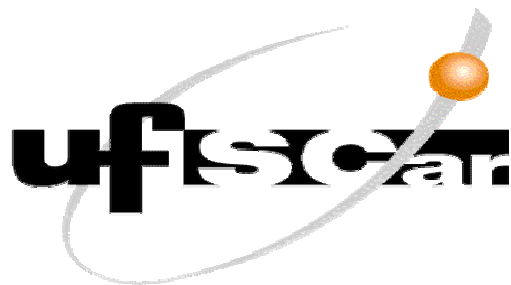


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

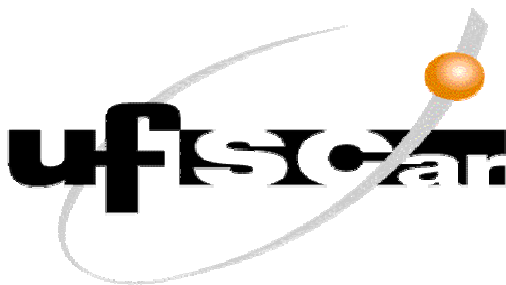


**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES  
DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar: 1981-2002**

RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

SÃO CARLOS-SP  
Dezembro de 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES  
DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar: 1981-2002**

RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enicéia Gonçalves Mendes.

CO-ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Rossana Valéria de Souza e Silva.

SÃO CARLOS-SP  
Dezembro de 2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586ae

Silva, Régis Henrique dos Reis.

Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002 / Régis Henrique dos Reis Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

193 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Pesquisa - metodologia. 2. Educação especial. 3. Educação superior - pesquisa. I. Título.

CDD: 001.42 (20<sup>a</sup>)

RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DAS DISSERTAÇÕES E  
TESES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar:  
*1981-2002*

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, pela Banca Examinadora:

---

Orientadora: Dra. Enicéia Gonçalves Mendes - UFSCar

---

Co-Orientadora: Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva - UFU

---

Dr. Júlio Romero Ferreira – Unimep

---

Dra. Maria Cristina P. Innocentini Hayashi – UFSCar

São Carlos, 20 de dezembro de 2004.

**Aos meus pais**  
Lázaro e Gelma

**E minha irmã**  
Sheila

pelo apoio e incentivo que  
sempre me dedicaram

# AGRADECIMENTOS

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

Especialmente agradeço:

À Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, pela confiança depositada, orientação dada durante esse processo, além da compreensão, paciência e respeito com que sempre tratou minhas limitações e concepções.

À Profa. Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva, pela co-orientação, confiança depositada, estímulo, compreensão e paciência com que sempre tratou minhas limitações e, também, pela amizade dispensada e encaminhamento dos primeiros passos dados em direção à investigação científica.

Aos professores Dr. Júlio Romero Ferreira e Dra. Maria Cristina P. Innocentini Hayashi pelas contribuições dadas ao estudo por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores, funcionários e colegas, da FAEFI/UFU: Alberto Martins da Costa, Apolônio Abadio do Carmo, Lana Ferreira de Lima, Maria Helena Candelori Vidal, Michele Silva Sacardo, Solange Rodovalho Lima, e Sônia Bertoni Sousa, pelo incentivo transmitido.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

À Coordenação e secretariado do PPGEs/UFSCar, pela presteza com que sempre atenderam minhas solicitações de material e informações referentes ao Programa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À minha família.

À Sarah, pelo amor e companheirismo, sempre presentes nesta caminhada, os quais estiveram permeados pelo seu valioso esforço em compreender as minhas constantes ausências para a realização do Mestrado.

