Nesse aspecto a pós-graduação ocupava um papel de destaque, pois seria responsável por formar um número expressivo de cientistas, que possibilitariam ao país atingir o mais alto nível da capacidade científica e tecnológica, garantindo desta maneira sua independência econômica. No entanto, essa meta não fora alcançada, e isso se deu em parte pela tradição, presente nos PPG, de formação de docentes, e não de pesquisadores/cientistas (KUENZER; MORAES, 2005).

No início dos anos 1990, tornava-se claro para as agências de fomento e a comunidade acadêmica em geral, que não era mais possível avaliar a pós-graduação dos anos finais do século XX, com os modelos avaliativos utilizados na década de 1970. Por mais que esses instrumentos tenham passado por aperfeiçoamentos e modernização sistemática, isso não era suficiente, pois era necessário discuti-los sob um novo paradigma (KUENZER; MORAES, 2005).

Diante disso, surge o novo modelo de avaliação da CAPES, que tem início nas avaliações para o biênio 1996/1997. Esse novo modelo que se mantém sem muitas alterações até o triênio 2001/2004 passa a priorizar a produção científica, com isso, o foco da pós-

graduação deixa de voltar-se para a docência e se volta para a publicação da pesquisa. Kuenzer e Moraes (2005), ressaltam que essa alteração nos caminhos da pós-graduação se deu em decorrência do papel indutor do Estado, e que esse novo paradigma de avaliação provocou algumas alterações importantes nos programas, a saber:

Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), não há como negar que esse novo caminho empreendido à pós-graduação acarretou benefícios, no entanto, afirmam que esse novo modelo de avaliação também manifestou alguns aspectos negativos. As autoras resumem esses aspectos em dois pontos: o primeiro diz respeito à *exacerbação quantitativista*, que só avalia o que consegue medir. As autoras ressaltam que a Comissão da Área de Educação, responsável por realizar as avaliações dos programas, procurou privilegiar aspectos mais qualitativos, considerando os indicadores quantitativos dentro de um contexto. Entretanto, essas avaliações não conseguiram mensurar o mais importante dessa produção, que é sua qualidade no que se refere aos impactos sociais e científicos que seus produtos geram na vida das pessoas, na democratização social, econômica e etc. Já o segundo ponto diz respeito à *exigência relativa à produção acadêmica*, exigência esta que gerou nos programas, em linhas gerais, um surto produtivista. Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que não importava se a pesquisa já houvesse sido publicada, se faziam novas versões “maquiadas/requentadas” para novas publicações, até que a meta da quantidade fosse alcançada.

Com isso, formas legítimas de produção foram banalizadas, como ocorrera com as coletâneas, que na maioria das vezes, não apresentam uma produção consistente e constitutiva sobre os objetos pesquisados. E as coautorias, principalmente a de docentes com discentes “[...] foram notados alguns exageros, particularmente quando se trata de trabalhos completos em eventos, que não permitem que se possa aferir o que é resultado de investigação específica de docente, de discentes ou de efetiva co-autoria” (CAPES, Documento da área de Educação, 2004, p. 7).

Kuenzer e Moraes (2005) também destacam a ação reguladora da CAPES no que se refere ao tempo de duração dos cursos. As autoras afirmam ser positivo os cursos terem um

tempo definido para sua terminalidade. No entanto, no caso do mestrado, esse tempo ficou demasiado curto, principalmente se pensarmos na formação em nível de graduação, que na maioria das vezes, não promove experiências de pesquisa e, não raras às vezes, não fornece uma sólida formação teórica. Diante disso, o mestrando precisaria de um tempo maior para seu amadurecimento e formação.

Diante das exigências da CAPES os programas se viram obrigados a adotarem à meta para formação em 24 ou 48 meses. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005),

Neste processo, as condições reais de trabalho dos alunos passaram a segundo plano. O percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a “pesquisa” ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas (p.1349).

Ou seja, “não importa” de que maneira o curso será concluído, o que importa é que essa conclusão ocorra dentro do prazo definido pela CAPES para que não haja penalidades para o programa. Nesse aspecto, Kuenzer e Moraes (2005) destacam que o aligeiramento no curso de mestrado provocou uma visível fragilidade nas dissertações, além disso, o enfraquecimento dessa primeira etapa põe em risco a qualidade de formação posterior. Outro fato ressaltado pelas autoras diz respeito ao “[...] trânsito dos alunos em um leque de disciplinas [...] que, via de regra, possibilitavam o contato dos alunos com temas diversos [...]” (p. 1349). O que não ocorre na formatação atual dos cursos. Ainda nesse sentido, Duarte (2006) afirma que

A redução do tempo para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado contribuiu para a disseminação de uma relação utilitarista com o processo de formação do pesquisador e também para o rebaixamento das expectativas em relação ao grau de elaboração e de consistência teórica do texto final (p. 99).

No entanto, as exigências da CAPES não foram as mesmas para toda a pós-graduação. Conforme trabalho apresentado por Horta (2002 *apud* KUENZER; MORAES, 2005), a maior parte dos programas que obtinham o conceito 6 e 7, independente da área, na avaliação do triênio 1998/2000, tiveram como quesito principal de avaliação a produção bibliográfica de seus docentes. Diferentemente dos demais programas. Vejamos:

Docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim a manutenção destes conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como fundamental o

conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Por outro lado, *docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isto, mas publicam menos, seus programas mantêm seus baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento de outras agências* (p. 1350, grifos nossos).

De acordo com Bittar (2017), em linhas gerais, apesar de os critérios de avaliação da CAPES terem passando por reestruturações desde a implantação da avaliação, uma questão central não foi alterada. “Quanto à política de avaliação, o cenário não indica mudança na lógica que a preside e aqui voltamos à questão da hegemonia das ciências “duras” sobre a Ciências Humanas, uma lógica que gerou competição entre áreas, Programas e pesquisadores” (p. 146).

Sobre essa disputa pelo monopólio científico, Bittar (2009) afirma que a mesma é característica da pesquisa desenvolvida na universidade e destaca que,

[...] no Brasil, a projeção acadêmica por meio da ocupação de cargos de direção universitária significa aumento de influência no campo científico. Assim, muitas vezes, a disputa pelo micro-poder acadêmico está condicionada à pretensão de posições futuras no campo científico. Em acréscimo, a Pós-Graduação, com as suas exigências de publicações constantes em periódicos, acabou gerando um mercado editorial que, por sua vez, não está imune ao jogo concorrencial de que fala Bourdieu. Neste caso, a disputa por posições em Conselhos Editoriais alia-se à necessidade de publicar nos melhores periódicos, isto é, naqueles qualificados e avaliados pelo campo, uma vez que: “Não há ‘escolha’ científica – do campo de pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes” (BITTAR, 2009, p. 19).

Bittar (2017) ressalta uma questão da avaliação, na atualidade, em que devemos refletir:

A complexidade do sistema envolve o fato de que a avaliação é feita pelos próprios colegas componentes dos Programas de Pós-graduação, portanto, não há uma tecnocracia que emana políticas de cima para baixo; principalmente após a ditadura militar essas políticas têm sido construídas com a participação das áreas e são elas quem elegem os coordenadores que as representam no âmbito da CAPES. Desse modo, é tênue a linha demarcatória entre Estado e sociedade civil. Enfim essa engrenagem requer que os Programas estabeleçam o que querem e o que podem ser em termos de dimensão numérica e em termos do seu papel na produção de

conhecimento, e, a partir disso, instituíam práticas condizentes com tal desenho (BITTAR, 2017, p.146-147).

Assim, torna-se necessário que novos modelos de avaliação, inclusive para se avaliar a avaliação, sejam perseguidos.

Ao longo do tópico, destacamos momentos importantes da constituição da pós-graduação no país, ressaltando as principais mudanças da incorporação da pesquisa pelas universidades. Vimos que a produção dentro dos PPGE se expandiu consideravelmente, e isso ocorreu em certa medida devido à própria expansão da pós-graduação. Neste novo cenário, as pesquisas passaram a ser realizadas por vários autores, abarcando temáticas e metodologias diversas. Com o aumento expressivo dos PPGE, bem como de sua produção, sistemas de avaliação e controle e financiamento foram criados. Ao longo dos anos, algumas mudanças impostas por esses sistemas impactaram de sobremaneira a pós-graduação no país. Dentre essas mudanças, destacamos a redução dos prazos para conclusão do mestrado e doutorado; aumento da exigência de publicação de artigos pelos docentes dos programas; além da mudança de classificação dos programas, que deixaram de receber conceitos para receberem notas. Todas essas alterações refletiram nos produtos finais dos PPGE, e sobre essa questão discutiremos a seguir.

2.2.4. A produção do conhecimento nos programas de Pós-Graduação em Educação

Desde que as políticas de avaliação da CAPES entraram em vigor, a pós-graduação passou a ser considerada como *lócus* privilegiado de pesquisa e de produção do conhecimento, em particular o doutorado (KUENZER; MORAES, 2005). No entanto, alguns autores que debruçaram/debruçam seus estudos sobre esta produção, tem em certa medida, denunciado suas fragilidades.

De acordo com Moraes (2001), as pesquisas educacionais têm apresentado gradativa supressão da discussão teórica, provocando neste sentido implicações políticas, éticas e epistemológicas, que repercutirão na produção do conhecimento da área, na atualidade e nas produções vindouras. Além de alertar para o "reco da teoria", a autora também chama a atenção para a celebração do "fim da teoria", movimento esse que privilegia a eficiência e o consenso, que tem como embasamento a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" e traz consigo uma falsa promessa de quimera educacional que é nutrido por um indigesto pragmatismo.

Nessa linha de raciocínio, Duarte (2006) afirma que um elemento importante ao se analisar, no que diz respeito à desvalorização do exercício da crítica teórica, foi a difusão dos ideais pós-modernos "[...] com toda a sua carga de ceticismo, de irracionalismo e de fragmentação da realidade social, da ação política, do pensamento e do próprio do sujeito" (p. 99). O autor afirma que a difusão desses preceitos na pesquisa educacional, conduziu a uma busca pela superação do positivismo e do marxismo, o primeiro em decorrência da sua "suposta" neutralidade científica, e preferência por estudos quantitativos, e o segundo por sua "incapacidade" de lidar com os fenômenos macroestruturais. A pretensa superação desses métodos se daria pela adoção de abordagens que buscassem se aproximar da etnografia, da antropologia e da fenomenologia. Para isso, seria necessário que o pesquisador se encontrasse imerso no cotidiano escolar, sendo que essa imersão deveria acontecer de forma independente de teorizações e inquietudes pelas sínteses.

Diante disso, as teses e dissertações desenvolvidas sobre esses preceitos, tornaram-se gradativamente meras descrições e narrativas. E é nesse contexto que a crítica teórica perde a razão de existir, uma vez que a teoria se presta simplesmente para a organização do texto, diante dos dados coletados diretamente na realidade empírica. Dessa maneira, sem o movimento, analisado por Marx (2011), de se apropriar do pensamento por meio do abstrato ao concreto, ou seja, esse contato direto com a realidade, sem um aporte teórico, "[...] produz no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista" (DUARTE, 2006, p. 100).

De acordo com Moraes (2001), toda essa utopia pragmática entende que não é preciso mais do que o "saber fazer". Neste sentido, a teoria não é necessária, pois é considerada perda de tempo, especulação metafísica ou, ainda, um mero recurso de oratória. "Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato" (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

Diante disso, retira-se a possibilidade de apreensão das relações funcionais dos dados fenomênicos da pesquisa educacional (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352), e essa situação rebaixa as pesquisas da área por orientá-las: como mero levantamento de dados empíricos; como simples instrumentos criados para controlar os dados levantados, com vistas à verificação e descrição de um possível comportamento futuro; como proposta de intervenção ou, ainda, em suas versões "pós" ou "neo", limitadas a narrativas fragmentadas e relatos banais das várias faces do dia a dia da escola (MORAES; MÜLLER, 2003).

No entanto, Moraes e Müller (2003) ressaltam que não se trata de negar a importância dos dados empíricos para a pesquisa, uma vez que, é nesse movimento do cotidiano, ou seja, na empiria mais imediata, que se inicia a compreensão do ser social em sua dimensão ontológica. Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de que,

[...] o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata apresentação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Nesse aspecto, se o pesquisador apenas se propõe a descrever/narrar a empiria imediata, o mesmo só encontrará os dados do ponto de partida, pois esses são idênticos ao ponto de chegada. Entretanto, se partindo desta empiria, este conseguir transcender, através de um rigor teórico e clareza epistemológica, os dados que lhe são apresentados, seu pensamento chegará a um resultado não conhecido inicialmente, projetando dessa maneira novas descobertas. Dessa forma, não existe um caminho para a produção do conhecimento, que não parta da empiria imediata, do virtual, do pensamento reduzido, com o intuito de constituí-lo no todo, de forma a “[...] compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

No entanto, Kuenzer e Moraes (2005), fazendo referência a Duayer *et. al.* (2003), afirma que, independente da importância da empiria na pesquisa, ela não se basta no sentido de “[...] conferir a inteligibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo” (p. 1353).

A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe o mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano. Porém, uma vez que as leis científicas só têm sentido se aplicadas em um mundo aberto (para além do âmbito da imediaticidade) e intransitivo, sua finalidade é a de compreender as estruturas, forças, poderes, que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (BHASKAR, 1994, *apud* KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Desse modo, a realidade tem muitas dimensões e envolve estruturas, forças, poderes e tendências, que são decisivas para a ocorrência dos fenômenos. É com essas considerações que Kuenzer e Moraes (2005), visualizam as tendências na pesquisa em educação. De acordo com as autoras, uma das principais dificuldades encontradas pelos pesquisadores da área da educação é a falta de um estatuto epistemológico mais definido. Sem este, “[...] cabe

praticamente tudo" (p. 1354) no campo da produção de conhecimento em educação. Desde temas específicos da área, tais como: currículo, ensino e aprendizagem, formação de professores, até questões menos específicas, tais como: meio ambiente, linguagens e etc.

E é nesse contexto que Kuenzer e Moraes (2005) levantam as principais tendências presentes na pesquisa educacional na atualidade, a saber:

Trabalhos recentes que pesquisam as tendências investigativas no campo da educação têm levantado que um número relevante de pesquisas ao realizar "[...] a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos não se faz acompanhar de numa visão teórica e sintética do fenômeno educacional" (p.1355). Diante disso, o que se tem observado é uma "[...] dificuldade em estabelecer uma identidade da "educação" como campo de produção de conhecimentos" (p. 1355, grifos no original). Segundo Gatti (2003), o campo da pesquisa em educação subsistiu, durante um longo período, e ainda subsiste na atualidade, pela apropriação de estudos produzidos na psicologia, na antropologia, na sociologia, e etc., sem, no entanto, colocar esses estudos sob o crivo da educação. Em decorrência disso, acabamos por importar modelos teóricos dessas ciências que, em certa medida, foram apenas adaptados para as análises educacionais (MELLO, 1983).

Esse fenômeno tem de positivo a possibilidade de a área de sair dos limites impostos por um certo “pedagogicismo”, no entanto, pode levá-la a uma dispersão teórica e metodológica podendo acarretar em um sincretismo teórico, prejudicando dessa maneira a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais (KUENZER; MORAES, 2005, WARDE, 1990).

No que se refere ao sincretismo metodológico, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que, as concepções epistemológicas presentes nos últimos 40 anos da pesquisa em educação, não resultam de uma apropriação e compreensão de seus objetos, mas da adesão a modismos epistemológicos empreendidos por outros campos de conhecimento. E que isso tem acarretado, de forma frequente, que as pesquisas apresentem um “falso positivismo” ou, ainda, “um arremedo de pesquisa qualitativa” (p. 1355), em que o pesquisador não consegue superar uma frágil aproximação com o fenômeno, o que lhe possibilita apenas relatar meras impressões sobre partes de uma realidade observada de forma limitada ou, ainda, intuída. Nesses dois exemplos, não há produção de ciência, pois não são empregadas “[...] regras rigorosas de dedução ou de sistemas de categorias como base à imaginação produtiva e à atividade criadora do pensamento” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1356).

Gatti (2003) afirma que, em meados do século XX, o campo de pesquisa em educação passou por um intenso debate. Naquele período, alguns grupos defendiam que a

experimentação científica era possível de ser desenvolvida na área, já outros grupos se opunham, dizendo que não havia como sujeitar os objetos de estudo do campo a processos de experimentação. Assim, os estudos baseados na empiria ou eram rejeitados ou eram defendidos por diferentes autores sob vários pontos de vista. Com isso, ao longo do tempo, consolidaram-se os estudos embasados na empiria para subsidiar a compreensão dos problemas da educação.

No entanto, na medida em que cresceram os estudos empíricos dos temas da educação, também houve o crescimento do número de trabalhos “[...] um tanto heterogêneos quanto à sua qualidade metodológica” (GATTI, 2003, p.1). De acordo com a autora, contrapondo-se aos modelos quantitativos surgem as abordagens alternativas, que são denominadas, de maneira ampla, como “metodologias qualitativas”. Essas embasadas em vertentes epistemológicas, tais como a fenomenologia, a dialética-histórica e a naturalística passam a privilegiar os estudos de caso, as abordagens antropológicas, a pesquisa-ação/intervenção, as histórias de vida e etc. Diante disso, novos conceitos passam a ser empregados, tais como dominação, reprodução, mediação, representação social e etc. É nesse momento, que as pesquisas educacionais se reaproximam de áreas da filosofia. Com isso, estudos “qualitativos” passam a ser hegemônicos.

Gatti (2003) assevera que, no que se refere à adoção de metodologias “qualitativas” pela área da educação, essas se deram por um movimento de adesão acrítica, pois não houve um processo de transformação que possibilitasse que essas novas perspectivas fossem “[...] realmente apropriadas com integração compreensiva e abrangente dos seus princípios básicos, estes muito complexos pela natureza mesma das metodologias não-quantitativas e dos elementos novos com que se está trabalhando” (p. 4).

A autora demonstra preocupação com a rapidez com que alguns grupos acadêmicos incorporaram essa tradição investigativa, sendo possível já verificar o reflexo disso em suas publicações. Nesse ponto, parece não haver clareza de que aderindo às perspectivas “qualitativas”, as

[...] observações cursivas, perguntas abertas, depoimentos, histórias de vida, anotações livres de campo, tanto quanto as escalas, os instrumentos fechados e os testes, estão sujeitos a toda sorte de percalços pela associação ou submissão a valores e atitudes do pesquisador e do próprio pesquisado (porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, escolhas e preferências, que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa). Impera a afirmação genérica de que nada é neutro, o que pode nos levar a admitir, no limite, que tudo na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização, ou

dos confrontos de valores pesquisador-pesquisado, pesquisador-pesquisador, pesquisador-grupos de referência (p. 4).

Nesse sentido Kuenzer e Moraes (2005) apontam que muitos trabalhos abandonaram quaisquer métodos ou teorias e que nesses é comum encontrar histórias ou relatos do dia a dia escolar, “narrativas meramente subjetivas e/ou descritivas e, lamentavelmente, quase sempre prescritivas” (p. 1356). Gatti (2003) após realizar a leitura de vários trabalhos, afirma que ocorrera uma mudança na abordagem metodológica, no entanto, os pesquisadores não se deram conta de que os problemas da área são os mesmos, e que não é pelo fato de a pesquisa ser qualitativa que o rigor e a consistência devam ser deixados de lado, pois seguir caminhos considerados mais corretos às necessidades de “[...] uma compreensão diferenciada do real”, não significa apenas a mudança dos instrumentos, “[...] mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa” (p. 4).

Gatti (2003) assegura que tais questões podem levantar dúvidas sobre a validade ou a robustez das contribuições desses trabalhos para o entendimento real dos fenômenos educacionais. A autora destaca ainda que, tais pesquisas são importantes marcos no espaço e na cultura dos locais que as produzem, e que nestes espaços elas ocupam um papel formativo, no entanto, “[...] sobre a densidade e abrangência do conhecimento sobre os objetos de interesse pesam os problemas teórico-metodológicos” (p.6).

De acordo com Gatti (2003), existe uma relação entre os resultados de pesquisa, no que se refere a sua disseminação pelo social, e os métodos de trabalho dos pesquisadores. A autora afirma que estudos frágeis metodologicamente parecem não reverberar no social, seu percurso é curto.

É como se houvesse uma certa sensibilidade social ao que é mais rigoroso, o mais rigoroso sendo também mais vigoroso. Mais vigoroso porque em seus consequentes – por exemplo, impactos nos sistemas escolares, em redes, ou salas de aula – mostram-se mais duradouros, pois seus frutos nas políticas e práticas educacionais servem de avaliação para a consistência se seus resultados (GATTI, 2003, p.7).

Outra tendência que fora apontada por pesquisadores, no final dos anos 1980, e que, de acordo com Moraes (2004, *apud* KUENZER; MORAES, 2005), está relacionada à interferência da “agenda pós-moderna” na área, se refere ao aumento significativo de trabalhos que apresentam recortes temáticos mais restritos, que enfatizam aspectos muito particulares da educação, e o que se observa em algumas pesquisas é o foco exacerbado no presente.

Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1357) asseveram que “[...] sincretismos teóricos e metodológicos, empiricismos, relativismos e visão pragmatista” prejudicam de forma irremediável a produção de conhecimento no campo da educação. E que essas tendências colocam em xeque a possibilidade do “[...] conhecimento objetivo acerca do caráter estruturado do mundo e, portanto, do papel efetivo do agir humano”.

Como discorreremos ao longo do capítulo, a constituição da pesquisa educacional, no que se refere aos seus pressupostos científicos, foi marcada por três grandes movimentos. O primeiro filia-se ao paradigma moderno de ciência, o segundo vincula-se ao materialismo histórico-dialético; e o terceiro, à fenomenologia e semiótica estrutural. No entanto, vimos que novos paradigmas surgiram, opondo-se aos já existentes.

Diante disso, pesquisadores têm advogado em prol da constituição de um campo próprio da ciência educacional. Pois a educação é um fenômeno da prática social, portanto, histórico, e deve ser compreendido através de uma interdisciplinaridade própria de seus conhecimentos.

Sobre a institucionalização da pesquisa nos PPGE, ressaltamos que essa resultou no aumento expressivo no número de defesas das dissertações e teses, no entanto, essa produção, em linhas gerais, desenvolveu-se de forma frágil, apresentando carências teóricas e metodológicas. Ao longo de seu desenvolvimento, a produção em educação foi influenciada por várias teorias, correntes e metodologias e, na atualidade, muitos autores têm denunciado a gradativa supressão teórica, os restritos recortes temáticos e o foco exacerbado no presente, comprometendo a produção do conhecimento em educação.

Vejam agora como a produção do conhecimento em EE e EI se desenvolveu na região Centro-Oeste, sob os aspectos que discutimos até o momento.

2.2.5. A produção do conhecimento em Educação Especial e Educação Inclusiva nos Programas de Pós-Graduação

De acordo com Silva (2014), identificam-se na pesquisa em EE e EI três períodos: Pioneirismo, Expansão e Consolidação.

Em 1971, tem início o período que corresponde ao Pioneirismo (1971 a 1984), com a defesa da primeira dissertação em EE no Brasil, intitulada “A educação do excepcional no Rio Grande do Sul – novas perspectivas para a educação do deficiente da audição e da fala”, de autoria de Marilene Machado Toaldo, no curso de mestrado do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também é nessa década que os primeiros cursos de mestrado

em educação, que se ocupavam com a pesquisa em EE, foram inaugurados. Destacamos o PPGEEs da UFSCar, criado em 1978, e o Mestrado em Educação da UERJ, criado em 1979, que iniciaram suas atividades já com áreas de concentração ou linhas de pesquisa em EE. No período considerado como Pioneirismo, foram defendidas 51 dissertações na área da EE, em 14 cursos de mestrados em educação. Silva (2014) sustenta que predominavam nesse período:

[...] estudos que abordavam as diferentes áreas da excepcionalidade, com ênfase na deficiência mental, mais especificamente em questões de ensino e aprendizagem no âmbito familiar e escolar (condições de funcionamento das classes especiais) e poucas pesquisas voltadas para a interação ou contextos mais amplos (p. 69).

O autor afirma que os estudos não remetiam aos aspectos históricos da EE, e que também não relacionavam as questões investigadas com a realidade concreta da educação brasileira na época.

Segundo Silva (2014), em 1985, iniciamos o período que corresponde à Expansão (1985 a 1998), com a defesa da primeira tese em EE, intitulada “História da educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1876 a 1935”, de autoria de Gilberta Jannuzzi, no curso de doutorado do PPGE da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No período de Expansão, foram defendidas 337 dissertações e 29 teses em EE e EI, totalizando 336 trabalhos em 33 PPGE. O autor destaca que neste período predominavam os estudos sobre processos de ensino e aprendizagem das instituições e escolas privadas, no entanto, foram realizados estudos sobre “[...] atitude e percepções de familiares e profissionais; formação de recursos humanos para EE; identificação, caracterização e diagnóstico da clientela; integração; profissionalização; autopercepção e etc.” (p. 71-72).

Também é nesse período que ocorre o surgimento e a consolidação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação. Silva (2014) salienta a importância dessa Associação, bem como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no desenvolvimento da pesquisa em educação no país e de grupos de trabalho em instituições científicas e de pesquisa que voltaram seus estudos para a problemática da EE e EI.

Já o período de Consolidação (1999 a 2011) tem início com a criação do primeiro curso de doutorado, em 1999, com atuação específica na área da EE, no PPGEEs da UFSCar. De acordo com Saviani (2007), os pesquisadores são formados nos cursos de doutorado, nesse aspecto, a criação desses cursos representa a consolidação dessa formação, indicando o

amadurecimento científico de determinada área. Essa maturidade da área de EE pode ser vista pela produção sistemática e contínua iniciada em 1999.

De 1999 a 2009, foram defendidas 976 dissertações e 289 teses em EE e EI, totalizando 1.265 trabalhos, em 77 PPGE. As temáticas privilegiadas nos estudos, de acordo com Silva (2014, p. 75), eram: “[...] procedimentos de ensino e aprendizagem; atitudes e percepções de pais e profissionais; formação de professores; integração e inclusão escolar, no âmbito escolar (especial e comum).” Nas pesquisas da área, ainda permanecia uma dispersão temática, no entanto, a produção do período tinha como “pano de fundo” a EI fortemente influenciada pelas políticas públicas educacionais implementadas à época.

Silva (2014) destaca que, no que se refere às tendências, foi possível observar que nas décadas de 1980 e 1990, o “pano de fundo” das pesquisas realizadas foi a integração, apesar de essa temática ter sido evidenciada em apenas 7% da produção da época (NUNES *et. al.*, 1998 *apud* SILVA, 2014). Já a temática da educação inclusiva, que acarretou discussões e debates em diversos eventos científicos, e levou à formulação de documentos políticos, que tiveram impacto diretamente sobre a área da EE, começa a aparecer nas pesquisas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

É nesse período, que várias redes de ensino (municipais e estaduais), levadas pelo processo de democratização da sociedade brasileira e pelo progresso nas discussões sobre a problemática da inclusão escolar, iniciam a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão, sob orientação de agências multilaterais e organismos internacionais. Com o desenvolvimento dessas políticas, as escolas comuns iniciam o recebimento de matrículas de alunos com deficiência. Dessa maneira, o campo empírico sobre a inclusão escolar é ampliado, favorecendo as pesquisas que abordam essa temática. Diante dessa nova demanda, vários grupos de pesquisa do Brasil voltaram-se para a discussão da EE, na perspectiva da EI (SILVA, 2014).

É importante destacar que a produção do conhecimento em EE e EI cresceu de forma significativa dentro dos PPG desde as primeiras iniciativas na década de 1970. E é com o intuito de analisar o desenvolvimento crescente desses trabalhos que surgem as pesquisas voltadas para a análise crítica do conhecimento produzido na área. Vejamos alguns desses trabalhos:

O PRODISC, formado por um grupo de pesquisadores coordenado por Leila R. D'Oliveira de P. Nunes (UERJ), Rosana Glat (UERJ), Júlio R. Ferreira (Unimep) e Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar), iniciou em 1995, a análise crítica da produção discente voltada para as pessoas com deficiência, no âmbito da pós-graduação (SILVA, 2004).

O PRODISC teve quatro fases até o ano de 2003, e os objetivos desse projeto, de acordo com Sacardo (2006, p.28), foram: “[...] identificar os temas estudados; as tendências teóricas e metodológicas; as principais descobertas; as lacunas neste conhecimento e as implicações teórico e práticas dessa produção”.

Veamos a síntese sobre as fases do PRODISC apresentada por Silva (2004). Na primeira fase, denominada PRODISC I, os pesquisadores realizaram a análise integral de 138 dissertações defendidas no PPGEs/UFSCar e no PPG em Educação da Universidade do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), além da análise histórica desses programas. Nessa primeira etapa constatou-se que as pesquisas analisadas frequentemente não faziam menção aos aspectos históricos da EE, além de não relacionarem o problema investigado com a realidade educacional no qual se inseria a Educação geral do país.

Já no PRODISC II, os pesquisadores analisaram 98 teses e dissertações, com temáticas que incidiam sobre as pessoas com deficiência, defendidas até 1995, em 22 PPGE no Brasil. Nos trabalhos pesquisados, verificou-se a predominância de estudos sobre a perspectiva social em relação à perspectiva psicoeducacional.

No PRODISC III, a análise realizada foi sobre a produção discente de 1996 a 1999, sendo 156 estudos da área da Educação e 27 da área da Psicologia. Os trabalhos pesquisados revelaram proximidade dos referenciais e problemas presentes na educação comum.

Na última fase do projeto, denominada PRODISC IV, os pesquisadores realizaram análise crítica das dissertações e teses defendidas até 1999, nos PPG em Educação e Psicologia do Brasil. Os dados revelaram que a principal temática desses trabalhos foram a educação das pessoas com deficiência, os distúrbios de conduta e os talentos especiais.

Destacamos também a pesquisa realizada por Silva (2004), que analisou dissertações e teses desenvolvidas no PPGEs/UFSCar durante o período de 1981 a 2002. Dos 27 trabalhos analisados, 88,9% adotaram a abordagem empírico-analítica; 11,1% a abordagem fenomenológico-hermenêutica; e nenhum dos trabalhos adotou a abordagem crítico-dialética. O autor revela sua cautela e preocupação com esse elevado número de pesquisas empírico-analíticas que demonstram um predomínio na forma de pensar e fazer ciência, pautada nos parâmetros positivistas. No que se refere à caracterização das pesquisas, na abordagem empírico-analítica, a preferência foi por estudos experimentais; e na fenomenológico-hermenêutica, predominaram pesquisas descritivas e interpretativas com estudos de campo.

Laplane, Lacerda e Kassir (2006), em pesquisa sobre as Abordagem Qualitativa de Pesquisa em EE: Contribuições da Etnografia, afirmam que nas últimas décadas, o leque de pesquisas em EE abriu-se, seja

[...] pela escolha de diferentes temáticas (Relações de Ensino; Gênero; Identidade; Relações com o Conhecimento; Formação de Professores; Política Educacional; Cultura e Arte), seja pela diversificação de enfoques teórico-metodológicos (Psicologia Social; Teoria da Aprendizagem Mediada; História Oral; Análise de Discurso; História e Sociologia). Parte das pesquisas que privilegia as relações do sujeito com seu meio social se fundamenta na psicologia histórico-cultural, a partir dos aportes teóricos do materialismo histórico, incorporando a noção de que o sujeito se desenvolve imerso nas relações sociais. Esta concepção tem implicações para o tipo de pesquisa empreendida e a Educação Especial passa a ser compreendida como foco de interesse dentro do contexto da Educação em geral. Essa abordagem tem produzido trabalhos que enfocam a participação de sujeitos nas práticas sociais, relacionando aspectos micro e macro constitutivos (p.2).

Marques et al. (2008), em seu estudo sobre as Pesquisas em EE no Brasil, examinaram a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das produções da área, tendo como foco os seus pressupostos epistemológicos. Os autores analisaram 85 teses e dissertações, que estavam disponíveis no banco de teses da CAPES, de 24 PPGE e PPGEEs e que foram produzidas nos anos de 2001, 2002 e 2003. As análises foram realizadas tendo como base a matriz paradigmática de Sánchez Gamboa, que considera os pressupostos teóricos, metodológicos, lógico-epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos e analíticos. De acordo com os autores, os resultados encontrados apontaram que a tendência epistemológica presente em 67% dos trabalhos (57 dissertações/teses) era a fenomenológico-hermenêutica, seguidas pela empírico-analítica, 22% (19 dissertações/teses), e pela crítico-dialética, 11% (9 dissertações/teses). Ao analisar as dissertações e teses, os autores identificaram alguns equívocos, tais como: a não inserção da pesquisa entre as produções na área da EE e na Educação como um todo; falta de criticidade em relação a outras teorias; ausência de posicionamento do autor ou da autora numa determinada concepção de educação; construção teórica fundamentada em autores de concepções contrárias; a não coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos; ausência da explicitação da metodologia e dos procedimentos metodológicos adotados; a não descrição dos procedimentos utilizados para se garantir a ética na realização da pesquisa; a elaboração de conclusões que não apresentam relações com a análise feita; resumos mal elaborados.

Mais recentemente, em 2013, Silva, em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter histórico-filosófico, sobre as teses em EE desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009. Com o objetivo de analisar a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-político-econômicos. De

acordo com Silva (2013), os resultados obtidos no estudo e as informações sistematizadas em seu desenvolvimento, apontam que é necessário olhar com preocupação e cautela para os trabalhos analisados, pois ainda há o predomínio de estudos pautados no realismo empírico, que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria.

No entanto, é possível vê-los com otimismo, pois, desde a segunda metade dos anos 1980, emergiram estudos consubstanciados no realismo científico e crítico. Esses estudos estão empenhados no desenvolvimento de suas análises, na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), contribuindo para a compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência e, principalmente, para a análise objetiva e crítica das políticas de equidade social. Outro ponto importante, destacado pelo autor diz respeito à consolidação da produção de teses em EE, que vem se expandindo na pós-graduação em Educação e Educação Física. O estudo de Silva (2013) também indicou que a pesquisa em EE vem se aproximando dos problemas da educação escolar brasileira e dos movimentos sociais de luta pela escola pública.

Com base nos estudos aqui apresentados é possível afirmar que existe uma preocupação dos pesquisadores com a qualidade do conhecimento em EE produzido nos PPG, uma vez que tais estudos se empenharam em apontar as fragilidades presentes na produção da área. De acordo com Mendes (2008) e Silva (2014), realizar muitas pesquisas (quantidade) não é suficiente para conseguirmos contribuir para a superação e/ou estabelecimento de vias de soluções dos vários problemas sociais e educacionais que as pessoas com deficiência enfrentam, também não basta denunciar e criticar, é preciso saber perguntar e responder às demandas por conhecimento, é preciso produzir conhecimento novo.

Diante disso, no capítulo seguinte, apresentaremos a produção do conhecimento dos PPGE da região Centro-Oeste, buscando compreender, juntamente com a literatura estudada, como essa tem se desenvolvido e seus possíveis impactos.

CAPÍTULO III

3. CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

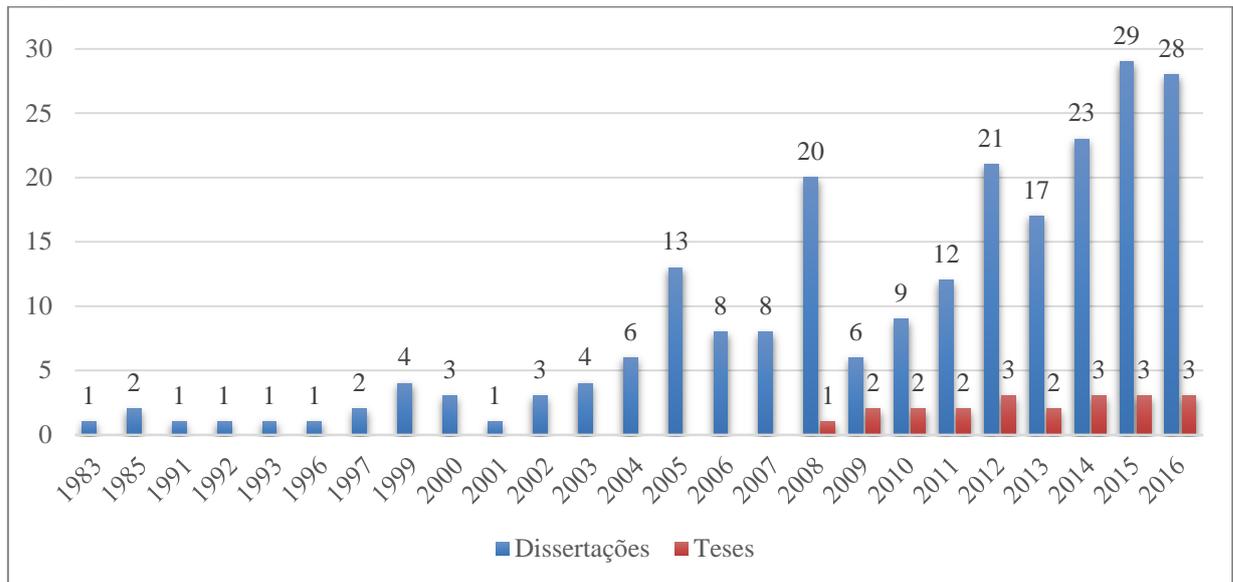
Neste capítulo, abordaremos de forma mais analítica, as partes constitutivas do nosso objeto de estudo, com o intuito de compreendê-lo em sua totalidade.

Apresentaremos e discutiremos os dados referentes aos 246 trabalhos que compõem nossa pesquisa. Por meio das informações coletadas em nossa ficha/roteiro, foi possível identificarmos características e tendências gerais presentes nos trabalhos, tais como: quem são os pesquisadores da área da EE e EI nos PPGE da região Centro-Oeste; quais pesquisas receberam fomento; sobre o que se tem pesquisado dentro da área (quais são as temáticas privilegiadas); sobre quais populações específicas esses trabalhos pesquisaram; quais foram suas bases teóricas; a partir de quais fontes de pesquisas (tipo e campo empírico) as pesquisas foram realizadas; e quais as metodologias utilizadas (técnicas de coleta e tratamento dos dados). Esses e outros aspectos serão apresentados nos tópicos seguintes.

3.1. Quantitativo das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste ao longo dos anos

No gráfico 01, verificamos que a primeira dissertação em EE da região Centro-Oeste foi defendida em 1983 e é a partir dos anos 1999 que essas defesas passam a ser anuais. No caso das teses, desde 2008, ano da primeira defesa, as produções são anuais. Outra informação relevante que o gráfico apresenta se refere ao aumento expressivo de defesas a partir de 2005, dados esses que refletem as políticas de inclusão implementadas de forma mais incisivas no início da década de 2000. Outro dado relevante se refere ao aumento expressivo de defesas no ano de 2008, acreditamos que este aumento ainda seja reflexo da inclusão das pessoas com deficiência ou NEE na rede comum de ensino.

Gráfico 01 – Dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste ao longo dos anos.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

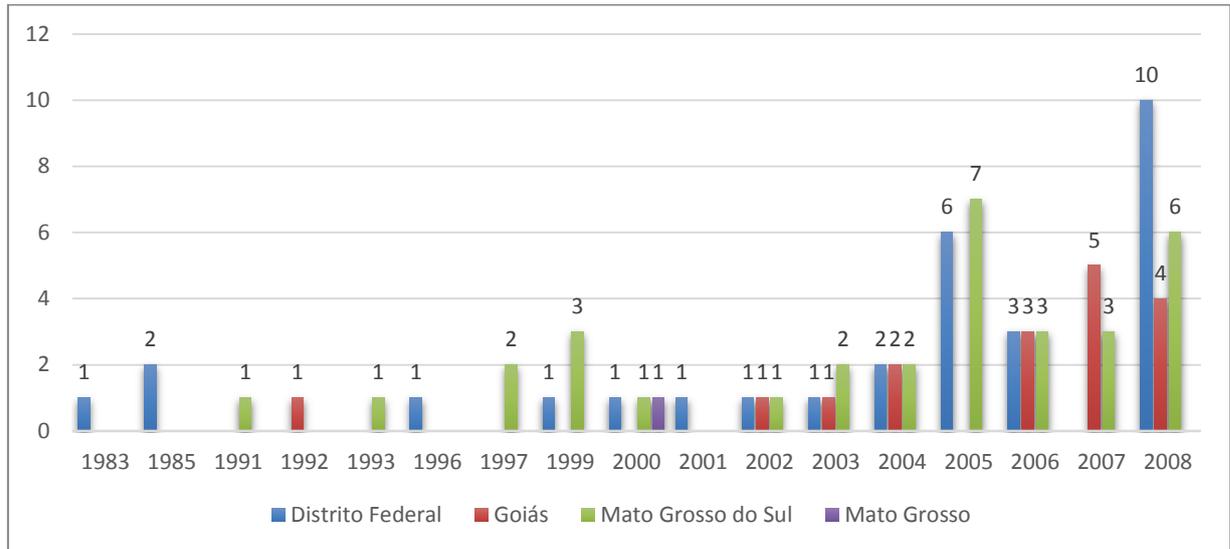
Dentre as ações da política de inclusão, destacamos a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dadas pela Resolução CNE/CEB 2/2001. Diante dessas diretrizes, as escolas comuns tiveram que se adequar para receber os alunos com deficiência e NEE que em sua maioria, até aquele momento, eram atendidos pelas escolas especiais. Diante dessa nova demanda na escola comum, professores, coordenadores, diretores e outros agentes envolvidos no processo de inclusão se lançaram nos PPG em busca de respostas para as novas questões trazidas por esse público.

Já o aumento no número de defesas a partir do ano de 2012 se deve à abertura de novos PPGE na região Centro-Oeste a partir do ano de 2010. Até o ano de 2009, a região possuía nove programas, na atualidade, a região possui dezesseis programas. Esse aumento no número de programas, no caso das IFES, reflete as políticas de ampliação do acesso e permanência na educação superior, implementadas via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Vale ressaltar a importância dessas políticas, pois no período de trinta e quatro anos (1974 a 2009) foram abertos nove PPGE na região Centro-Oeste, e em apenas dois anos (2010 a 2012) foram abertos cinco novos PPGE.

Vejamos como essa produção se desenvolveu ao longo dos anos, por estado da região Centro-Oeste.

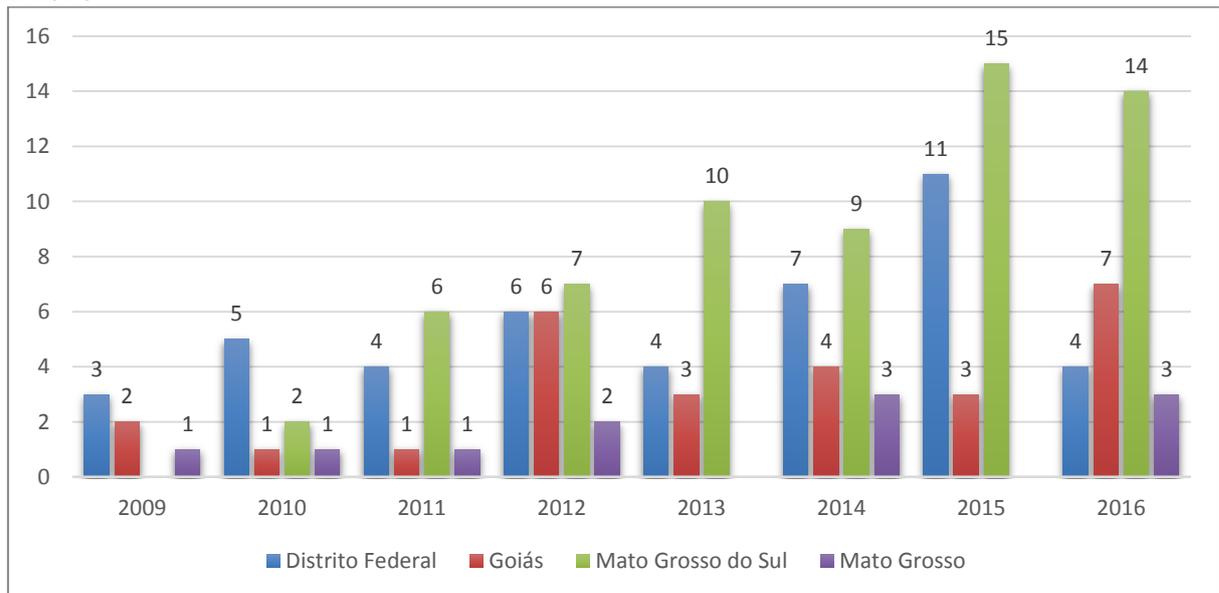
Dividimos os dados referentes a essa produção em dois gráficos (02 e 03) para facilitar a visualização.