## RESUMO

Este estudo tem como objeto de análise as dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), durante o período de 1981 a 2002. Seu objetivo geral é analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-políticos e econômicos. Nessa perspectiva, procuramos explicitar como se estabelecem os principais nexos entre estes determinantes e as dissertações e teses defendidas no PPGEEs/UFSCar. Este procedimento teórico-metodológico implicou na busca de articulação dinâmica de análises internas (lógico-gnoseológica e metodológica) e externas (histórico-social), da produção investigada. Nos 27 documentos analisados, 88,9% deles adotaram a abordagem empírico-analítica, que fora predominante em todas as quatro fases de organização curricular do Programa estudado. As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas representaram 11,1% da amostra. Enquanto, a abordagem crítico-dialética não foi adotada em nenhum estudo analisado. Constatamos que, apesar de algumas variações, pressupostos epistemológicos comuns são apresentados nos critérios de cientificidade que fundamentam as pesquisas, nas formas como se relacionam sujeito e objeto no processo cognitivo do conhecimento, e nas concepções de causalidade, ciência, homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência, conforme a abordagem metodológica que as orientam. Verificamos que nas pesquisas empírico-analíticas, o entendimento dominante de ciência está relacionado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos. Pautados nos parâmetros da estatística, na busca pela objetividade do conhecimento, no afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista. Já, para as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a ciência consiste na compreensão dos fenômenos, a partir dos dados coletados em suas várias manifestações, na elucidação dos mecanismos ocultos, nas implicações, nos contextos cujos fenômenos fundamentam-se. As pesquisas desse grupo não confiam na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências. No entanto, a partir dela e por intermédio da interpretação se descobre à essência dos fenômenos. As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas têm como, um dos seus principais critérios de validação científica, a reflexão interpretativa do pesquisador apoiado no consenso intersubjetivo (princípios filosóficos da fenomenologia-hermenêutica). Considerando as articulações entre o lógico e o histórico, verificamos que o predomínio da abordagem empírico-analítica, nos documentos analisados está relacionado com os determinantes sócio-políticos e econômicos brasileiros que influenciaram o modelo de Pós-Graduação implantado no País, assim como, com as características internas do PPGEEs/UFSCar, principalmente, pela matriz epistêmica predominante no departamento de Psicologia, principal responsável pela orientação das atividades desenvolvidas pelo Programa estudado. A partir, das possibilidades concretas de mudanças na estrutura e nas relações internas de organização do PPGEEs/UFSCar, bem como a relevância e o compromisso social que o mesmo desempenha em relação ao avanço qualitativo do conhecimento produzido na área de Educação Especial brasileira, sugerimos que sejam ampliadas e diversificadas as vias para a formação do pesquisador acerca dos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica. Isso com o objetivo de fornecer elementos para que o conhecimento produzido na área de Educação Especial, possa ser compreendido de forma mais ampla, e principalmente, contribua para superação dos inúmeros problemas existentes na realidade das pessoas com necessidades educacionais especiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** a) Educação Especial; b) Epistemologia; c) Pós-Graduação; d) Produção científica; e) Análise de dissertações e teses.

## ABSTRACT

This study has as an object of analysis the dissertations and thesis developed in the Post Graduation Program in Special Education of the Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), from 1981 to 2002. Its general aim is to analyse, from the methodological approaches, the epistemological implications of the dissertations and thesis produced, considering their inter-relations with the social-political and economical factors. In this perspective, we tried to explicit how these factors establish contact with the dissertations and thesis presented in PPGEEs/UFSCar. This theoretical-methodological procedure implied in the search of dynamic articulation of internal analyses (logical-gnoseological and methodological) and external (historical-social), of the investigated production. In the 27 analysed documents, 88,9% of them adopted the empirical-analytical approach, which were predominant in all the four phases of curricular organization of the Program. The phenomenological-hermeneutical researches represented 11,1% of the sample. Meanwhile, the critical-dialectical approach was not adopted in any of the analysed studies. We noted that, in spite of some variations, common epistemological assumptions are presented in the criteria of scientificity which are the basis of the researches, in the manners they relate subject and object in the cognitive process of knowledge, and in the conceptions of causality, science, human being, history, reality, education/special education and deficiency, according to the methodological approach which guide them. We verify that in the empirical-analytical researches, the dominant understanding of science is related to the principles of quantification and mathematization of the phenomena. Based in the statistical parameters, in the search for objectivity of the knowledge, in the distance from the researcher to the object of study, among other characteristics that point to a view of science centred to the positivist vertent. In the other hand, for the phenomenological-hermeneutical researches, the science consists in the comprehension of phenomena, from the collected data in many manifestations, in the elucidation of unclear mechanisms, of implications, of contexts in which these phenomena are based. The researches of this group do not trust in the immediate perception of object that only promote the appearance. However, from that perception and through the interpretation, the essence of the phenomena is discovered. The phenomenological-hermeneutical researches have as their main criteria of scientific validation, the interpretative reflection of the researcher supported by the intersubjective consensus (philosophical principles of phenomenology-hermeneutic). Considering the articulations between the logical and the historical, we verify the predominance of empirical-analytical approach in the analysed documents and it is related to social-political and economical factors, specially, to the Post graduation implanted in the country, as well, with the internal characteristics of PPGEEs/UFSCar, mainly, by the epistemological matrix predominant in the Department of Psychology, responsible for the orientation of activities which are developed by the Program. From the concrete possibilities of changes in the structure and in the internal relations of the PPGEEs/UFSCar, as well as the relevance and the social commitment that it performs in relation to the qualitative progress of the produced knowledge in the Brazilian Special Education, it suggested that the ways for the formation of researcher about the theoretical, philosophical and epistemological of scientific research would be amplified and diversified. That has the objective of supplying elements so that the knowledge produced in the Special Education, may be understood in a wider way, and mainly, contribute for the superation of numerous problems existents in the reality of people with special educational needs.