Gráfico 02 – Dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste de 1983 a 2008.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Gráfico 03 – Dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste de 2009 a 2016.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

No gráfico 02, é possível verificar que a primeira defesa em EE da região Centro-Oeste foi realizada em 1983 no Distrito Federal. Oito anos mais tarde, é realizada a primeira defesa em EE do estado do Mato Grosso do Sul em 1991, no ano seguinte, 1992, a primeira defesa em EE é realizada no estado de Goiás e, dezessete anos após a primeira defesa da região, no ano 2000, é realizada a primeira defesa em EE no Estado do Mato Grosso.

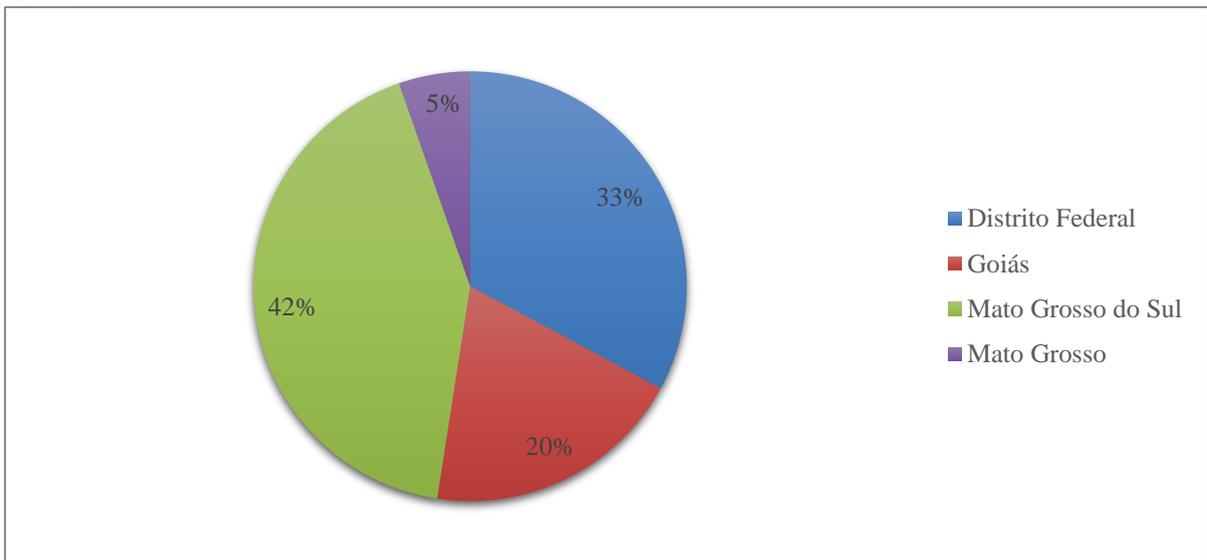
Observamos no gráfico 03, que o estado do Mato Grosso do Sul, a partir de 2011, é o que mais apresenta defesas em EE e EI. Destacamos que na região Centro-Oeste, esse estado

é o que apresenta o maior número de PPGE, na atualidade são cinco, seguido pelo estado de Goiás, com quatro, pelo estado do Mato Grosso, com três, e pelo Distrito Federal, com dois.

Apesar de o Distrito Federal apresentar apenas dois PPGE, o número de dissertações defendidas de 1999 a 2015, sempre esteve mais alto ou igual ao número de defesas realizadas pelos quatro PPGE do estado de Goiás, e pelos três PPGE do estado do Mato Grosso.

Vejamos no gráfico a seguir, a importância da produção de dissertações de cada estado da região.

Gráfico 04 – Percentual de dissertações em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Os dados apresentados no gráfico 04 nos mostram quão importantes são os cinco PPGE do estado do Mato Grosso do Sul para a produção em EE e EI, na região Centro-Oeste. Pois, os mesmos foram responsáveis por 42% das dissertações em EE e EI defendidas entre os anos de 1983 a 2016 na região.

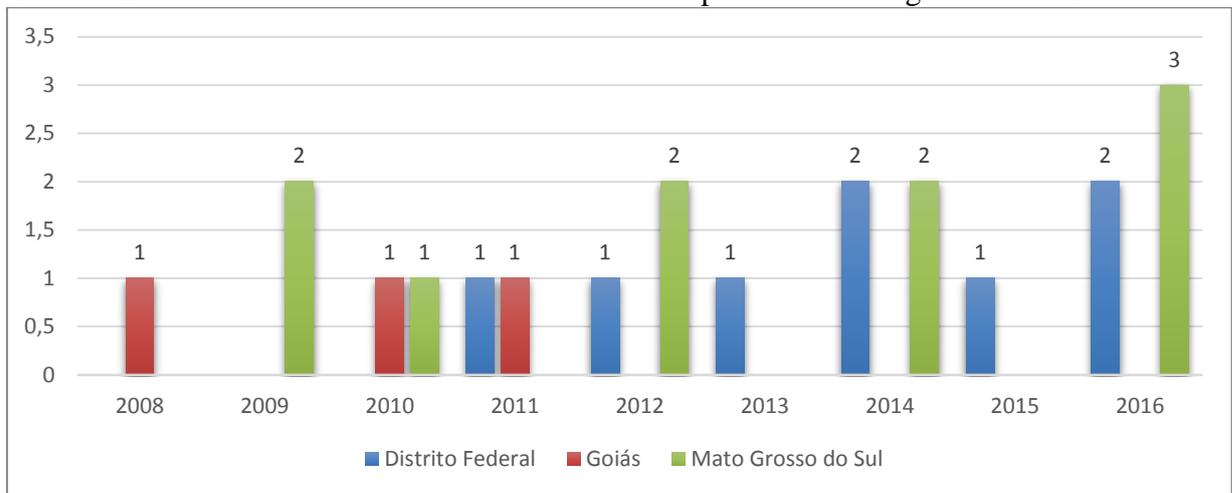
Reforçamos também a importância dos dois PPGE do Distrito Federal, que foram responsáveis por 33% das dissertações em EE e EI defendidas na região Centro-Oeste.

Já os quatro PPGE do estado de Goiás foram responsáveis por 20% das defesas em EE e EI no período analisado.

E o estado do Mato Grosso, mesmo com três PPGE, foi responsável apenas por 5% das dissertações em EE e EI defendidas na região Centro-Oeste.

Vejamos agora, no gráfico 05, a distribuição anual das teses, por estado da região Centro-Oeste.

Gráfico 05 – Teses defendidas em EE e EI dos PPGE por estado da região Centro-Oeste.



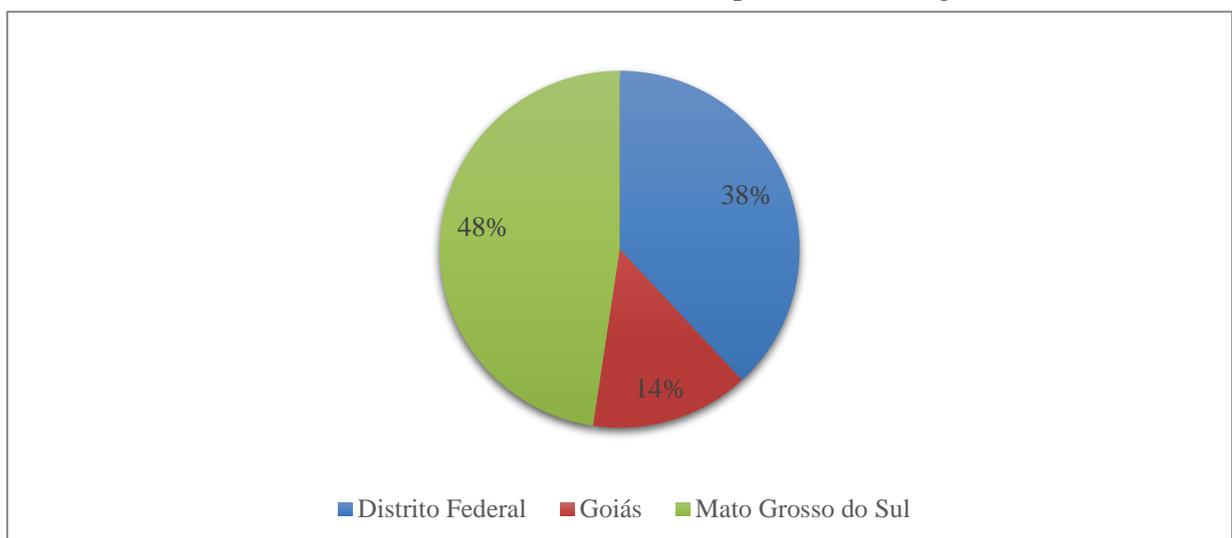
Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com o gráfico 05, as defesas de teses em EE e EI na região Centro-Oeste são anuais, desde a primeira defesa, realizada em 2008, no estado de Goiás.

Já as defesas das primeiras teses em EE e EI no estado do Mato Grosso de Sul, foram realizadas em 2009; e no Distrito Federal, em 2011; e, desde então, essas são anuais.

Vejamos no gráfico a seguir a importância da produção de teses de cada estado da região.

Gráfico 06 – Percentual de teses em EE e EI dos PPGE, por estado da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Como observamos no gráfico 06, o estado do Mato Grosso do Sul também se destaca no que se refere à produção de teses em EE e EI. Suas defesas totalizam 48% da produção em EE e EI da região Centro-Oeste, seguidas pelo Distrito Federal, com 38%, e por Goiás, com

14%. No estado do Mato Grosso, não houve defesa de nenhuma tese em EE e EI no período investigado.

Fica evidente, nos dados do gráfico 05 e 06 que, mesmo sendo constante a produção de teses em EE e EI nos PPGE da região Centro-Oeste, a mesma ainda é baixa. Essa inexpressiva produção nos faz inferir que, diferente do cenário nacional de consolidação da área, apresentado por Silva (2014), a produção em EE e EI na região Centro-Oeste encontra-se ainda em fase de expansão.

Vejamos agora essa produção por IES em que foram defendidas.

No período de 1983 a 2016, tivemos 225 dissertações e 21 teses em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, conforme apresentamos nas tabelas abaixo.

Tabela 02 – Quantitativo das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste.

IES	Ano de início		Mod.	Diss.	Diss. em EE e EI	% de Diss. em EE e EI em relação ao total de dissertações	Teses	Teses em EE e EI	% de Teses em EE e EI em relação ao total de teses
	M	D							
UnB	1974	2005	Acad.	1080	53	4,9	164	5	3,0
UFG - Goiânia	1986	2001	Acad.	508	13	2,6	133	3	2,3
UFMS - Campo Grande	1988	2004	Acad.	388	31	8,0	100	7	7,0
UFMT - Cuiabá	1988	2009	Acad.	1025	11	1,1	48	0	-----
UCB	1994	2009	Acad.	487	21	4,3	34	1	2,9
UCDB	1994	2010	Acad.	340	13	3,8	25	3	12,0
PUC GOIÁS	1999	2007	Acad.	341	18	5,3	85	2	2,4
UFGD	2008	-----	Acad.	125	20	16,0	-----	-----	-----
UFMS - Corumbá	2009	-----	Acad.	59	10	16,9	-----	-----	-----
UFMT - Rondonópolis	2010	-----	Acad.	83	1	1,2	-----	-----	-----
UEMS - Paranaíba	2011	-----	Acad.	77	12	15,6	-----	-----	-----
UFG - Catalão	2011	-----	Acad.	48	12	25,0	-----	-----	-----
UEMS - Campo Grande	2012	-----	Profiss.	45	9	20,0	-----	-----	-----
UFG - Jataí	2013	-----	Acad.	24	1	4,2	-----	-----	-----
Total				4630	225	-----	589	21	-----

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Dentre os programas da região Centro-Oeste, o PPGE da UnB é o que tem o maior número de defesas em EE e EI, é também o mais antigo da região, com quarenta e três anos

de existência. Além disso, dentre os programas investigados é o que apresenta o número mais expressivo de defesas na área da educação.

Contrapondo-se ao PPGE da UnB, o PPGE da UFMT - Cuiabá, que possui vinte e nove anos de existência, mesmo apresentando expressivo número de defesas na área da educação, não se destaca na produção em EE e EI, apresentando o percentual mais baixo 1,1%, quando comparamos o total de defesas do programa com o número de defesas em EE e EI. Salientamos que, nas cinco linhas de pesquisa existentes no programa, não há uma que faça menção ao desenvolvimento de pesquisas em EE e EI.

Já os PPGE que mais se destacam quando comparamos a produção total do programa com a produção específica em EE e EI são: O PPGE da UFG - Catalão, com seis anos de existência, e 25% de toda a sua produção em EE e EI, o PPGE da UEMS - Campo Grande, também com seis anos de existência, e 20% de toda a sua produção em EE e EI e o PPGE da UFMS - Corumbá, com oito anos de existência, e 16,9% de toda a sua produção em EE e EI. Vale destacar que esses três programas possuem linhas de pesquisa que explicitam o desenvolvimento de trabalhos em EE e EI.

Na tabela 03 é possível acompanhar as defesas em EE e EI das dissertações dos PPGE de cada IES, por ano, entre os anos de 1983 e 1998 (essa periodização foi utilizada para facilitar a visualização dos dados).

Tabela 03 – Demonstrativo das dissertações em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, por IES, entre os anos de 1983 e 1998.

IES	Trab.	Anos das defesas															
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
UnB	Diss.	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UFG - Goiânia	Diss.	--	--	--	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
UFMS - Campo Grande	Diss.	--	--	--	--	--	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0
UFMT - Cuiabá	Diss.	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UCB	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0
UCDB	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0
PUC GOIÁS	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UFGD	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UFMS - Corumbá	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UFMT - Rondonópolis	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UFG - Catalão	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UEMS - Campo Grande	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UFG - Jataí	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Já na tabela 04, podemos acompanhar as defesas em EE e EI das dissertações e teses dos PPGE de cada IES, por ano, entre os anos de 1999 e 2016 (essa periodização foi utilizada para facilitar a visualização dos dados).

Tabela 04 – Demonstrativo das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, por IES, entre os anos de 1999 e 2016.

IES	Trab.	Anos das defesas																	
		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UnB	Diss.	0	1	0	0	0	1	5	1	0	9	3	3	2	4	4	5	7	4
	Tes.	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2
UFG - Goiânia	Diss.	0	0	0	0	1	0	0	1	3	3	1	0	0	0	0	1	0	2
	Tes.	--	--	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
UFMS - Campo Grande	Diss.	2	1	0	1	1	2	3	3	3	5	0	2	1	2	0	0	0	1
	Tes.	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0	0	2
UFMT - Cuiabá	Diss.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	2	0	3
UCB	Diss.	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1	0	2	2	2	0	2	4	0
	Tes.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	1	0	0	0	0
UCDB	Diss.	1	0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	1	0	2	0	2	1
	Tes.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	2	0	1
PUC GOIÁS	Diss.	0	0	0	1	0	2	0	2	2	1	1	1	1	5	1	1	0	0
	Tes.	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
UFGD	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	3	2	6	2	2	5
UFMS - Corumbá	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	1	2	0	4	2	1
UFMT - Rondonópolis	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	1	0	0
UEMS - Paranaíba	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	1	2	3	5	1
UFG - Catalão	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	1	2	2	3	4
UEMS - Campo Grande	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	4	5
UFG - Jataí	Diss.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	1

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados da tabela 03, verificamos que a primeira dissertação da região Centro-Oeste foi defendida em 1983, na UnB, por Lúcia Willadino Braga, intitulada: Desenvolvimento cognitivo na paralisia cerebral: Um estudo exploratório. Orientada pela Prof.^a Dra. Thereza Pontual de Lemos Mettel (1927 – 2015).

Apesar de o mestrado da UnB ter iniciado suas atividades em 1974, conforme consta na tabela 02, a primeira dissertação em EE só foi defendida nove anos depois. Também verificamos na tabela 03 que o PPGE da UnB ficou por dez anos, de 1986 a 1995, sem

nenhuma defesa de dissertação em EE e EI. E que, entre os anos de 1996 e 2007, houve defesas, mas não foram anuais, conforme consta nas tabelas 03 e 04. De acordo com os dados da tabela 04 essas defesas só passam a ser anuais a partir de 2008.

Segundo os dados da tabela 04, no que se refere às teses, o doutorado da UnB teve sua primeira defesa em 2011 e, entre os anos de 2012 e 2016, foram realizadas quatro defesas, mas estas não foram anuais.

Já o PPGE da UFG - Goiânia, que iniciou suas atividades em 1986, conforme consta na tabela 02, só teve sua primeira dissertação em EE e EI defendida em 1992, conforme consta na tabela 03, ou seja, cinco anos após iniciar suas atividades. Depois dessa defesa em 1992, o PPGE da UFG - Goiânia ficou por dez anos, de 1993 a 2002, sem defesas em EE e EI, conforme consta nas tabelas 03 e 04. Destacamos que a primeira tese em EE da região Centro-Oeste foi defendida na UFG - Goiânia em 2008, por Rita Francis Gonzalez Y Rodrigues Branco, intitulada: Capacitação de professores de classe hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana. Orientada pela Prof.^a Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues. Defesa realizada sete anos após o doutorado ter iniciado suas atividades, em 2001.

De acordo com os dados da tabela 04, entre os anos de 2006 e 2011, o PPGE da UFG - Goiânia apresentou produção anual em EE e EI, no entanto, como não há no programa uma linha de pesquisa que explicita a possibilidade da realização de pesquisas em EE e EI, essa produção cessou logo que a docente responsável por orientar dez, dos onze trabalhos defendidos neste período, afastou-se do programa. Depois de cinco anos sem defesas em EE e EI, em 2014, é defendida uma dissertação.

O PPGE da UFMS - Campo Grande teve sua primeira defesa de dissertação em EE e EI no ano 1991, conforme tabela 03, mas é a partir de 1999, dados da tabela 04, que as produções em EE e EI se tornam anuais. Nos anos de 2014 e 2015, não houve defesas, mas estas foram retomadas em 2016. Esse PPGE também não apresenta uma linha de pesquisa que mencione o desenvolvimento de pesquisas em EE e EI, no entanto, possui um grupo de orientadores com certa tradição em pesquisar e orientar pesquisas em EE e EI, são eles: Dra. Mônica Carvalho Magalhães Kassar, Dra. Alexandra Ayach Anache e Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Já a primeira defesa em EE e EI no PPGE da UFMT – Cuiabá foi realizada no ano 2000, conforme dados da tabela 04, no entanto, o programa já havia iniciado suas atividades há doze anos, dados da tabela 02. Depois da defesa dessa dissertação, uma nova defesa em EE e EI só foi realizada oito anos mais tarde. Conforme já discutimos, esse PPGE não apresenta

linhas de pesquisa direcionadas a EE e EI e também não possui docentes com tradição de pesquisa nessa área.

De acordo com os dados do tabela 04, podemos verificar que de 1999 a 2015 o PPGE da UCB tem tido defesas em EE e EI praticamente todos os anos. Ressaltamos que uma das linhas do programa garante o desenvolvimento de pesquisas na área.

O PPGE da UCDB teve sua primeira defesa em EE e EI em 1999, no entanto, o programa não apresenta regularidade de produção na área. A EE e EI é contemplada em uma das linhas de investigação do programa, mas não há uma produção expressiva.

De acordo com os dados da tabela 04, o PPGE da PUC - Goiás apresentou a primeira defesa em EE e EI no ano de 2002, no entanto, essas só passaram a ser anuais a partir de 2006. Destacamos que o programa não apresenta uma linha de pesquisa que explicita o desenvolvimento de pesquisas em EE e EI.

O PPGE da UFGD teve sua primeira defesa em EE e EI no ano de 2011 e, desde então, apresenta defesas anuais na área, conforme dados da tabela 04. Salientamos que a área de EE e EI é contemplada em uma das linhas de investigação do programa.

De acordo com os dados da tabela 04, o PPGE da UFMS – Corumbá apresentou sua primeira defesa em EE e EI no ano de 2011 e, desde então, tem tido defesas anuais, com exceção de 2013. Conforme já mencionamos, o programa possui uma linha de pesquisa que garante o desenvolvimento de pesquisas em EE e EI.

O PPGE da UFMT – Rondonópolis apresenta apenas uma defesa em EE e EI, conforme consta na tabela 04. O programa que iniciou suas atividades em 2010, conforme tabela 02, não apresenta uma linha de pesquisa que mencione o desenvolvimento de pesquisa em EE e EI.

Já o PPGE da UEMS - Paranaíba que iniciou suas atividades em 2011, conforme tabela 02, e apresentou sua primeira defesa em EE e EI em 2012, e segue com defesas anuais, de acordo com os dados da tabela 04. Como já destacamos, o programa possui uma linha de pesquisa que contempla a EE e EI.

Segundo as informações presentes na tabela 04, o PPGE da UFG - Catalão teve sua primeira defesa em EE e EI no ano de 2012, um ano após iniciar suas atividades. Desde então, o programa apresenta defesa anual. Como já salientamos o PPGE da UFG - Catalão apresenta uma linha de pesquisa dedicada a EE e EI.

O PPGE da UEMS - Campo Grande iniciou suas atividades em 2012, conforme tabela 02, e já possui nove defesas em EE e EI, conforme na tabela 04. Como já

mencionamos, o programa também possui uma linha de pesquisa específica para as pesquisas em EE e EI.

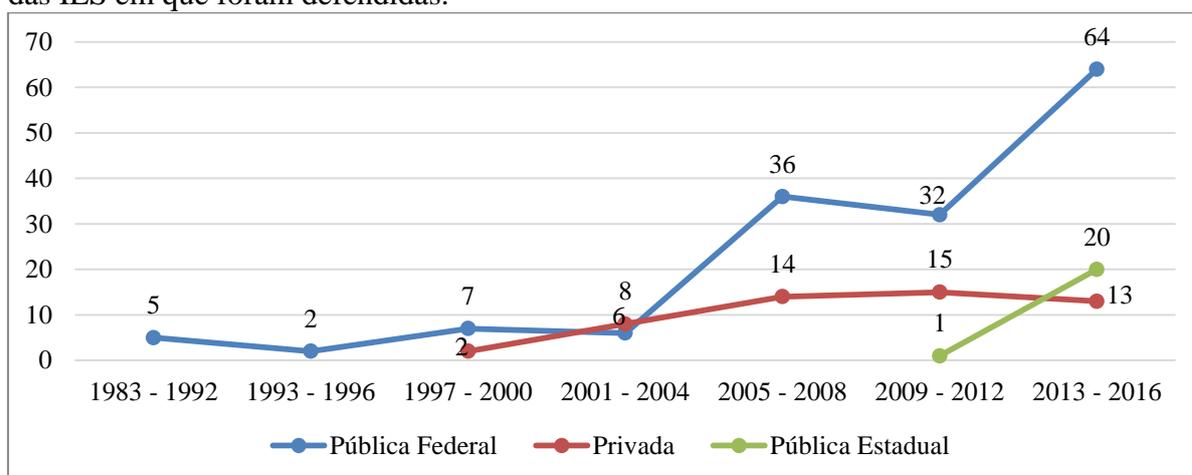
O PPGE da UFG – Jataí iniciou suas atividades em 2013, conforme tabela 02 e, após três anos, apresentou sua primeira defesa em EE e EI, conforme tabela 04. O programa não apresenta uma linha de pesquisa específica para o desenvolvimento de trabalhos em EE e EI.

Diante do que foi exposto, podemos inferir que a existência de linhas de pesquisa em EE e EI nos PPGE fortalecem o desenvolvimento da produção do conhecimento na área.

3.2. Distribuição das dissertações e teses conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas

Vejamos agora as instâncias administrativas das IES responsáveis pela produção das dissertações e teses em EE e EI, dos PPGE da região Centro-Oeste.

Gráfico 07 – Distribuição das dissertações, por períodos, conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados do gráfico 07, do período de 1983 até o período de 1996, todas as defesas em EE e EI da região Centro-Oeste foram realizadas em IES públicas federais. Somente a partir do período de 1997 a 2000, as IES privadas iniciam as defesas em EE e EI.

Outro dado relevante é a total ausência de IES públicas estaduais do período de 1983 até período de 2008. Isso ocorreu, em certa medida, pela ausência de PPGE nas IES estaduais, e impactou de forma negativa, não só a produção do conhecimento em EE e EI, mas em educação como um todo.

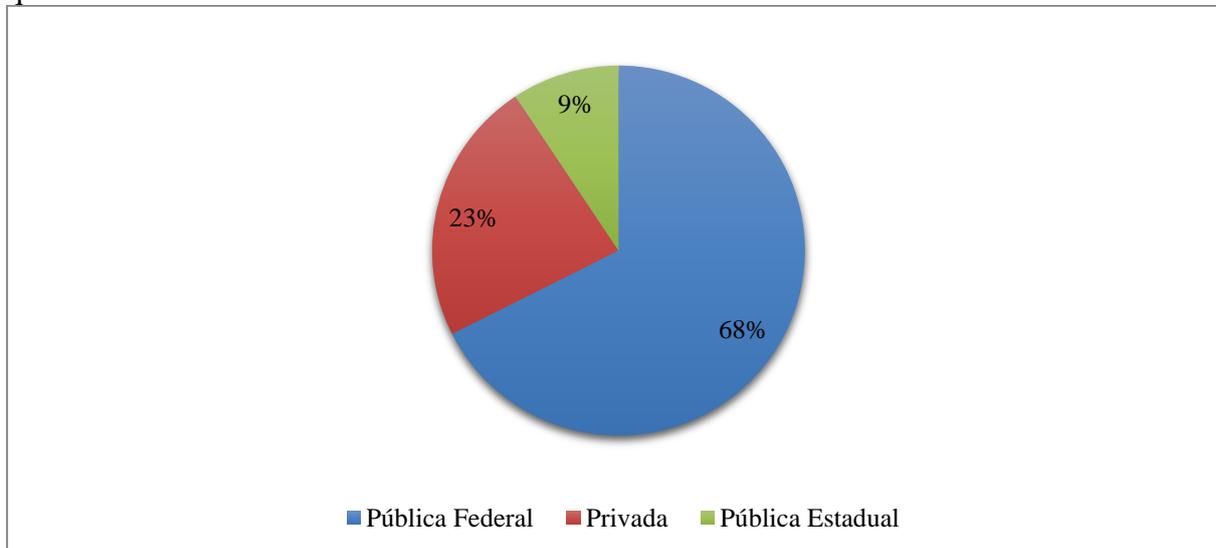
Esse cenário se modifica a partir do período de 2009 a 2012, quando se inicia a produção em EE e EI em IES públicas estaduais. Destacamos inclusive que, a partir do período de 2013 a 2016, as defesas em EE e EI das IES públicas estaduais da região Centro-Oeste ultrapassaram as defesas das IES privadas da região.

Acreditamos que esse aumento na produção em EE e EI nas IES públicas estaduais pode estar relacionado ao compromisso das IES públicas com o desenvolvimento de temas e estudos de populações historicamente marginalizadas.

Já no gráfico 08, é possível verificar a importância das IES públicas federais para a produção do conhecimento em EE e EI na região Centro-Oeste, pois as mesmas são responsáveis por 68% das dissertações defendidas no período investigado. Já as IES privadas foram responsáveis por 23% da produção, enquanto as IES públicas estaduais foram responsáveis por 9%.

Somando os percentuais das defesas das IES públicas federais com os das IES públicas estaduais, teremos um total de 77% da produção em EE e EI da região Centro-Oeste em IES públicas.

Gráfico 08 – Distribuição das dissertações conforme a instâncias administrativas das IES em que foram defendidas.

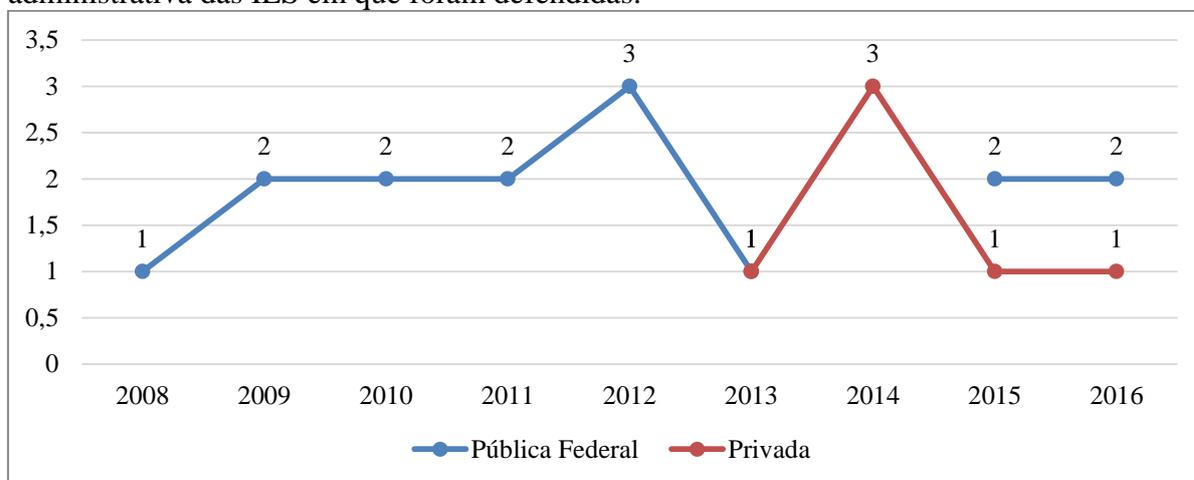


Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Essa predominância das defesas em EE e EI das IES públicas sobre as IES privadas, também foi identificada nos estudos realizados por Silva (2016); Ferreira e Bueno (2011); Bueno (2010).

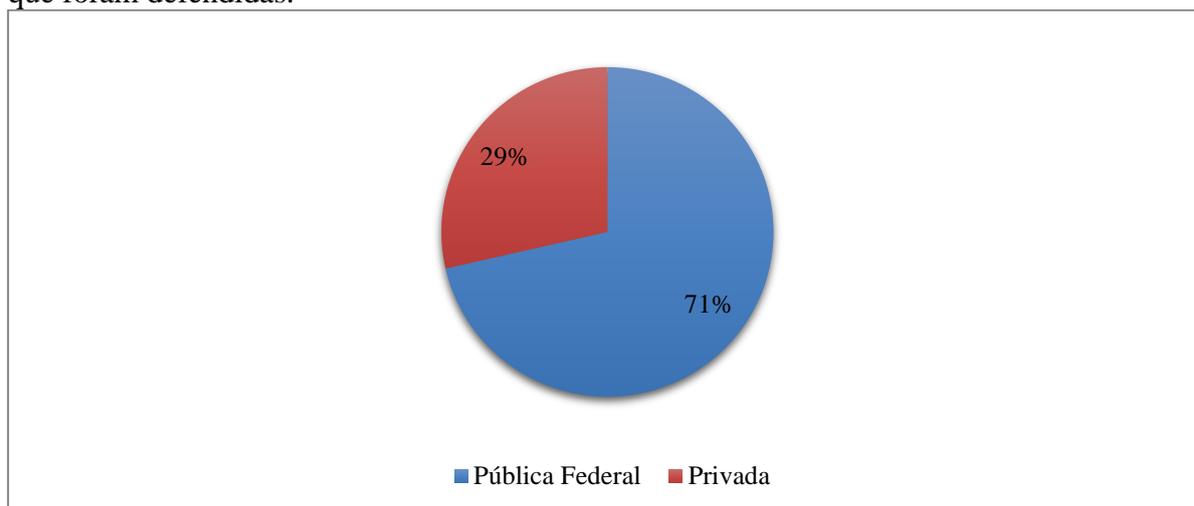
Como podemos verificar no gráfico 09, as defesas das teses em EE e EI, dos PPGE da região Centro-Oeste, entre os anos de 2008 e 2012, ocorreram de forma exclusiva em IES públicas federais. Somente no ano de 2013 é que se iniciam as defesas nas IES privadas. Já as IES estaduais não apresentam defesas de teses, uma vez que nenhuma delas possui doutorado.

Gráfico 09 – Distribuição das teses do período de 2008-2016, conforme a instância administrativa das IES em que foram defendidas.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Gráfico 10 – Distribuição das teses conforme instância administrativa das IES-Programa em que foram defendidas.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

No gráfico 10, verificamos que 71% das teses em EE e EI, defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste, ocorreram em IES públicas federais, e 29%, em IES privadas.

Os dados apresentados no gráfico 10 se diferem dos encontrados por Silva (2016), que em sua pesquisa identificou que cerca de 58,75% das teses em EE e EI, defendidas nos PPGE do estado de São Paulo, entre os anos de 1985 e 2009, foram defendidas em IES públicas estaduais. O autor relata que essa predominância é compreensível, uma vez que as IES do estado de São Paulo possuem tradição na formação de pesquisadores e na produção do conhecimento em EE e EI, diferente da região Centro-Oeste.

3.3. Distribuição das dissertações e teses conforme o número de orientações e o sexo dos orientadores e autores

Neste tópico, apresentaremos os responsáveis por formar os mestres e doutores em EE e EI na região Centro-Oeste. Para tanto, discutiremos os dados sobre a quantidade de orientações por orientador, por grupo de orientadores, pelo sexo dos orientadores e pelo sexo dos autores dos trabalhos analisadas.

Tabela 05 - Quantidade de orientações efetuadas, por orientador.

Quantidade de orientações	N. de orientadores	Total de orientações	
		N.	%
Quatorze	1	14	5,69
Onze	3	33	13,41
Dez	2	20	8,13
Sete	3	21	8,54
Seis	3	18	7,32
Cinco	3	15	6,10
Quatro	3	12	4,88
Três	5	15	6,10
Duas	20	40	16,26
Uma	58	58	23,58
Total	101	246	100,00

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Conforme consta na tabela 05, de um total de 101 orientadores, 58, orientaram apenas um trabalho (dissertação/tese) em EE e EI, ou seja, 58 trabalhos. Enquanto 43 orientadores foram responsáveis por orientar os outros 188 trabalhos.

Também é possível verificar que o maior índice na coluna “Total de orientações” é para o número de um orientador, 23,58%. Esse dado se assemelha aos dados encontrados por Silva (2016) e Bueno (2010).

Na organização dos dados definimos que os(as) professores(as) que tivessem orientado acima de quatro trabalhos pertenceriam ao grupo denominados por nós de grupo A, e os(as) professores(as) que tivessem orientado até três trabalhos pertenceriam ao grupo denominados por nós de grupo B.

Vejamos nas tabelas abaixo o detalhamento desses dados.

Tabela 06 - Quantidade de orientações efetuadas por grupo de orientadores.

Quantidade de orientadores/N. de orientações	Quantidade de trabalhos orientados	Percentual de trabalhos por grupos de orientadores
1 X 14	14	18 orientadores Grupo A (123 trabalhos) 50%
3 X 11	33	
2 X 10	20	
3 X 7	21	
3 X 6	18	
3 X 5	15	
3 X 4	12	
5 X 3	15	83 orientadores Grupo B (123 trabalhos) 50%
20 X 2	40	
58 X 1	58	
Total	246	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Os dados da tabela 06 revelam que 50% da produção (123 trabalhos), foram orientados por um total de 18 orientadores (grupo A), enquanto os outros 50% da produção (123 trabalhos), foram orientados por 83 orientadores (grupo B).

Vejamos na tabela a seguir a distribuição desses grupos (A e B) de orientadores, nas IES, por quantidade de orientações.

Tabela 07 - Quantidade de orientações efetuadas por grupo de orientadores, por instituição.

IES	Grupo	Quantidade de orientadores por grupo	Número de trabalhos orientados por grupo	Percentual
UnB	Grupo A	5	25	43%
	Grupo B	20	33	57%
UFG - Goiânia	Grupo A	1	10	62%
	Grupo B	4	6	38%
UFMS - Campo Grande	Grupo A	3	24	63%
	Grupo B	11	14	37%
UFMT - Cuiabá	Grupo A	-----	-----	-----
	Grupo B	8	11	100%
UCB	Grupo A	2	10	45%
	Grupo B	8	12	55%
UCDB	Grupo A	-----	-----	-----
	Grupo B	11	16	100%
PUC - GOIÁS	Grupo A	1	5	25%
	Grupo B	13	15	75%
UFGD	Grupo A	2	17	85%
	Grupo B	2	3	15%

IES	Grupo	Quantidade de orientadores por grupo	Número de trabalhos orientados por grupo	Percentual
UFMS - Corumbá	Grupo A	1	8	80%
	Grupo B	2	2	20%
UFMT - Rondonópolis	Grupo A	-----	-----	-----
	Grupo B	1	1	100%
UEMS - Paranaíba	Grupo A	2	10	83%
	Grupo B	2	2	17%
UFG - Catalão	Grupo A	2	11	92%
	Grupo B	1	1	8%
UEMS - Campo Grande	Grupo A	1	6	67%
	Grupo B	2	3	33%
UFG - Jataí	Grupo A	-----	-----	-----
	Grupo B	1	1	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com a tabela 07, na UnB, cinco orientadores, pertencentes ao Grupo A, foram responsáveis por 43% das orientações (vinte e cinco trabalhos), enquanto os outros vinte orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 57% das orientações (trinta e três trabalhos).

Na UFG – Goiânia, também destacamos a atuação do Grupo A, que teve uma orientadora responsável por 62% das orientações (dez trabalhos), enquanto outros cinco orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 38% das orientações (seis trabalhos).

Ainda de acordo com os dados apresentado no tabela 07, observamos na UFMS - Campo Grande, que três orientadores pertencentes ao Grupo A, foram responsáveis por 63% das orientações (vinte e quatro trabalhos), enquanto os outros onze orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 37% das orientações (quatorze trabalhos).

Já na UCB, o Grupo A, composto por dois orientadores, foi responsável por 45% das orientações (dez trabalhos), enquanto os outros oito orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 55% das orientações (doze trabalhos).

Na PUC – Goiás, um orientador, pertencente ao Grupo A, foi responsável por 25% das orientações (cinco trabalhos), enquanto treze orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 75% das orientações (quinze trabalhos).

Na UFGD, o Grupo A, com dois orientadores, é responsável por 85% das orientações (dezessete trabalhos), enquanto o Grupo B, composto por dois orientadores, é responsável por 15% das orientações (três trabalhos).

Outra IES em que o Grupo A se destacou foi a UFMS - Corumbá, com uma orientadora sendo responsável por 80% das orientações (oito trabalhos), enquanto dois orientadores, pertencentes ao Grupo B, foram responsáveis por 20% das orientações (dois trabalhos).

Na UEMS – Paranaíba, também se destaca a atuação do Grupo A, com dois orientadores responsáveis por 83% das orientações (dez trabalhos) e os outros dois orientadores, pertencentes ao Grupo B, sendo responsáveis por 17% das orientações (dois trabalhos).

Dentre todas as IES investigadas, a UFG - Catalão é a que apresenta atuação mais expressiva do Grupo A, sendo que dois orientadores foram responsáveis por 92% das orientações (onze trabalhos), enquanto um orientador do Grupo B foi responsável por 8% das orientações (um trabalho).

A UEMS - Campo Grande também apresenta 67% das orientações (seis trabalhos), sob responsabilidade de um orientador do Grupo A, e 33% das orientações (três trabalhos) sob responsabilidade de dois orientadores do Grupo B.

Já as IES: UFMT - Cuiabá, UCDB, UFMT - Rondonópolis e UFG - Jataí não apresentaram orientadores entre o Grupo A.

Os dezoito orientadores do Grupo A que foram responsáveis por formarem 50% dos mestres e doutores da região Centro-Oeste, são elas e ele: Dra. Mônica Carvalho Magalhães Kassar (quatorze orientações) do PPGE da UFMS - Campo Grande/Corumbá; Dra. Alexandra Ayach Anache (onze orientações) do PPGE da UFMS - Campo Grande; Dra. Celi Correa Neres (onze orientações) do PPGE da UEMS – Campo Grande/Paranaíba; Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (onze orientações) do PPGE da UFGD; Dra. Amaralina Miranda de Souza (dez orientações) do PPGE da UnB; Dra. Dulce Barros de Almeida (*in memoriam*) - (dez orientações) do PPGE da UFG – Goiânia; Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (sete orientações) do PPGE da UFMS Campo – Grande; Dra. Celeste Azulay Kelman (sete orientações) do PPGE da UnB; Dra. Elizabeth Tunes (sete orientações) do PPGE da UnB; Dra. Dulcéria Tartuci (seis orientações) do PPGE da UFG – Catalão; Dra. Eunice M. L. Soriano de Alencar (seis orientações) do PPGE da UCB; Dra. Morgana De Fátima Agostini Martins (seis orientações) do PPGE da UFGD; Dra. Doracina Aparecida de Castro Araújo (cinco orientações) do PPGE da UEMS – Paranaíba; Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (cinco orientações) do PPGE da PUC – Goiás; Dra. Maria Marta Lopes Flores (cinco orientações) do PPGE da UFG – Catalão; Dra. Albertina Mitjans Martínez (quatro orientações) do PPGE da UnB; Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (quatro orientações) o

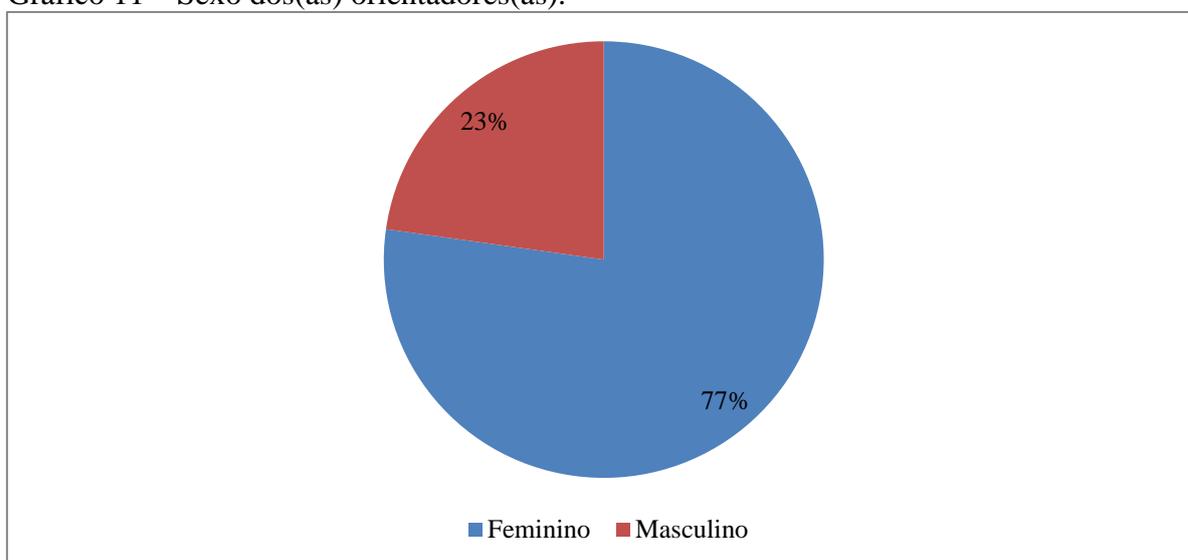
PPGE da UnB; e Dra. Vanessa Terezinha Alves Tentes (quatro orientações) do PPGE da UCB.

Desse total de orientadores temos sete vinculados aos PPGE do estado do Mato Grosso do Sul, sete vinculados aos PPGE do Distrito Federal e quatro vinculados aos PPGE do estado de Goiás (o docente pode não estar mais vinculado aos PPGE desses estados, no entanto, o quantitativo apresentado se refere a esses docentes quando vinculados a esses programas). O estado do Mato Grosso não possui nenhum orientador no grupo A.

Esses dados são importantes para sabermos quem são os responsáveis por formar os mestres e doutores da região Centro-Oeste, para com isso identificarmos os grupos de pesquisadores com certa tradição na área de EE e EI, para entendermos as linhas de investigação e as bases teóricas desses grupos, bem como para reconhecermos a formação de novos grupos de pesquisadores.

No que se refere ao sexo dos(as) orientadores(as), podemos verificar no gráfico 11, que a maioria é do sexo feminino. Sendo que, do universo de sessenta e três orientadores, cinquenta e duas são do sexo feminino.

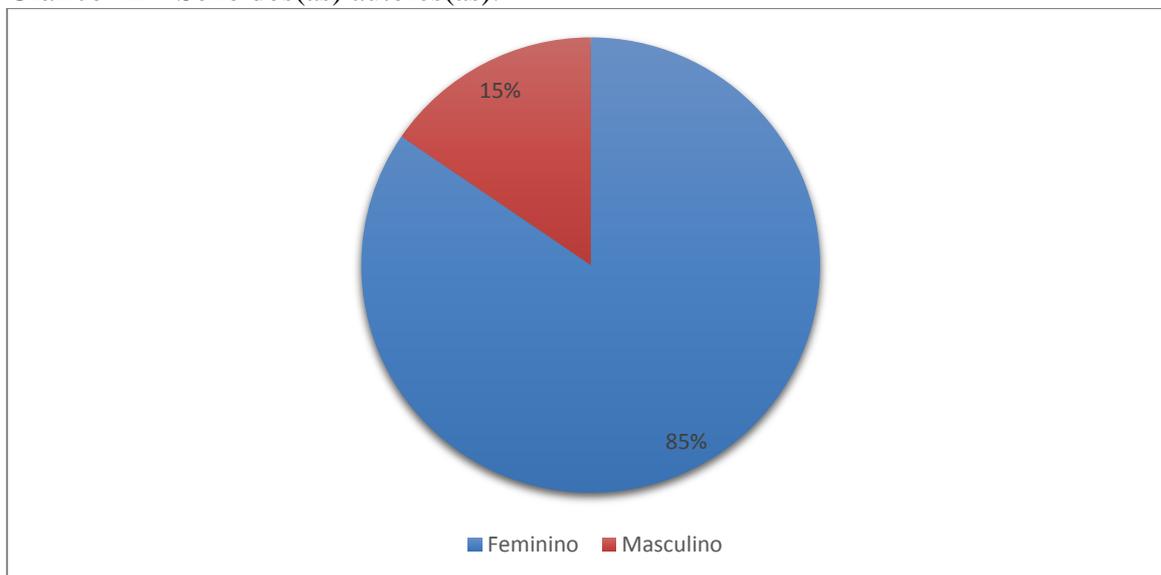
Gráfico 11 – Sexo dos(as) orientadores(as).



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Já entre os(as) autores(as), podemos verificar no gráfico 12, que 85% (208) são do sexo feminino, enquanto 15% (38) são do sexo masculino.

Gráfico 12 – Sexo dos(as) autores(as).



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados dos gráficos 11 e 12, existe um predomínio do sexo feminino, tanto nas orientações, como na escrita dos trabalhos da área. Esses dados vão ao encontro daqueles obtidos por Silva (2013) e Melo e Oliveira (2006), que apontaram predomínio do sexo feminino nas Ciências Humanas, Linguística, Saúde e principalmente na Educação.

Segundo Melo e Oliveira (2006) o sexo feminino acaba por escolher as áreas da educação, saúde, e assistência social em decorrência do estereótipo de cuidados vinculados a essas áreas.

3.4. Financiamento (fomento) das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva

Consideramos relevante verificar se houve ou não fomento para a realização das pesquisas, principalmente em forma de bolsa recebida pelos autores durante a realização do mestrado ou doutorado.

Nesse sentido, apresentaremos no gráfico 13, o quantitativo de trabalhos em EE e EI, da região Centro-Oeste, do período investigado, que receberam algum tipo de financiamento.

Gráfico 13 – Demonstrativo do financiamento dos trabalhos em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Conforme podemos observar no gráfico 13, a maior parte dos trabalhos, 83%, não recebeu nenhum tipo de fomento.

Estes dados se diferem daqueles encontrados por Silva (2016). Segundo o autor, 50,44% das teses em EE e EI dos PPGE de São Paulo receberam algum tipo de bolsa para sua execução. Isso pode ter ocorrido em decorrência da área da EE e EI se encontrar consolidada em São Paulo, diferente da região Centro-Oeste.

Além disso, como verificamos no capítulo anterior, a política de Pós-Graduação vincula a concessão de bolsas para o mestrado e doutorado, e outros recursos, a nota do programa, a produção de seu corpo docente, ao tempo médio gasto para titulação, entre outros. Nesse sentido, os PPGE da região Centro-Oeste, em sua maioria programas novos, levam desvantagem ao concorrer pelos recursos com programas já consolidados, uma vez que esses acabam sendo mais bem avaliados.

De acordo com Souza, Lima e Correa (2014) que analisaram a influência da concessão de bolsa de estudos na produtividade acadêmica dos estudantes de Administração ao nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, foi possível identificar uma colaboração mais expressiva dos alunos bolsistas em relação aos não bolsistas nos critérios que tornam o PPG melhor qualificado.

De acordo com os autores, dentre as principais constatações estão: a não conclusão dos estudos no prazo pré-estabelecido, pois cerca de 90% dos alunos que estudam sem bolsa excedem este prazo; número inferior de publicações, tanto nacionais como internacionais, quando comparado aos alunos bolsistas; opção por uma linha de investigação diferente do orientador, entre os estudantes que optam por uma linha de pesquisa não relacionada à área de seu orientador, o número de não bolsistas é 50% superior em relação aos bolsistas; tempo de

dedicação aos estudos, no caso dos alunos que dedicam 20 horas semanais ou tempo superior a esse período, são em sua maioria bolsistas.

Com base nisso, podemos inferir que a realização das pesquisas em EE e EI, nos PPGE da região Centro-Oeste, em certa medida, ficou prejudicada, pois 83% dos trabalhos defendidos não receberam nenhuma bolsa, conforme consta no gráfico 13. O que pode ter acarretado menor tempo de dedicação aos estudos e que, por sua vez, pode influenciar no número de produções e ainda na qualidade das pesquisas.

3.5. As temáticas privilegiadas nas dissertações e teses em EE e EI

Vejamos agora quais são as temáticas em EE e EI privilegiadas pelos pesquisadores do Centro-Oeste brasileiro.

Tabela 08 - Temática das dissertações e teses.

Temas	N	%
Ensino-aprendizagem	69	28,40
Processos de integração/inclusão	54	22,22
Formação de recursos humanos	21	8,64
Políticas públicas em educação especial	20	8,23
Atitude e percepção de familiares e profissionais sobre as pessoas com deficiência e NEE	18	7,41
Produção do conhecimento sobre as pessoas com deficiência e NEE	17	7,00
Autopercepção	15	6,17
Outros	15	6,17
Profissionalização	8	3,29
Identificação/caracterização das pessoas com deficiência e NEE	4	1,65
Caracterização das instituições de Ensino Especial	2	0,82
Total	243	100%

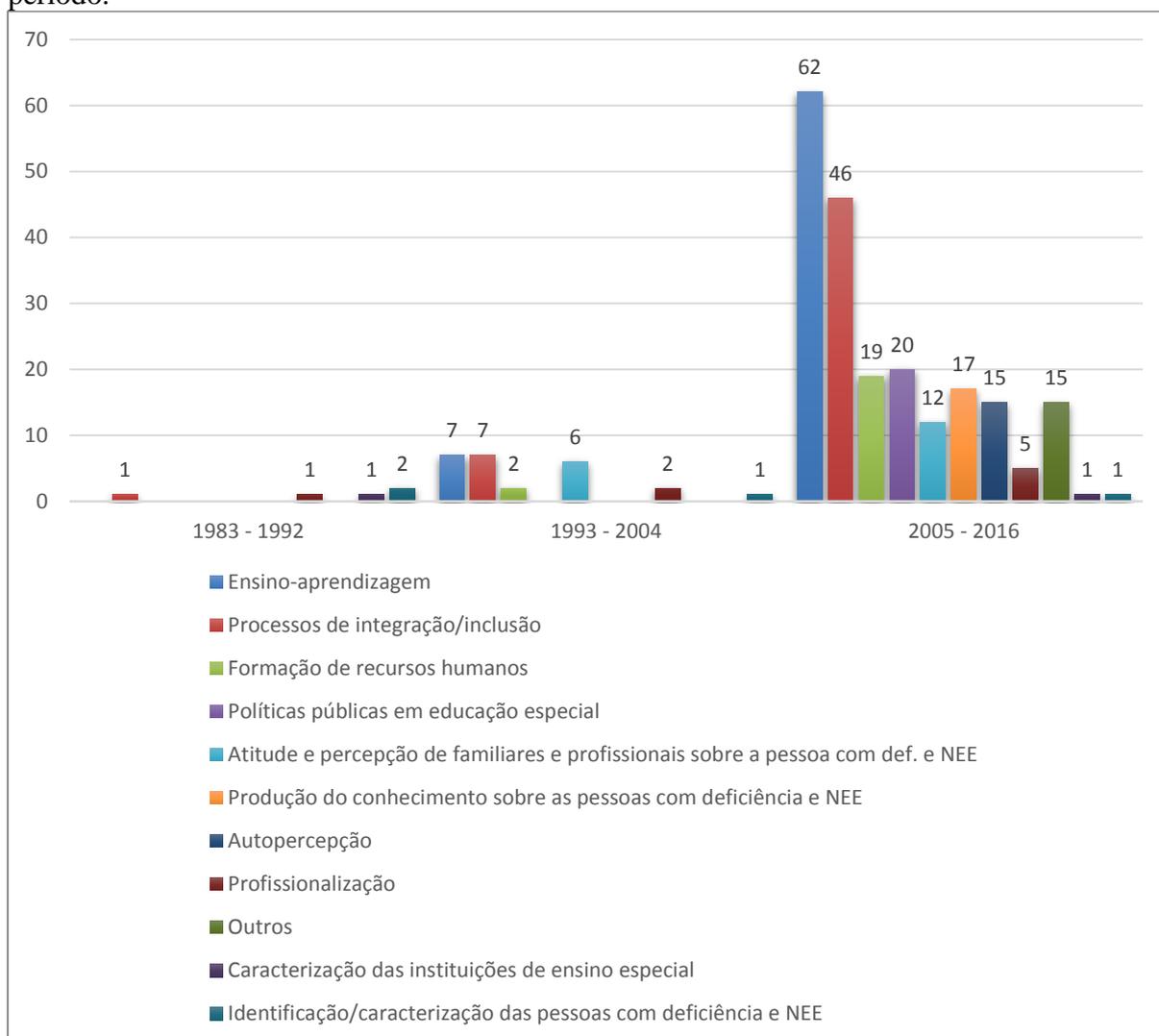
Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados da tabela 08, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos nos PPGE da região Centro-Oeste trata da temática ensino-aprendizagem, 28,40%, seguida das temáticas processo de integração/inclusão, 22,22%, e formação de recursos humanos, 8,64%.

Destacamos que Silva (2016) também identificou essas três temáticas, nessa ordem, como sendo temas privilegiados pelos pesquisadores em EE e EI nos PPGE do Estado de São Paulo.

No que se refere às cinco principais temáticas privilegiadas nos estudos em EE e EI desenvolvidas pelos pesquisadores brasileiros, nossos resultados também vão ao encontro dos dados levantados por Silva (2016), Nunes, Ferreira e Mendes (2004).

Gráfico 14 - Temática das dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste por período.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

As temáticas ensino-aprendizagem e processos de integração/inclusão começam a despontar no período de 1993 a 2004, mantendo-se como as principais temáticas no período de 2005 a 2016. Já as temáticas políticas públicas em educação especial, formação de recursos humanos, e produção do conhecimento sobre as pessoas com deficiência e NEE estão entre as cinco temáticas mais pesquisadas no período de 2005 a 2016.

O destaque dessas três temáticas a partir de 2005 se deve às políticas públicas de inclusão, implantadas a partir da década de 2000, que “retiraram” os alunos com deficiência e NEE das escolas especiais e “oportunizaram” que os mesmos fossem atendidos nas escolas comuns.

Com um número maior de alunos com deficiência e NEE na escola comum, os agentes envolvidos no processo de inclusão se viram impelidos a buscar maneiras de potencializar o ensino-aprendizado desse público. Em decorrência disso, tivemos entre os

anos de 2005 e 2016, sessenta e dois trabalhos sobre a temática ensino-aprendizagem. E ainda refletindo este processo de inclusão, tivemos entre os anos de 2005 e 2016 quarenta e seis trabalhos que se propuseram a entender/desvelar como a inclusão se configurou/configura na escola comum.

Ainda em virtude desse processo, fez-se necessário investigar a formação de recursos humanos para atuarem junto aos alunos com deficiência e NEE, assim, entre os anos de 2005 e 2016, tivemos dezenove trabalhos em EE e EI com essa temática.

Entre os anos 2005 e 2016, tivemos vinte trabalhos que trataram das políticas públicas em EE. Ressaltamos que, antes desse período, nenhuma pesquisa da região havia tratado dessa temática. Acreditamos que isso ocorrera provavelmente em virtude de as políticas públicas de inclusão escolar começarem a vigorar somente a partir da década de 2000.

Dentre as temáticas levantadas na pesquisa, a que menos foi privilegiada pelos pesquisadores trata da caracterização das instituições de ensino especial. Esse baixo número de trabalhos, apenas dois, durante todos os períodos, reflete a busca da sociedade por modelos de educação mais inclusivos.

3.6. O público-alvo das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste

Para conhecermos sobre qual público-alvo na EE e EI os pesquisadores dos PPGE têm direcionado seus estudos, analisaremos as informações presentes na tabela abaixo.

Tabela 09 – Público-alvo pesquisado.

Público-alvo (população-alvo da pesquisa)	N	%
Deficiência auditiva	52	21,14
Genérico (Deficientes)	45	18,29
Deficiência Intelectual	37	15,04
Necessidades Educacionais (Especiais)	30	12,20
Não consta	24	9,76
Deficiência Visual	16	6,50
Transtornos Globais do Desenvolvimento	14	5,69
Altas Habilidade/Superdotação	12	4,88
Deficiência Física	8	3,25
Outras	8	3,25
Deficiência Múltipla	3	1,22
Total (esse valor é maior que o número de trabalhos porque em um mesmo estudo pode haver mais de um público-alvo)	249	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados da tabela 09, a população-alvo mais frequente nas dissertações e teses em EE e EI dos PPGE do Centro-Oeste foram: deficiência auditiva, 21,14% dos trabalhos; Genérico (deficientes), 18,29% dos trabalhos; deficiência intelectual, 15,04% dos trabalhos; e necessidades educacionais (especiais), 12,20% dos trabalhos.

Esses dados vão ao encontro dos dados levantados por Ferreira e Bueno (2011), que listaram essas quatro populações, nesta ordem, como as mais investigadas nas pesquisas do grupo de trabalho (GT) em EE da ANPED, entre os anos de 1991 a 2010. Ferreira e Bueno (2011) destacam que, mesmo a deficiência intelectual sendo a mais presente na escola, ainda assim o número de trabalhos voltados para a deficiência auditiva foi maior.

No entanto, esses dados se diferem dos encontrados por Silva (2016), Nunes, Ferreira e Mendes (2004), que identificaram em seus estudos a deficiência intelectual, seguida pela deficiência auditiva e genéricos como as populações-alvo mais frequentes nas pesquisas em EE e EI.

Acreditamos que esse aumento de pesquisas sobre o público-alvo genéricos (deficientes) e necessidades educacionais (especiais) pode estar relacionado com a própria Política Nacional de EE na perspectiva da EI, uma vez que a política, que também influencia a pesquisa, não se orienta pela natureza da deficiência, mas pela deficiência de forma mais genérica com o foco no atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

3.7. A metodologia da pesquisa das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

Vejamos na tabela 10 as metodologias da pesquisa declaradas pelos autores dos trabalhos analisados.

Tabela 10 – Metodologia da pesquisa declarada.

Metodologia da Pesquisa	N	%
Não consta	126	51,85
Estudo de caso	28	11,52
Bibliográfico - documental	20	8,23
Descritiva	19	7,82
Etnográfica	9	3,70
Exploratória	8	3,29
Pesquisa-ação	8	3,29
Colaborativa	8	3,29
Documental	4	1,65
Teórica	2	0,82
Experimental	2	0,82

Metodologia da Pesquisa	N	%
Bibliográfica	1	0,41
Descritivo - reflexiva	1	0,41
Histórica	1	0,41
Participante	1	0,41
Descritivo - documental	1	0,41
Descritivo - explicativa	1	0,41
Exploratória, documental e de campo	1	0,41
Exploratório - descritivo - comparativa	1	0,41
História de vida	1	0,41
Total	243	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

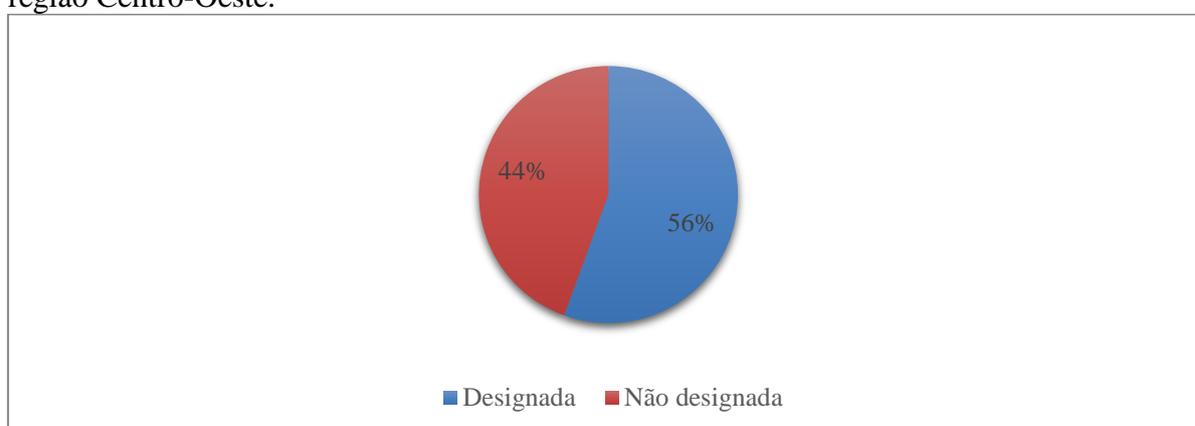
Se observarmos na tabela 10, em 51,85% dos resumos analisados, o autor não esclarece a metodologia empregada na pesquisa. Dentre os trabalhos em que essa é explicitada, destacamos as três mais empregadas: primeiramente, o estudo de caso com 11,52%; em seguida, a pesquisa bibliográfico -documental, com 8,23%; e, por fim, a pesquisa descritiva, com 7,82%.

Enfatizamos que poderíamos ter aglutinado muitas dessas metodologias, uma vez que as mesmas respondem ao mesmo objetivo na pesquisa, no entanto, preferimos apresentá-las como os autores descreveram em seus resumos.

3.8. As base/fontes teóricas das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

Vejamos no gráfico abaixo os percentuais de trabalhos em EE e EI desenvolvidos no PPGE da região Centro-Oeste que designaram ou não, suas bases/fontes teóricas.

Gráfico 15 – Base/Fonte teórica designada nas dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Conforme observamos no gráfico 15, a maior parte dos trabalhos, 56%, designou a base/fonte teórica em seus resumos, ou seja, expressaram quem foram os autores e/ou referência teórica utilizada na realização da pesquisa.

Na tabela abaixo apresentamos as referências teóricas/autores citados nos resumos.

Tabela 11 – Referências teóricas/autores designados.

Fontes Teóricas	Frequência de citações	Autores
Fundamentos teórico-metodológicos	Acima de 10	Vygotsky (21).
	Entre 6 e 10	Foucault (10); González Rey (10); Bardin (7); Freire (7).
	Entre 2 e 5	Bourdieu (4); Charlot (4); Piaget (4); Bakhtin (3); Bronfenbrenner (3); Freud (3); Jesus (3); Lacan (3); Lessard (3); Moscovici (3); Nóvoa (3); Reboilo (3); Saviani (3); Tardif (3); Wallon (3); Abric (2); Csikszentmihalyi (2); Habermas (2); Hall (2); Imbernón (2); Lopes (2); Merleau-Ponty (2); Moreira (2); Morin (2); Muniz (2); Pimenta (2); Rodrigues (2); Sacristán (2); Sanfelice (2); Seligman (2); Silva, T. (2); Valente (2); Veiga-Neto (2).
	1	Adorno; Aguiar; Almeida; Alves; Ambrósio; André; Arendt; Balint; Ball; Biklen; Bittar; Boaventura; Bobbio; Bogdan; Bonfim; Bove; Brzezinski; Buber; Buffa; Burity; Canezin; Canguilhem; Castoriadis; Chassot; Chauí; Coêlho; Coletivo de Autores; Cruz; Dagnino; Daolio; D'Ambrósio; Diener; Elias; Enguita; Erickson; Evangelista; Fonseca; França; Franco; Frigotto; Gamboa; Garcia; Gardner; Gauthier; Gérard; Gil; Goldfeld; Gonh; Goodson; Grandin; Hassan; Hoffman; Hymes; Ianni; Jodelet; Kleiman; Kosic; Krashen; Laclau; Lima Filho; Macedo; Magalhães; Marx; Masetto; Medrado; Mitjans Martinez; Mittler; Moraes; Nascimento; Nosella; Oliveira; Orlandi; Orrú; Ozella; Patto; Pereira; Poulantzas; Quadros; Rogers; Santin; Sarup; Schon; Shiroma; Silva, G; Swales; Tfouni; Tiballi; Tripp; Triviños; Veiga; Vieira; Winnicot; Wrigley; Yin.
Inclusivistas nacionais e internacionais	Entre 6 e 10	Mantoan (7).
	Entre 2 e 5	Bueno (4); Mittler (4); Sasaki (4); Almeida (3); Jannuzzi (3); Mazzotta (3); Quadros (3); Skliar (3); Stainback & Stainback (3); Amaral (2); Anache (2); Beyer (2); Freitas (2); Kassir (2); Marques (2); Mendes (2); Omote (2); Prieto (2).
	1	Alves; Antunes; Assumpção Junior; Behares; Bluma et al; Brochado; Caiado; Capelline; Carvalho; Ceccim e Fonseca; Cintra e Pereira; Corrêa; Crochík; Delou; Dubet; Fávero; Fernandes; Ferreira; Fonseca; Gai; Garcia; Gardner; Gesueli; Glat; Glat e Pletsch; Góes; Karagiannis; Karnopp; Krynski; Lacerda; Lancillotti; Lodi; Lopes; Maluf; Marcos; Marquezine; Matos e Muggiati; Miranda; Moreira; Neres; Pacheco; Pan; Pereira; Pérez; Perlin; Raíça; Raws; Renzulli; Rivière; Sá; Santos; Seber; Silva; Silva K; Soares; Soler; Souza e Silva; Sprovieri; Susan Stainback; Tanaka; Testa; Veltrone; Virgolim; Winner.

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

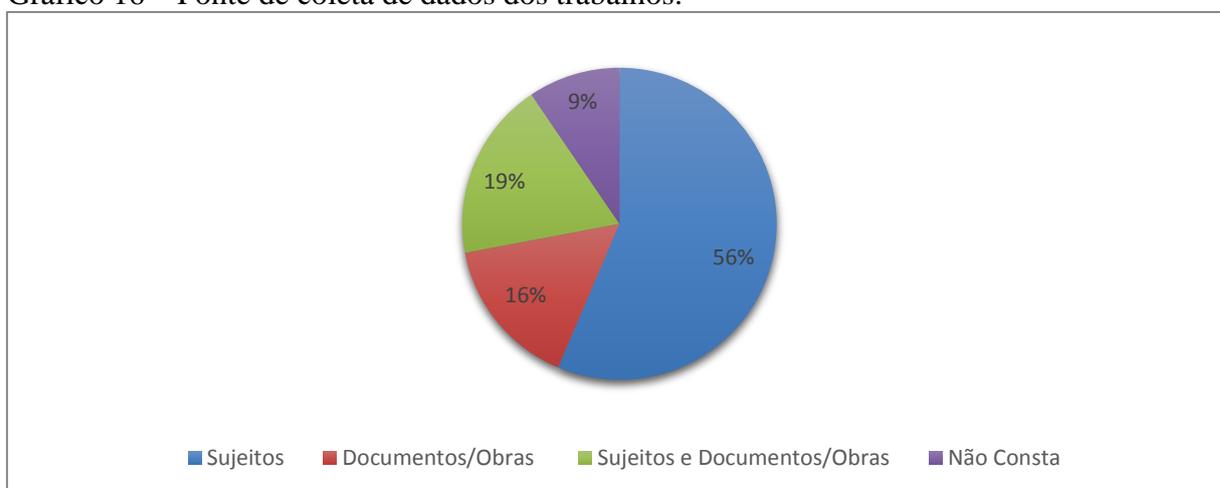
Entre os autores citados nos resumos, no que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos, identificamos dois grupos de destaque. O primeiro grupo é formado exclusivamente por Vygotsky, esse dado confirma a influência da abordagem histórico-cultural nas pesquisas em EE, e vai ao encontro dos dados levantados por Silva (2013) e Ferreira e Bueno (2011). O outro grupo é composto por Foucault; González Rey; Bardin e Freire, e indicam o quão variadas são as fontes teóricas dos trabalhos pesquisados.

Já os autores que embasam as discussões de EE e EI são citados em um número bem menor de trabalhos. Dentre esses destacamos Maria Teresa Égler Mantoan, que aparece de forma exclusiva com o maior número de citações, seguida por um número variado de autores.

3.9. As fontes e o campo empírico de coleta de dados das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

As informações sobre as fontes de coleta de dados das dissertações e teses em EE e EI analisadas estão apresentadas no gráfico 16.

Gráfico 16 – Fonte de coleta de dados dos trabalhos.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com os dados do gráfico 16, a maior incidência de fontes de coleta de dados nos trabalhos analisados foi de sujeitos 56%, dentre eles, alunos, professores/profissionais, pais e familiares, seguido de 19% de sujeito e obras/documentos e 16% de obras/documentos. No que se refere a obras, destacamos a produção teórica (livros, teses, dissertações e artigos), e no que tocante a documentos, citamos (documentos escolares, legislação, planos e resoluções).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Silva (2016), Ferreira e Bueno (2011), que identificaram os sujeitos, com destaque para professores e alunos, como as principais fontes de coleta de dados.

Vejamos na tabela 12 quais foram os campos empíricos utilizados na coleta dos dados.

Tabela 12 – Campo empírico de coleta de dados.

Campo empírico de coleta de dados	N	%
Escola comum	98	39,84
Não consta	55	22,36
Outras instituições	21	8,54
Universidades	19	7,72
Instituição especializada	16	6,50
Escola comum (sala de recursos)	13	5,28
Creche, pré-escola	6	2,44
Hospitais, clínicas e posto de saúde	5	2,03
Escola diferenciada indígena	4	1,63
Não se adapta	3	1,22
Classes especiais	3	1,22
Escola especial	2	0,81
Escola indígena (sala de recursos)	1	0,41
Total (esse número é maior que a quantidade de trabalhos analisados porque algumas dissertações e teses tiveram mais que um campo empírico)	246	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Como podemos observar, a escola comum foi o campo empírico mais mencionado, com 39,84% (98 trabalhos), já em 22,36 % (55 trabalhos) não constava o campo empírico, e em 8,21% (21 trabalhos), o campo empírico foram outras instituições.

Também nos trabalhos de Silva (2016), Ferreira e Bueno (2011), o campo empírico mais mencionado foi a escola comum.

Apesar de a escola comum ser o campo empírico mais investigado, os dados demonstram que se têm realizado pesquisas em EE e EI em diversos campos, tais como: universidades, creches, pré-escolas, escolas indígenas e outros. Entendemos ser positiva essa amplitude de campos de investigação, pois os direitos das pessoas com deficiência vão além de elas estarem na escola comum, é preciso garantir o direito à educação, e essa deve ser iniciada na educação infantil e ir até a formação universitária. Além disso, as pessoas com deficiência possuem o direito ao trabalho, ao lazer, à saúde, à moradia, e etc.

Nesse aspecto, as pesquisas em campos empíricos diferentes da escola comum propiciam desvelar como a inclusão das pessoas com deficiência se configura fora dos muros da escola.

Retomando a discussão sobre o sexo dos(as) autores(as) das dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste, entendemos que a associação entre o campo empírico mais investigado e o predomínio do sexo feminino nas pesquisas em EE e EI, seja coerente, uma vez que a escola é composta, em sua maioria, por professoras.

Também acreditamos que o motivo de a escola comum ser o campo empírico mais mencionado nas dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste seja em decorrência das políticas de inclusão escolar, implementadas a partir da década de 2000, que retiraram os alunos com deficiência e NEE das escolas especiais para “incluir-los” nas escolas comuns.

A presença mais significativa desse alunado na escola comum demandou novas indagações, e novas pesquisas precisaram ser desenvolvidas nesse campo empírico para responderem/problematizarem tais questões.

3.10. Local (país/estado) de realização das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

Vejamos as localidades em que as dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste foram pesquisadas.

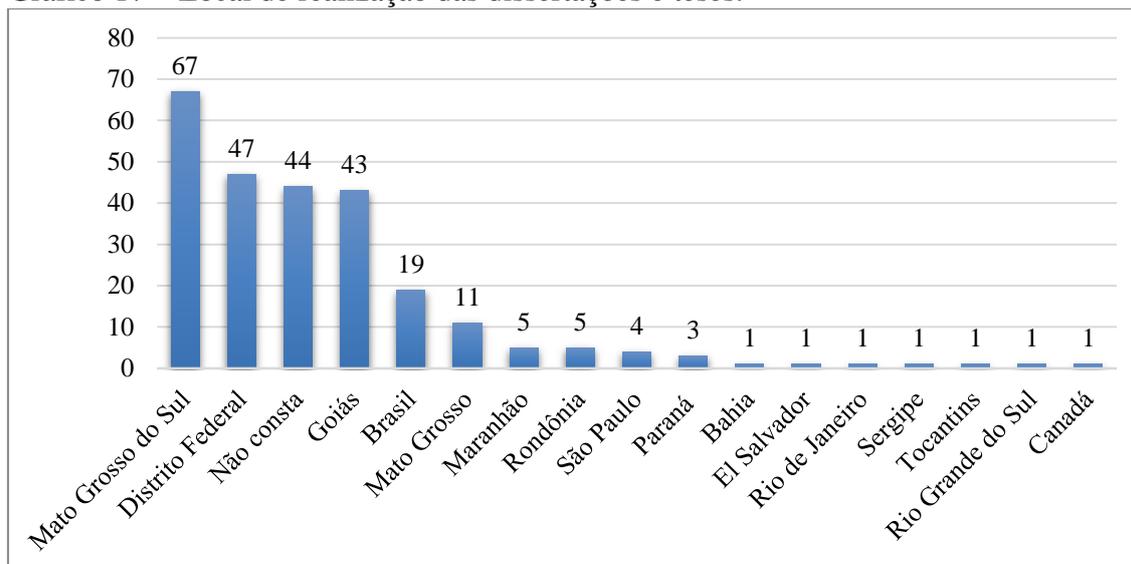
Tabela 13 – Localidade de realização das dissertações e teses analisadas.

Localidade	N	%
Mato Grosso do Sul	67	26,27
Distrito Federal	47	18,43
Não consta	44	17,25
Goiás	43	16,86
Brasil	19	7,45
Mato Grosso	11	4,31
Maranhão	5	1,96
Rondônia	5	1,96
São Paulo	4	1,57
Paraná	3	1,18
Bahia	1	0,39
El Salvador	1	0,39
Rio de Janeiro	1	0,39
Sergipe	1	0,39
Tocantins	1	0,39

Localidade	N	%
Rio Grande do Sul	1	0,39
Canadá	1	0,39
Total (esse número é maior que a quantidade de trabalhos analisados porque algumas dissertações e teses foram realizadas em mais de um estado e/ou país)	255	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Gráfico 17 – Local de realização das dissertações e teses.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Como podemos observar na tabela 11 e no gráfico 17, a maior parte dos trabalhos analisados foram desenvolvidos no estado do Mato Grosso do Sul, 26,27% das pesquisas (67 trabalhos); seguido pelo Distrito Federal, 18,43% das pesquisas (47 trabalhos). Em 17,25% das pesquisas (43 trabalhos), o local de realização não foi informado. Já o estado de Goiás, dentre as localidades informadas, aparece em terceiro lugar com 16,86% das pesquisas (44 trabalhos).

Como esses três estados são os que mais produzem dissertações e teses em EE e EI na região Centro-Oeste, entendemos que os dados acima analisados refletem essa produção.

Ressaltamos que, apesar de a produção ser localizada principalmente na região Centro-Oeste, identificamos trabalhos nas outras quatro regiões do Brasil e em outros dois países. Esse dado pode estar relacionado com a ausência de PPGE com tradição em realizar pesquisa em EE e EI em algumas regiões do país, bem como da capacidade do PPGE da UnB em atrair pesquisadores de diversos estados brasileiros.

3.11. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

As informações sobre as técnicas de coleta de dados das dissertações e teses em EE e EI analisadas estão dispostas na tabela 14.

Tabela 14 – Técnica de coleta de dados das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.

Técnica de coleta de dados	N	%
Inquirição	149	36,34
Levantamento bibliográfico-documental	92	22,44
Observação	78	19,02
Não consta	48	11,71
Testes	12	2,93
Dinâmicas conversacionais	6	1,46
Outros	10	2,44
Completamento de frases	4	0,98
Diário de campo	3	0,73
Grupo focal	3	0,73
Desenho	1	0,24
Ciclos de debate	1	0,24
Estudo de painel	1	0,24
Estudo de recepção	1	0,24
Grupo de discussão	1	0,24
Instrumentos psicométricos	1	0,24
Total (esse número é maior que a quantidade de trabalhos analisados porque algumas dissertações e teses utilizaram uma ou mais técnica de coleta de dados)	411	100%

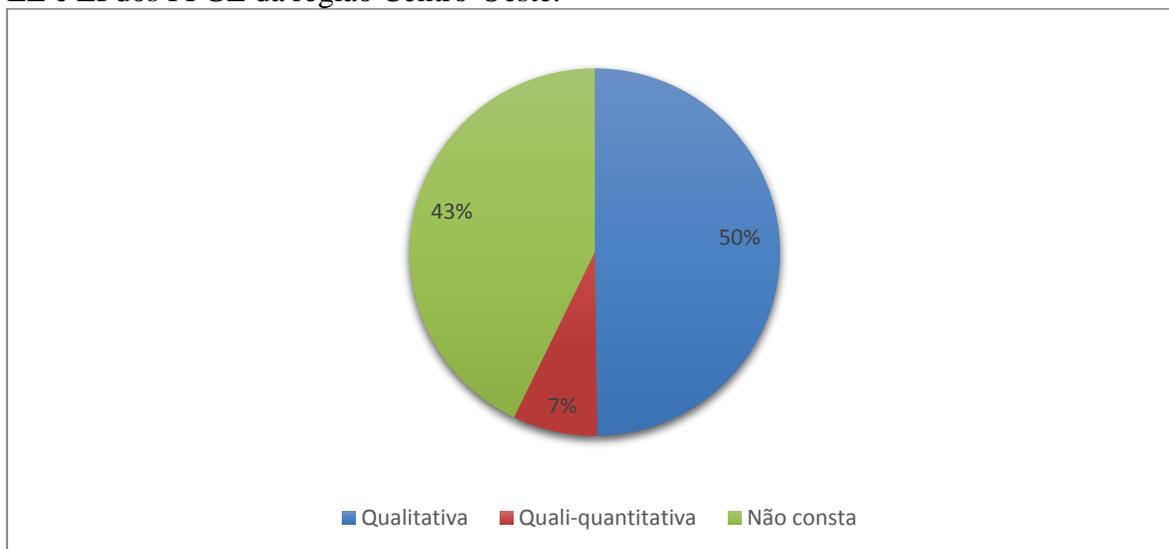
Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Os dados apresentados na tabela 14, apontam a inquirição (entrevista e questionário), com 36,34% (149 trabalhos), como a principal técnica de coleta de dados utilizada nas pesquisas analisadas; seguida do levantamento bibliográfico-documental, com 22,44% (92 trabalhos); e da observação, 19,02% (78 trabalhos). Essas três técnicas foram utilizadas em 77,80% dos trabalhos analisados.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Silva (2016), que aponta essas três técnicas de coletas como as principais utilizadas pelos pesquisadores em EE e EI dos PPGE de São Paulo.

No gráfico abaixo, verificamos as técnicas de tratamento de dados mais empregadas nas pesquisas analisadas.

Gráfico 18 – Demonstrativo da técnica de tratamento dos dados das dissertações e teses em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

No que se refere à técnica de tratamento dos dados coletados, apresentamos no gráfico 18 a distribuição destas. Como podemos observar, 50% das pesquisas (121 trabalhos) utilizaram o tratamento qualitativo, enquanto 7% (18 trabalhos) utilizaram o tratamento quali-quantitativo. Outro dado importante apresentado no gráfico se refere ao número de trabalho em que o autor não explicita a técnica de tratamento de dados, em 43% das pesquisas (104 trabalhos). Destacamos que em nenhum dos resumos foi indicada apenas a técnica quantitativa.

Silva (2016) também identificou a técnica qualitativa como principal procedimento de tratamento dos dados nas teses em EE e EI dos PPGE do estado de São Paulo, no entanto, apenas 7,26% das teses analisadas não informaram qual o procedimento de tratamento de dados foi utilizado, quantidade bem inferior à que encontramos nos trabalhos da região Centro-Oeste. Como o autor analisou somente teses, e nosso estudo é composto em sua maioria por dissertações, esse pode ter sido o motivo dessa significativa diferença, pois se espera que no doutorado o pesquisador, em linhas gerais, já possua uma maior experiência na realização de pesquisas e domine melhor os procedimentos metodológicos.

3.12. As abordagens epistemológicas das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

Com relação às abordagens epistemológicas, para identifica-las e classifica-las, nos baseamos nos estudos desenvolvidos por Silva (2013).

Os dados que foram possíveis de serem extraídos dos resumos estão apresentados nos gráficos 10 e 20.

Gráfico 19 – Abordagem epistemológica identificada ou não identificada.

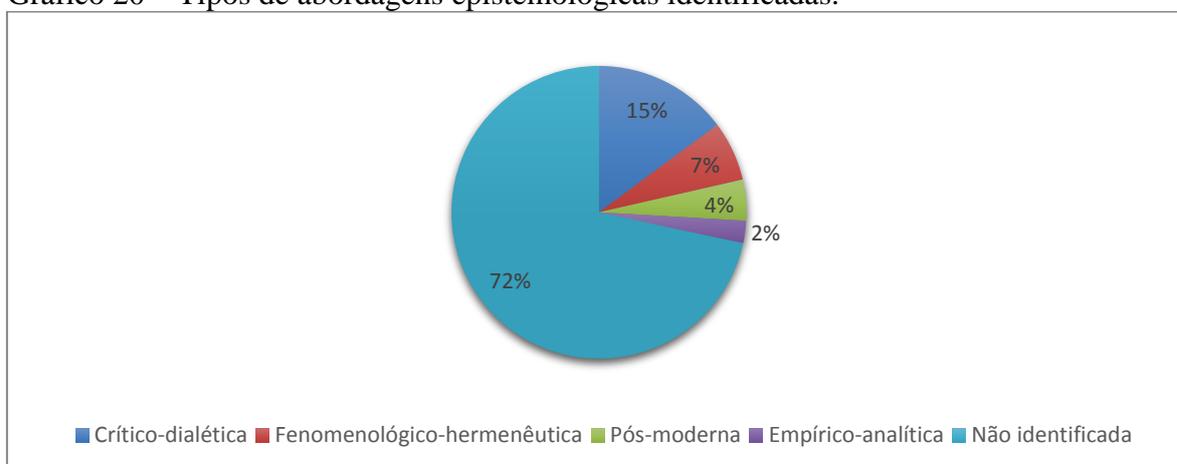


Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Dos trabalhos pesquisados, em apenas 28% dos resumos (69 trabalhos) foi possível identificar a abordagem epistemológica. Ou seja, em 72% das pesquisas (174 trabalhos), o autor não explicita ou, ainda, não apresenta informações para que se identifique a abordagem utilizada.

Em 46% dos resumos os(as) autores(as) mencionaram suas fontes/bases teóricas, no entanto, não nos baseamos de forma preponderante nessas informações para identificar as abordagens epistemológicas, porque em alguns resumos as fontes/bases teóricas mencionadas pertenciam a abordagens totalmente antagônicas, e para esclarecer a abordagem a qual o(a) autor(a) se vinculava seria necessário a leitura do trabalho como um todo. Nesse sentido, priorizamos apresentar os dados explicitados nos resumos.

Gráfico 20 – Tipos de abordagens epistemológicas identificadas.



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

De acordo com o gráfico 19, em 72% dos resumos (174 trabalhos), não foi possível identificar as abordagens epistemológicas. No entanto, nos 28% dos resumos que permitiram essa identificação, a abordagem que apresentou maior percentual foi a crítico-dialética, com 15% (36 trabalhos); seguida pela fenomenológico-hermenêutica, com 7% (16 trabalhos); e da abordagem pós-moderna, com 4% (11 trabalhos). A abordagem empírico-analítica foi a menos identificada, com 2% (6 trabalhos).

Esses dados, em linhas gerais, se diferem dos levantados por Silva (2016), pois, em suas análises, as abordagens mais identificadas foram: empírico-analítica (71 ou 68,27%), seguida pela crítico-dialética (20 ou 19,23%), pós-moderna (9 ou 8,65%) e fenomenológico-hermenêutica (4 ou 3,85%).

Inferimos que essas diferenças ocorrem em certa medida em decorrência da atuação dos orientadores, principalmente os do grupo A que, em sua maioria, são vinculados às linhas crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutica, e vêm influenciando de sobremaneira os trabalhos de seus orientandos.

3.13. Síntese das características e tendências das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva dos PPGE da região Centro-Oeste

A primeira dissertação em EE desenvolvida nos PPGE investigados foi defendida em 1983, na UnB, já a primeira tese foi defendida na UFG – Goiânia, em 2008. De 1983 a 2016, foram defendidos 246 trabalhos em EE e EI nos PPGE da região Centro-Oeste, sendo 225 dissertações e 21 teses.

Com relação à periodicidade das defesas, nas dissertações, elas só passaram a ser anuais a partir de 1999, já as teses, desde a primeira defesa em 2008.

No que se refere ao crescimento das produções, identificamos que, a partir de 2005, as defesas das dissertações aumentaram significativamente, tendo seu ápice no ano de 2015. Já as defesas das teses apresentaram um crescimento mínimo, e permanecem em linhas gerais com uma baixa produção.

Inferimos que esse crescimento no número de dissertações em EE e EI esteja relacionado primeiramente com as políticas educacionais de inclusão, que foram implementadas em certa medida devido ao discurso dos direitos humanos difundidos pelos organismos internacionais, bem como pelas pressões exercidas pelos grupos e movimentos sociais de luta em prol da defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, o

aumento no número de PPGE na região Centro-Oeste também influenciou o crescimento dessa produção.

No que se refere aos estados em que as dissertações e teses foram defendidas, destacamos o estado do Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, pela presença de um grupo consolidado de pesquisadores em EE e EI.

A respeito dos PPGE que apresentam um maior percentual de defesas em EE e EI, quando comparado ao total da produção do programa, destacamos: o PPGE da UFG - Catalão, com 25% de toda a sua produção em EE e EI, o PPGE da UEMS - Campo Grande, com 20% de toda a sua produção em EE e EI e o PPGE da UFMS - Corumbá, com 16,9% de toda a sua produção em EE e EI. Acreditamos que a presença de linhas de pesquisa que explicitam o desenvolvimento da produção em EE e EI nestes programas seja um dos fatores pelo qual se destacam.

Em relação às instâncias administrativas, os dados analisados mostram a predominância das defesas das dissertações e teses nas IES públicas, com destaque para as IES públicas federais.

Quanto às orientações, identificamos a presença de dois grupos de orientadores que intitulamos grupo A e B. Sendo o grupo A composto por orientadores que realizaram no mínimo 4 orientações em EE e EI, e o grupo B composto por orientadores que realizaram no máximo 3 orientações. O grupo A é composto por 18 orientadores, que apresentam em linhas gerais uma maior tradição na pesquisa em EE e EI, tendo sido responsável por 50% (123 trabalhos) da produção em EE e EI da região Centro-Oeste. Enfatizamos que esse grupo é composto por 17 mulheres e 1 homem; já o grupo B, composto por 83 orientadores, foi responsável pelos outros 50% da produção (123 trabalhos). Outro dado relevante sobre os orientadores é que 78 deles são do sexo feminino e apenas 23 deles são do sexo masculino.

A respeito do sexo das(os) autoras(res) a maior parte é composta pelo sexo feminino, 208 delas e, 38 são do sexo masculino.

No que se refere ao financiamento das dissertações e teses em EE e EI, os dados revelaram que apenas 17% dos estudos (42 trabalhos) receberam financiamento.

Quanto às temáticas privilegiadas nos trabalhos, os resultados revelaram que a maior parte das pesquisas tratou dos seguintes temas: Ensino-aprendizagem, com 28,40% (69 trabalhos); Processos de integração/inclusão, com 22,22% (54 trabalhos); e Formação de recursos humanos, com 8,64% (21 trabalhos).

A respeito do público-alvo das dissertações e teses em EE e EI, os dados indicaram a maior incidência da deficiência auditiva, 21,14%, seguida por Genérico (deficientes) 18,29%, deficiência intelectual 15,04%, e necessidades educacionais (especiais) 12,20%.

Já a metodologia de pesquisa com maior incidência nas dissertações e teses em EE e EI foi o estudo de caso, com 11,52% (28 trabalhos); pesquisa bibliográfico-documental, com 8,23% (20 trabalhos) e pesquisa descritiva com 7,83% (19 trabalhos). No entanto, salientamos que, em 51,85% (126 trabalhos) não explicitaram a metodologia.

Em relação às bases teóricas apresentadas nas dissertações e teses em EE e EI os dados evidenciaram que 46% (111 trabalhos) forneceram essa informação.

No tocante às fontes de coleta de dados, os resultados evidenciaram que a maior parte das dissertações e teses em EE e EI utilizou sujeitos 56% (137 trabalhos); seguida de sujeitos e documentos/obras, 19% (45 trabalhos); e, por último, documentos/obras, 16% (38 trabalhos).

No que se refere ao campo empírico de coleta de dados das dissertações e teses em EE, os resultados evidenciaram que a maior incidência foi a escola comum, com 39,84% (98 trabalhos); seguida por outras instituições, com 8,54% (21 trabalhos); e pela universidade com 7,72% (19 trabalhos). Salientamos que, apesar de o maior número de pesquisa estar concentrado na escola, em vários outros campos identificamos pesquisas, o que pode demonstrar um indício de inclusão das pessoas com deficiências em outros espaços além da escola.

Quanto às técnicas de tratamento dos dados coletados, os resultados evidenciaram que a principal técnica de tratamento utilizada pelas dissertações e teses em EE e EI, foi a qualitativa, 50% (121 trabalhos); seguida pela quali-quantitativa, 7% (18 trabalhos). No entanto, em 43% (104 trabalhos), não estava explicitada a técnica de coleta de dados utilizada nas pesquisas. Acreditamos que essa fragilidade em não apresentar esse dado no resumo deve-se à inexperiência por parte dos pesquisadores que, em sua maioria, pertencem ao mestrado.

No tocante às abordagens epistemológicas, os dados evidenciaram que só foi possível identificá-las em 28% dos resumos (69 trabalhos); sendo que maior percentual foi da abordagem crítico-dialética, em 15% dos resumos (36 trabalhos); seguida pela fenomenológico-hermenêutica, em 7% dos resumos (16 trabalhos); e da abordagem pós-moderna, em 4% (11 trabalhos). A abordagem empírico-analítica foi a menos identificada, em apenas 2% dos resumos (6 trabalhos).

De acordo com os resultados obtidos no levantamento e caracterização da produção em EE e EI dos PPGE da região Centro-Oeste foi possível compreender como essa produção vem se desenvolvendo ao longo dos anos.

Nesse sentido, destacamos alguns pontos na produção investigada que acreditamos apresentarem avanços no desenvolvimento da área de EE e EI, são eles:

Maior número de estudos sobre as temáticas relacionadas à inclusão, tais como: ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos. Tendo a escola comum como principal campo empírico de coleta de dados.

Crescimento no número de estudos que levam em consideração o que o sujeito fala, seja através de entrevistas ou questionário, possibilitando certo protagonismo das pessoas com deficiência.

Aumento no número de PPGE com linhas de pesquisa que explicitam o aceite de trabalhos em EE e EI, e que possuem em seus quadros docentes da área de EE e EI.

Presença de um grupo já consolidado de pesquisadores que apresentam tradição na realização de pesquisas em EE e EI.

E, por fim, uma questão que consideramos bastante relevante, refere-se às duas abordagens epistemológicas mais presentes nos trabalhos analisados, a saber: a crítico-dialética e a fenomenológico-hermenêutica; essas duas abordagens apontam para uma mudança no paradigma das pesquisas em EE e EI, que por muito tempo se pautaram nas abordagens empírico-analítica.

Além dos pontos de avanço, mencionaremos também os pontos de reflexão, a fim de possibilitar um novo olhar aos pesquisadores da área.

Nosso primeiro apontamento diz respeito à ausência de dados relevantes para a compreensão das pesquisas em um número significativo de resumos. Entendemos que essa ausência pode ser considerada falta de rigor científico, pois os resumos podem ser utilizados como indicativos de qualidade da produção.

Outro ponto importante a ser destacado se refere ao número expressivo de trabalhos que focam em públicos-alvo específicos, ou seja, centrados em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais. Entendemos que a procura por respostas aos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência, nas pesquisas em EE e EI, devam alcançar não uma deficiência, mas as pessoas com deficiência como um todo.

No que se refere à compreensão dessa produção, levando em consideração os condicionantes sociais, econômicos, políticos e históricos, esboçaremos algumas reflexões nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as características e tendências teórico-metodológicas das dissertações e teses em EE e EI defendidas nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1983 a 2016.

Nesse sentido, para alcançarmos os objetivos traçados na pesquisa, definimos quais seriam nossos referenciais teóricos, e sob quais procedimentos metodológicos iríamos alicerçar nossa investigação. Optamos por não construir um instrumento de coleta, sistematização e análise de dados, uma vez que Silva (2013) já havia sistematizado um instrumento que atendia as nossas necessidades na realização da pesquisa.

Em nossas análises, identificamos que o número de dissertações em EE e EI defendidas nos PPGE da região Centro-Oeste aumentou de forma expressiva ao longo dos anos, entendemos que esse aumento na produção fora influenciado: pelas políticas de expansão da pós-graduação no país, que possibilitaram a abertura de novos PPGE na região; por alterações significativas na política educacional brasileira, que tem estimulado, principalmente a partir da década de 2000, a matrícula em massa dos alunos público-alvo da EE nas escolas comuns; além do amadurecimento da área, que segundo Kassar (2016),

[...] **se faz sentir na regularidade dos eventos nos últimos 30 anos**, como: o Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT-15 da Anped), o Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, que passou a ocorrer juntamente ao Congresso Brasileiro de Educação Especial (que, por sua vez, é decorrente dos Ciclos de Estudos sobre Deficiência Mental, promovidos na Universidade Federal de São Carlos), o Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Universidade Estadual de Londrina, as Jornadas de Educação Especial de Marília, entre outros também relevantes (KASSAR, 2016, p.24, grifos nossos).

Outro aspecto que identificamos em nossa análise e entendemos ser relevante se refere à importância de os PPGE possuírem linhas de pesquisa que explicitem o aceite de trabalhos em EE e EI, como identificamos nos PPGE da UFG – Catalão:

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e **Inclusão**. Essa linha de pesquisa se dedica à investigação das práticas educativas, inclusão e formação docente em contextos educacionais. **Desenvolve pesquisas especialmente relacionadas a educação especial e inclusão**; educação infantil; ensino e aprendizagem; ensino de ciências; educação básica e superior. A educação é compreendida em suas relações com os contextos histórico, social, cultural e político que orienta as concepções, práticas educativas, políticas educacionais e a formação docente (Disponível em <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/p/5450-linhas-de-pesquisa> Acesso em: 24 jun. 2017, grifos nossos).

No PPGE da UEMS - Campo Grande:

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e **Diversidade**. Essa linha de pesquisa tem como objetivo desenvolver investigações a respeito da formação de professores que atuam diretamente com as diferentes populações presentes no cotidiano escolar. A constituição étnica da população brasileira é formada por indígenas – aldeados e/ou urbanos — quilombolas, afro-brasileiros, imigrantes europeus, orientais, latinos americanos e **por pessoas com necessidades educacionais especiais**. Essa característica se presentifica também no Estado de Mato Grosso do Sul e exige do educador um olhar para as singularidades próprias dos alunos e de cada grupo social, necessitando, portanto da construção de uma didática fundamentada no diálogo do conhecimento entre o universal e o singular. Isto pressupõe que o educador além de promover a apropriação do conhecimento por parte do aluno, deve valorizar a origem e a construção da identidade destes, identificando a contribuição dos diferentes grupos na sociedade. Dessa forma, essas investigações, possibilitarão a valorização e a promoção dos direitos humanos, por meio dos temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas educativas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Disponível em <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/linhas_pesquisa/> Acesso em: 24 jun. 2017, grifos nossos).

E no PPGE da UFMS – Corumbá:

Políticas, Práticas Institucionais e **Exclusão/Inclusão Social**. Estudos sobre os diferentes cenários socioeconômicos e culturais da sociedade contemporânea e sua relação com a Construção dos Direitos Humanos, em especial relativos à Infância e à Adolescência, abrangendo as temáticas: Violência e Educação; Marginalidade Social; Exclusão/inclusão social; Crianças, adolescentes em situações de vulnerabilidade e suas famílias; Políticas públicas e ações sociais; Educação e o mundo do trabalho; **Garantia de direitos das pessoas com necessidades especiais**. (Disponível em <<https://ppgecpn.ufms.br/linhas-e-projetos-de-pesquisa/>> Acesso em: 24 jun. 2017, grifos nossos).

Chegamos a esse entendimento quando nas análises percebemos que, dentre os quinze PPGE da região Centro-Oeste, os cinco (UFG – Catalão, UEMS - Campo Grande, UFMS – Corumbá, UFGD, UEMS – Paranaíba) que mais se destacavam na produção, possuíam linhas de pesquisa que contemplavam as pessoas com deficiência e/ou NEE. Já os três programas que apresentavam os índices mais baixos (PPGE UFMT – Cuiabá, PPGE UFMT – Rondonópolis, e PPGE UFG – Goiânia) não faziam menção ao aceite de pesquisas em EE e EI.

Ainda refletindo sobre essa relação linhas de pesquisa/produção em EE e EI, fazemos a seguinte indagação: as políticas públicas de inclusão implementadas de maneira mais incisiva a partir da década de 2000 e que movimentaram a escola pública, de tal modo a

refletir na produção em EE e EI, entre 2001 e 2005, em cinco PPGE (UnB, UFMS - Campo Grande, UCB, UCDB, PUC - Goiás) dos sete PPGE em funcionamento da região Centro-Oeste, não foi percebido pelos educadores dos estados do Mato Grosso e Goiás, onde se localizam respectivamente o PPGE da UFMT – Cuiabá e o PPGE da UFG – Goiânia? Realizamos esse questionamento porque no PPGE da UFMT nesse período não foi realizada nenhuma defesa em EE e EI, e no PPGE da UFG – Goiânia foi realizada apenas uma defesa, enquanto que nos demais PPGE foram realizadas 29 defesas.

A reflexão que pretendemos provocar com esses dados é a seguinte. De que maneira as dificuldades, problemas e questionamentos enfrentados pelos envolvidos no processo de inclusão foram apontados, problematizados, discutidos, publicizados nesses dois estados?

Em Goiás, neste período foram defendidas quatro dissertações em EE e EI, sendo três no PPGE da PUC – Goiás, e uma no PPGE – Goiânia. Ressaltamos que essas quatro dissertações tinham como principal temática a inclusão escolar. Ou seja, esse movimento foi percebido pelos educadores, e como o PPGE – Goiânia não era o único do estado, essa temática pode ser discutida/investigada de forma científica também no PPGE da PUC - Goiás.

No entanto, no estado do Mato Grosso, o PPGE da UFMT – Cuiabá era o único existente. Diante disso, inferimos que nesse período foi negado, por esse PPGE, aos educadores desse estado, que também foi submetido às leis impostas pela política de inclusão, o direito de discutir/investigar/problematizar/publicizar de forma científica as questões relacionadas ao processo de inclusão escolar. Ou seja, foi negada às próprias pessoas com deficiência, a possibilidade de inclusão no sentido amplo da palavra. Pois acreditamos que quando os PPGE não dão garantias - linhas de pesquisa que explicitem o aceite de trabalhos em EE e EI, com docentes da área credenciados as mesmas - do desenvolvimento da pesquisa em EE e EI, logo, não produzem conhecimento científico que contribua para superação ou encaminhamento de possíveis soluções dos problemas educacionais ou ainda sociais, enfrentados pelas pessoas com deficiência, esses PPGE, em certa medida, estão contribuindo para o processo de exclusão.

Enfatizamos que, de 2009 a 2016, o PPGE da UFMT- Cuiabá tem apresentado defesas em EE e EI praticamente todos os anos. O número de trabalhos ainda é pequeno, porém entendemos que, em linhas gerais, a problemática da EE e EI tem encontrado espaço de discussão nesse PPGE.

Ainda sobre a relevância das linhas de pesquisa para a produção em EE e EI, verificamos em nossas análises que, desde a criação do PPGE da UFG – Goiânia, não houve uma linha de pesquisa neste programa que contemplasse de forma explícita a EE e EI, além

disso, de 2006 a 2011, período em que se tem uma produção em EE e EI mais expressiva e constante, as orientações estavam restritas a uma única docente da linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, ou seja, o vínculo das pesquisas não era com a linha, mas com a docente. Diante disso, logo que essa docente se afastou do programa, as produções em EE e EI nesta linha de pesquisa cessaram, e as defesas em EE e EI no programa praticamente deixaram de existir. No entanto, destacamos que o programa tem buscado credenciar professores que desenvolvem pesquisas em EE e EI, como ocorrera em 2013, e em 2015.

Ressaltamos que, legítimas ou não, eficientes ou não, as políticas de inclusão retiraram os alunos com deficiência e NEE das escolas especiais e “levaram” para as salas de aula das escolas comuns. Ou seja, esse público agora pertence à escola comum, e não há possibilidade de retorno, diante disso, essa problemática precisa encontrar espaços legítimos para a discussão e produção do conhecimento.

E é nesse sentido que indagamos: como pesquisar a formação docente da Educação Básica e não problematizar a formação para uma sala de aula diversa? Como pesquisar as políticas educacionais e considerar esse novo alunado? E é sob essa perspectiva que a área da EE e EI busca espaço de discussão nos PPGE do Centro-Oeste do Brasil.

Entendemos que essa relação linha de pesquisa/produção em EE e EI se mostrou importante em nossas análises, porém, neste momento, não teremos como realizar uma investigação aprofundada sobre essa relação. No entanto, acreditamos que uma reflexão aprofundada sobre essa questão poderá ser desenvolvida em estudos posteriores.

Em nossas análises também identificamos que a grande maioria das dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste foi defendida nos PPGE da IES públicas, com destaque para as IES públicas federais. De acordo com os autores estudados na construção desta pesquisa podemos afirmar que os PPGE se tornaram o *lócus* privilegiado de produção do conhecimento em educação, logo em EE e EI. Nesse sentido, destacamos a importância de lutarmos pela manutenção da gratuidade da pós-graduação *stricto sensu* nas IES públicas, principalmente na atual conjuntura político-econômica de retirada de direitos sociais.

Outro dado que verificamos nas análises e entendemos que impacta na produção das dissertações e teses dos PPGE investigados diz respeito à quantidade expressiva de trabalhos (123 ou 50%) que foram orientados por um número reduzido de orientadores (18). Esse dado demonstra que a região Centro-Oeste possui pesquisadores mais experientes e com certa tradição na área da EE e EI, no entanto, entendemos que é importante ampliar essa rede de pesquisadores para que não ocorra o que percebemos em alguns PPGE investigados, que

tiveram um decréscimo significativo da produção, ou ainda permaneceram por um período longo sem defesas em EE e EI, por não terem docentes que desenvolviam pesquisa nessa área do conhecimento.

Assim sendo, acreditamos ser importante para o desenvolvimento da pesquisa em EE e EI,

[...] a valorização de grupos de pesquisa intra e interinstitucional. Com fomento de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisadores e grupos de pesquisa foram impulsionados, em especial nos últimos anos, a criar e participar de projetos de pesquisas interestaduais e internacionais. Essa experiência deve ser registrada como extremamente relevante na formação constante de pesquisadores mais experientes e de novos pesquisadores. Como exemplo, cito as chamadas do Observatório de Educação e da Educação Especial (CAPES) (KASSAR, 2016, p. 24).

Essa valorização e fomento dos grupos de pesquisa em EE e EI tem se mostrado importantes para ampliação da rede de pesquisadores, pois possibilita a formação de novos pesquisadores na área promovendo uma formação constante dos pesquisadores mais experientes.

Outro dado que entendemos ser relevante destacar diz respeito às temáticas das dissertações e teses em EE e EI, os resultados nos deixaram esperançosos, pois, no decorrer dessa pesquisa, vimos que, desde a sua origem, a educação das pessoas com deficiência ocorrera prioritariamente em espaços segregados, mas, em decorrência das políticas de inclusão e pressões exercidas pelos movimentos de luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência, esta dinâmica tem sido alterada e, em certa medida, refletiram nas pesquisas, pois as três temáticas mais presentes nos estudos estão relacionadas à *inclusão escolar*, seja para compreender/desvelar/possibilitar essa inclusão com propostas de *ensino e aprendizagem* que possibilitem uma real formação humana, seja pela *formação de profissionais* capazes de desenvolverem estas ações.

No que se refere ao público-alvo das dissertações e teses em EE e EI da região Centro-Oeste, apesar de 21% das pesquisas centrarem em um público específico (deficiência auditiva), vimos que, entre as cinco populações mais citadas, duas se referem às pessoas com deficiência/NEE de maneira mais genérica, e junto os seus percentuais chegam a 36,58% dos trabalhos, são elas: genérico (deficientes), 18,29%; e necessidades educacionais (especiais) 12,20%. Isso mostra que os pesquisadores, em linhas gerais, têm voltado suas pesquisas mais para as pessoas e suas necessidades e menos para as deficiências e/ou limitações. E isso tem ocorrido, em certa medida, pela mudança de paradigmas da pesquisa em EE e EI. Cada vez

mais deixamos de pensar a deficiência a partir do *modelo médico*, modelo esse que mantém o foco no que é fisiológico, e busca a cura/correção para o corpo doente/deficiente, o corpo fora da norma, para pensarmos através do *modelo social* que compreende a deficiência como um conceito complexo, onde as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais não são consideradas anormalidades ou doenças e sim compreendidas como expressão da diversidade humana, no entanto, não deixa de reconhecer estas diferenças como forma de opressão social (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, CANGUILHEM, 2009, DINIZ, 2007) ou, ainda, por meio do *modelo pós-social* que

[...] propõe uma maneira de olhar para a deficiência que é multidisciplinar, integrada, contextualizada e social. “Paralelos são traçados com as experiências das mulheres, lésbicas, gays e negros, e conceitos pós-estruturalistas são utilizados para problematizar a questão da identidade” (SHAKESPEARE, 1996, p. 94). Acrescentam-se outros componentes a essa perspectiva, que mantêm a reconceitualização da deficiência como uma forma de opressão social. Por exemplo, olhar para os deficientes severos, em que fatores importantes precisam ser considerados como a visão para além da independência, ou seja, a interdependência e a importância do cuidador e do lugar que este ocupa. Da mesma forma, à discussão da normalidade e da diversidade acrescenta-se o componente do corpo e da dor (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 95, grifos no original).

De acordo com os autores que embasaram nossa pesquisa, inferimos que essa busca por novos paradigmas reflete também a procura por uma sociedade diferente da imposta pelo modo de produção capitalista, não somos ingênuos a ponto de pensar que as pesquisas não são fortemente influenciadas pelo capital, mas entendemos que há resistência. E na região Centro-Oeste, observamos essa resistência nas pesquisas através das abordagens epistemológicas levantadas, pois nos 69 trabalhos em que identificamos as abordagens epistemológicas, mais da metade, 36 trabalhos, foram desenvolvidos na perspectiva crítico-dialética.

Não podemos deixar de assinalar que os dados referentes às: metodologias de pesquisa, bases/fontes teóricas, técnicas de tratamento dos dados coletados e abordagens epistemológicas, não foram mencionados em um número expressivo de resumos. Diante disso, entendemos que se faz necessário um olhar mais atento dos autores para com a construção desses, uma vez que o mesmo pode ser considerado como um espelho no que se refere à qualidade do trabalho.

Ressaltamos que dos dezesseis PPGE da região Centro-Oeste, apenas um não apresenta defesa em EE e EI, no entanto, não podemos deixar de mencionar que a produção de teses na região é pequena, e que essa produção ainda não se encontra consolidada, porém diante das análises aqui apresentadas, acreditamos que a produção em EE e EI na região Centro-Oeste se encontra em expansão.

Por fim, destacamos que a realização desta pesquisa representou mais que um compromisso acadêmico para a conclusão do mestrado, ela é a própria materialização da nossa superação sobre as nossas limitações intelectuais, formativas e de tempo e principalmente representa o nosso compromisso com o desenvolvimento do conhecimento para e sobre as pessoas com deficiência e/ou NEE. Assim sendo, esperamos que este trabalho contribua para as pesquisas vindouras.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p.
- ANDERY, M. A. *et. al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 1996. 436 p.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.
- BITTAR, M. A Pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, p. 01-20, 2009. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01_33.pdf> Acesso em: 06 jul. 2017.
- BITTAR, M. Os quarenta anos do PPGE/UFSCar em dois momentos da pós-graduação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.135-150, jan./maio, 2017. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2196/571>> Acesso em: 06 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961** - Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. **Resolução 02/2001**. Brasília, 11 de setembro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF, 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>> Acesso em: 18 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 18 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade documento orientador**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4ª ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012, 100 p.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014** -Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha FNDE em Ação**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/fnde-em-acao>> Acesso em: 18 jul. 2017.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2005). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CANEZIN, M. T. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. 2ª ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p.63-80, maio. 1991.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

DUAYER, M. et al. Desventuras filosóficas na ciência econômica: na turalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. **Revista de Economia da USP**, São Paulo, 2003.

- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2011. 157 p.
- FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.4, p.143-170, 2011.
- GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-123, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.
- 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.
- GATTI, B. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp**, Campinas, outubro 2003. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>> Acesso em: Nov. 2016.
- GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- JAPIASSU, H. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.
- JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 211 p.
- KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** Curitiba, n. 41, p.61-79, jul./set., 2011. Editora UFPR.
- KASSAR, M. de C. M. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.3, n.2, p. 19-30, Jul.-Dez., 2016.
- KUENZER, A. Z; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.
- 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 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29. 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006.
- LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. 220 p.
- MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008.
- MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011. 788 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.

MATTOS, N. D. **Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001**. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos. 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: jul. 2017.

MELO, K. K. G. de. A relação trabalho-saúde e à docência na educação especial. In: SEMINÁRIO DERMEVAL SAVIANI E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, 1. 2016, Vitória, ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito.

MELO, H. P. de; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu** (27), julho-dezembro de 2006, p.301-331.

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

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MORAES M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp. 07-25 © 2001, CEEP - Universidade do Minho.

MORAES, M. C. M.; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun./ jun. 2008.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 131-141.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA DO SENADO FEDERAL. Brasília, 2013.

REVISTA NOVA ESCOLA ON LINE. Rio de Janeiro: **Editora Abril**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-4-691899.shtml>> Acesso em: ago. 2013.

SACARDO, M. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. In: V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. 2010, Maceió, AL. **Anais...** Maceió: V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2014. 212 p.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197. mai./ago. 2007.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 3 – 19, jan.- abr., 2017.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 479-496, set./dez. 2010

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

SILVA, R. H. R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981- 2002**. 2004. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física do Centro-Oeste brasileiro**. 2013. Projeto de Pesquisa - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Goiânia/GO, 2013a.

SILVA, R. H. dos R. A pesquisa em educação especial e inclusiva no contexto da pós-graduação em educação no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. In: ORRÚ, S. E. **Para além da educação especial: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Capítulo 2, p. 55-93.

SILVA, R. H. dos R. Características e Tendências das Teses em Educação Especial Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 125-144, Jan.-Mar., 2016.

SOUZA, R. R. DE; LIMA, M. V. A. DE; CORREA, A. C. Influência da concessão de bolsa de estudos na produtividade acadêmica dos estudantes de administração ao nível pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**. Florianópolis, SC. Florianópolis: dezembro de 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2017.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p.67-77, maio 1990.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982. 530 p.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. 580 p.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial**. 2016. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2016.

ANEXOS

FICHA/ROTEIRO¹ DE AUXÍLIO NO REGISTRO DE INFORMAÇÕES REFERENTES AOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES²

- 1) **Código do trabalho:** Código da dissertação ou tese de 1 a 137.
- 2) **Área de conhecimento:** Educação
- 3) **IES – Programa:** Sigla da Instituição de Ensino Superior e o nome do programa em que a dissertação ou tese foi desenvolvida.
- 4) **Nível administrativo:** Nível de administração da IES, que a dissertação ou tese foi desenvolvida - Pública Municipal; Pública Estadual; Pública Federal; ou Particular.
- 5) **Ano de defesa:** Ano de defesa da dissertação ou tese.
- 6) **Autor (a):** Nome do (a) autor (a).
- 7) **Sexo do autor (a):** Sexo do (a) autor (a) - Masculino (M) ou Feminino (F).
- 8) **Orientador (a):** Nome do (a) orientador (a).
- 9) **Sexo do orientador (a):** Sexo do (a) orientador (a) - Masculino (M) ou Feminino (F).
- 10) **Título do trabalho:** Título da dissertação ou tese
- 11) **Área de concentração ou linha de pesquisa:** Nome da área de concentração ou linha de pesquisa em que a tese foi desenvolvida.
- 12) **Agência de fomento:** Nome da agência de fomento da dissertação ou tese - se houver.
- 13) **Palavra-chave 1:**
- 14) **Palavra-chave 2:**
- 15) **Palavra-chave 3:**
- 16) **Principais temáticas tratadas:** Temáticas tratadas na dissertação ou tese (codificação livre).
- 17) **Temática principal 1 e 2 (Ver Prodisc³):** Indicar o tema específico da dissertação ou tese - Ensino-aprendizagem; Formação de RHs em Ees; Atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial; Auto-percepção da pessoa especial; Profissionalização; Processos de integração/inclusão; Identificação e caracterização da pessoa especial; Políticas Públicas em EEs; História da EEs; Produção do conhecimento sobre a pessoa especial; e Outras (Sexualidade; Rels. Familiares; Caracterização das instituições de ensino especial).
- 18) **Objetivo principal:** Objetivo principal da dissertação ou tese.
- 19) **Referência teórica declarada (Teorias utilizadas ou elaboradas - categorias e conceitos-chave):** Referências teóricas da dissertação ou tese (codificação livre)
- 20) **Base teórica declarada⁴ (Correntes de pensamento ou teorias):** Base teórica declarada.
- 21) **Fonte teórica declarada (Autores e teóricos):** Fonte teórica declarada.
- 22) **Base teórica declarada (Inclusivistas):** A partir da codificação livre verificar se o resumo da dissertação ou tese faz referência as bases teóricas da Educação Inclusiva.
- 23) **Fonte teórica declarada (Autores e teóricos):** A partir da codificação livre verificar se a dissertação ou tese faz referência a autores (teóricos) da Educação Inclusiva.

¹ Este instrumento é o mesmo que Silva (2013) sistematizou/utilizou em sua tese. Nossa única mudança foi incluir também nas análises as dissertações. Com exceção desta nota de rodapé, todas as notas presentes constam no documento original.

² A ficha roteiro de análise dos resumos das teses é uma ampliação do instrumento de análise criado por Warde (1993), Nunes et. al. (1998 e 2004) e Ferreira e Bueno (2011).

³ A classificação e uma breve conceituação dos temas encontrados pelo instrumento de análise de dissertações e teses elaborado por Nunes et. al. (1998 e 2004) estão postos a seguir, bem como a complementação que desenvolvemos, a partir dos dados empíricos que obtivemos durante a leitura dos resumos analisados.

⁴ Assim como Ferreira e Bueno (2011, p. 166, ver NR6) – Estamos designando como base teórica a indicação de uma dada corrente científica e como “fonte teórica” a indicação de determinado(s) autor(es) como referência teórica. Algumas produções designaram tanto uma quanto outra (Ex. “Sociologia da Educação” e “Bourdieu”, enquanto que outras designaram ou a corrente teórica ou o(s) autor(es) aos quais seus trabalhos se filiavam.

- 24) **Fontes de dados e informações (sujeitos, participantes, informantes ou, no caso de pesquisa bibliográfica e/ou documental, as obras/documentos consultados):** Fontes de dados e informações (codificação livre).
- 25) **Natureza das fontes de dados e informações:** Sujeitos (professor, aluno, especialista, pais, empresário); Obras/Documentos (Legislação; planos e projetos; material didático; produção teórica – livros, artigos, dissertações e teses); e NC.
- 26) **Natureza das fontes de dados e informações (Sujeitos e/ou Obras/Documentos):** Natureza das fontes - Sujeitos ou Obras/Documentos.
- 27) **População alvo da pesquisa (Categorias⁵):** Pessoas com deficiência (DA/surdo; DI/Intelectual/SD; DV/Cego; DF/PC; Deficiência Múltipla); Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo; Síndromes/conduitas típicas); Altas habilidades/Superdotação; Transtornos funcionais específicos (TDAH; Dificuldade de aprendizagem); Necessidades Especiais (Deficientes e especiais); e NC.
- 28) **Âmbito geográfico – Onde foram coletados os dados e/ou informações:** Local do estudo e instituições de estudo (codificação livre).
- 29) **Âmbito geográfico – Instituições onde os estudos foram realizados:** Local de coleta - Escola especial; Escola regular; Universidade; Residência; Hospital/Clínica; Trabalho; Instituição especializada; Outras (Redes institucionais; Instituições; Instituições administrativas; agrupamentos sociais ou Associações de pessoas com deficiência;); e NC.
- 30) **Âmbito geográfico - Local do estudo (Cidade/UF):** Brasil; Brasil e outros países da AL; Brasil e outros países (de outros continentes); Município/UF/Região do Brasil; e NC.
- 31) **Metodologia de pesquisa adotada - Procedimentos básicos de coleta e análise de dados utilizados:** Procedimentos básicos de coleta e análise dos dados (codificação livre).
- 32) **Metodologia de pesquisa adotada - Procedimentos básicos de coleta de dados:** Procedimentos de coleta de dados.
- 33) **Metodologia de pesquisa adotada – Técnicas de coleta dos dados:** Técnicas de coleta de dados – Inquirição (Entrevista; questionário) observação; testes.
- 34) **Metodologia de pesquisa adotada – Procedimentos básicos de tratamento dos dados:** Tratamento dos dados - Abordagem quantitativa; qualitativa; e quantitativa-qualitativa.
- 35) **Metodologia de pesquisa adotada – Procedimentos básicos de coleta e análise de dados utilizados (ver prodisc⁶):** Experimental; Quase-experimental; Correlacional; Estudo de caso; Descritiva; Pesquisa-ação e etc.
- 36) **Principais resultados obtidos:**
- 37) **Conclusões:**
- 38) **Abordagem epistemológica:**

Classificação dos temas

- **Atitude/percepção:** Nesta temática estão incluídas as teses/dissertações que tratam das ideias, posturas, sentimentos, valores, crenças concepções, expectativas, descrições, estimativas e representações sociais que profissionais, familiares e/ou pares apresentam sobre os portadores de necessidades de necessidades educativas especiais e/ou suas (portadores) condições pessoais e/ou recursos institucionais a eles destinados. Estão envolvidos estudos descritivos que analisam a fala dos sujeitos (profissionais, familiares e pares) e pesquisas de intervenção em que são avaliados os efeitos de determinados procedimentos didáticos ou terapêuticos sobre as concepções, crenças, atitudes etc. destes sujeitos (profissionais, familiares e pares). São incluídos igualmente estudos observacionais que apresentam dados do comportamento destes sujeitos (profissionais, familiares e pares) nas relações com os portadores de necessidades educativas especiais e/ou com outros profissionais e/ou familiares, mas que buscam relacioná-los às concepções, crenças, ideias, posturas etc. dos mesmos sobre os portadores de necessidades educativas especiais. Subtemas: a) profissionais; b) familiares; c) pares.

⁵ Uma classificação das categorias da população-alvo, conforme orientações do MEC estão postos a seguir.

⁶ A classificação dos tipos de metodologia de acordo com Isaac & Michael (1971) e uma breve definição dos mesmos estão postos a seguir.

Professores de classes especiais e do ensino regular, diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, psicólogos e etc.

- Auto-percepção: Refere-se a estudos em que o próprio portador de necessidades educativas especiais descreve e analisa aspectos de sua própria vida e de suas relações sociais.

- Ensino-aprendizagem: Refere-se a estudos que estudam os procedimentos de ensino, os processos de ensino-aprendizagem de aspectos acadêmicos, como alfabetização, e não acadêmicos, como esporte, dança, música e atividade de vida diária.

Envolve os seguintes subtemas: a) linguagem (oral, escrita, de sinais, gráfica); b) relação práticas educativas e desenvolvimento cognitivo; c) treinamento de comportamentos e habilidades básicas (exemplo: discriminação, atenção, AVD, autocuidado); d) habilidades artísticas, físicas e esportivas (dança, música, teatro, futebol, natação, etc.); e) psicomotricidade (programas fundamentados em Picq e Vayer, Le Bolch, Costallatt, Lapierre); f) interação professor-aluno; g) manejo de classe (problemas disciplinares); h) currículo (tomado em uma acepção geral); i) tecnologias (consideradas high tech).

- Formação de recursos humanos: Formação inicial continuada de profissionais da área de educação, educação especial e áreas afins, inclui aspectos de formação, treinamento e atuação de familiares. Inclui os subtemas: a) Formação de educadores; b) Formação de profissionais de áreas afins e c) Formação e treinamento de familiares.

- Identificação/Diagnóstico/Caracterização: Engloba tanto diagnósticos diferenciais quanto descrição de características específicas.

Diagnóstico – estudos sobre procedimentos com dois tipos de objetivos: 1) Avaliações com vistas à identificação ou que resultam na decisão de classificar ou não um indivíduo numa determinada categoria que implique o atendimento para o ensino especial; e 2) Avaliações que permitam derivar planejamentos educacionais, ou seja, identificar alvos ou objetivos de ensino, selecionar técnicas instrucionais, monitorar o desempenho do aluno e avaliar programas. Exemplo: Identificação e diagnóstico para ingresso do portador de deficiência mental em classes especiais.

Caracterização – estudo descritivo do desenvolvimento (incluindo áreas específicas) ou de outras características do desempenho dos portadores de deficiências, com o intuito de identificar quais e de que natureza são as diferenças entre as “normalidades” e “especialidades” educacionais. Numa perspectiva de derivação prática, tais estudos deveriam permitir embasar a identificação de critérios de classificação, definições e o desenvolvimento de procedimentos de diagnóstico.

Definição e conceitos – estudos com vistas a descrições e análises de conceitos e definições de deficiência e a relação desses com a definição e critérios de diagnóstico.

Determinação das deficiências – estudos sobre os fatores causais ou epidemiológicos das deficiências.

- Processos de Integração/Inclusão: Inclui modelos, programas e políticas de integração da população especial junto a seus pares não especiais. Apresentação e avaliação de propostas e práticas educacionais e que os alunos com necessidades educacionais especiais compartilham atividades com os demais alunos em escolas comuns, em escolas especiais e em situações extraescolares (lazer, família). Discussão de políticas educacionais públicas na perspectiva da integração ou inclusão educacional. Quanto ao cotidiano das escolas comuns, a atenção se volta para o cotidiano de classes comuns de pré-escola e de ensino fundamental, destacando-se o processo de inserção dos alunos especiais; as percepções de professores, pais, colegas sobre o processo, as práticas educacionais desenvolvidas.

- Profissionalização – discute a preparação para o trabalho e a atuação profissional da população especial. Programas de educação para o trabalho.

- Políticas Públicas em Educação Especial: Apresentação, discussão e crítica das políticas públicas na área.
- História da Educação Especial: Estudos sobre a história da área de Educação Especial seja na perspectiva das instituições e/ou modelos educacionais.
- Produção conhecimento sobre a pessoa especial: Estudos que descrevem e analisam a produção do conhecimento sobre a pessoa especial, em diferentes fontes (artigos, livros, dissertações, teses e etc.), áreas temáticas específicas (políticas, inclusão escolar e etc.) e perspectivas de análises (estado da arte; análise paradigmática, epistemológica e etc.).
- Reabilitação e Saúde: Estudos sobre fatores de saúde física, procedimentos e reabilitação.
- Relação professor-aluno: Refere-se a estudos basicamente observacionais das interações de professores e alunos em situação de sala de aula.
- Relações familiares: Descrição dos membros da família do portador de deficiência e das dinâmicas interpessoais.
- Sexualidade: Discute a percepção dos sujeitos quanto à sexualidade do indivíduo especial.
- Caracterização das instituições de ensino especial: Descrição de instituições educacionais voltadas para o portador de deficiência: aspecto físico, histórico, organização, plano pedagógico, corpo docente e técnico, etc.
- Outros: Todo tema que não puder ser incluído nos demais descritos acima.

Classificação da população alvo (categorias)

A classificação da população alvo segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), inclui:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Conceitos da Educação Especial - Censo Escolar 2005

1. Alunos com necessidades educacionais especiais: Apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

2. Tipos de necessidades educacionais especiais:

Altas habilidades/superdotação:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

Capacidade intelectual geral
Aptidão acadêmica específica
Pensamento criativo ou produtivo
Capacidade de liderança
Talento especial para artes
Capacidade psicomotora

Autismo:

Transtorno do desenvolvimento caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Condutas típicas:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Deficiência auditiva:

Perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; conseqüentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais.

Deficiência física:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções.

Deficiência Mental:

Caracteriza-se por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência Múltipla:

É a associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Deficiência Visual:

É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando de acordo com o nível ou acuidade visual da seguinte forma:

- Cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.

- Baixa Visão ou Visão Subnormal: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

Surdocegueira:

É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdocega possa interagir com a sociedade.

Síndrome de Down:

Alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequência características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem.

3. Tipos de atendimento educacional especializado:**Apoio pedagógico especializado**

Atendimento educacional especializado, realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ou, extraordinariamente, em centros especializados para viabilizar o acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: Ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros.

Atendimento pedagógico domiciliar:

Alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de frequentar a escola.

Classe hospitalar:

Alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite-os de frequentar a escola.

Estimulação precoce:

Atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

Classificação dos tipos de pesquisa

A classificação de pesquisas segundo a metodologia, proposta por Isaac & Michael (1971), inclui as seguintes modalidades:

- Histórica: Tem como objetivo reconstruir o passado de forma objetiva e acurada, através da coleta, avaliação e síntese de dados de forma a estabelecer fatos a chegar a conclusões sustentadas em relação a uma hipótese particular.
(fontes variadas, incluindo documentos, publicações, depoimentos e etc.)
- Teórica: Objetiva investigar fontes bibliográficas e documentais sob uma perspectiva teórica, geralmente elege algumas categorias ou conceitos prévios para ser objeto de análise.
- Descritiva: Busca descrever sistematicamente os fatos e as características de uma dada população ou de uma área de interesse de forma factual e acurada. A pesquisa descritiva examina um pequeno número de variáveis em uma larga amostra.
- Estudo de caso/ Estudo de campo: Objetiva o estudo intensivo do background, estuda os antecedentes, o estado atual e as interações ambientais de uma determinada unidade social: indivíduo, grupo, instituição e comunidade. O estudo de caso examina em um pequeno número de unidades grande quantidade de variáveis e condições.
- Correlacional: Investiga a extensão em que variações em um fator corresponde a variações em um ou mais fatores tendo como base os coeficientes de correlação.
- Experimental: Investiga possíveis relações de causa e efeito através da exposição de um ou mais grupos experimentais a um ou mais condições ou tratamentos e comparando os resultados com um ou mais grupos-controle que não foram submetidos ao tratamento. Incluem-se aí os delineamentos de pesquisa de sujeito como próprio controle, nos quais não há grupos de comparação, de modo que as variáveis em avaliação do próprio sujeito são comparadas em diferentes condições experimentais (pré-teste; teste; e pós-teste).
- Quase-experimental: Aproxima-se das condições da experimentação verdadeira em um local que não permite o controle e/ou manipulação de todas as variáveis relevantes.
- Pesquisa-ação: Objetiva o desenvolvimento de novas habilidades, metodologias ou abordagens além de resolver problemas com aplicação direta no campo (sala de aula, no mundo do trabalho e etc.).
- Causal-comparativa ou ex post facto: Investiga possíveis relações de causa e efeito através da observação de consequências existentes e procurando, através de dados, fatores causais plausíveis. Esta pesquisa constata com o método experimental no qual os dados são coletados sob condições controladas presentes.
- Desenvolvimentista: Objetiva a investigação de padrões e sequências de crescimento e/ou mudanças em função do tempo.