**KEYWORDS:** a) Special Education; b) Epistemology; c) Post Graduation; d) Scientific Production; e) Analysis of dissertations and thesis



# LISTA DE SIGLAS

- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior.
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.
- ANPEPP - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia.
- APAEs - Associações de Pais e Amigos de Crianças Excepcionais.
- BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BM - Banco Mundial.
- BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico.
- CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas.
- CFE - Conselho Federal de Educação.
- CNPG - Conselho Nacional de Pós-Graduação.
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- COPPE - Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia.
- CRPG - Centros Regionais de Pós-Graduação.
- DAU - Departamento de Assuntos Universitários.
- DS - Programa de Demanda Social.
- EUA - Estados Unidos da América.
- FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
- FGV - Fundação Getúlio Vargas.
- FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- GRTU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.
- GT - Grupo de Trabalho.
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.
- ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica.
- MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia.
- MEC - Ministério de Educação e Cultura.
- NIAFS - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Atividade Física e Saúde.
- NUTESES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial.

OMC – Organização Mundial do Comércio.  
PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.  
PIB - Produto Interno Bruto.  
PMEE - Programa de Mestrado em Educação Especial.  
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento.  
PNEEs - Pessoa (s) com Necessidades Educacionais Especiais.  
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação.  
PPD - Pessoa Portadora de Deficiência.  
PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.  
PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação.  
PRODISC – Análise Crítica da Produção Discente.  
PROPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação.  
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura.  
PUC/Camp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.  
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
SE & PQ - Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas.  
SESU - Secretaria de Educação Superior.  
SNDCT - Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.  
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação.  
UCP - Universidade Católica de Petrópolis.  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.  
UFBA - Universidade Federal da Bahia.  
UFCE - Universidade Federal do Ceará.  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.  
UFF - Universidade Federal Fluminense.  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco.  
UFPR - Universidade Federal do Paraná.  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia.

UnB - Universidade de Brasília.

Unesp/Mar - Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília.

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas.

Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba.

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional.

USP - Universidade de São Paulo.

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo.

# LISTA DE QUADROS

página

<b>QUADRO 01</b> - Demonstrativo do número de defesas e amostras selecionadas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002, de acordo com a fase curricular e o curso (mestrado e doutorado).....	18
<b>QUADRO 02</b> - Relocalização do Contexto Histórico da Investigação Fenomenológica.....	39
<b>QUADRO 03</b> - Idéias básicas da fenomenologia husserliana, idéias (temas) e suas descrições.....	42
<b>QUADRO 04</b> - A dialética dinâmica de Marx, segundo Lima (2003).....	49
<b>QUADRO 05</b> - Informações e características das Abordagens em estudo.....	60
<b>QUADRO 06</b> – Demonstrativo das alterações realizadas na estrutura curricular do PPGEs/UFSCar, no período de 1978 a 2002.....	92
<b>QUADRO 07</b> – Demonstrativo dos núcleos de pesquisa do então PMEE e os respectivos objetos de estudo.....	95
<b>QUADRO 08</b> – Demonstrativo da grade curricular básica do então PMEE, no período de 1986 a 1989.....	95
<b>QUADRO 09</b> – Demonstrativo da estrutura curricular básica do PPGEs/UFSCar, no período de 1990 a 1996.....	99
<b>QUADRO 10</b> – Demonstrativo da grade curricular do PPGEs/UFSCar, no período de 1997 a 2002.....	100

<b>QUADRO 11</b> – Demonstrativo das disciplinas credenciadas pela Comissão de Pós-Graduação da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar, no ano de 1998, segundo o caráter (instrumentais para formação do pesquisador ou temáticas das linhas de pesquisa) e os seus respectivos números de créditos.....	102
<b>QUADRO 12</b> - Demonstrativo das dissertações e teses analisadas neste estudo e suas respectivas abordagens metodológicas predominantes.....	105
<b>QUADRO 13</b> – Distribuição da abordagem empírico-analítica nas dissertações e teses analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002, segundo a fase de organização curricular.....	107
<b>QUADRO 14</b> – Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	108
<b>QUADRO 15</b> – Demonstrativo das principais temáticas tratadas nos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	112
<b>QUADRO 16</b> – Demonstrativo das dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.....	113
<b>QUADRO 17</b> – Demonstrativo dos autores mais citados em cada estudo desenvolvido na abordagem empírico-analítica.....	117
<b>QUADRO 18</b> - Demonstrativo dos autores mais citados nas pesquisas empírico-analíticas e os respectivos números de vezes em que estes foram referenciados.....	118
<b>QUADRO 19</b> – Demonstrativo dos critérios de cientificidade (critérios de validação científica, concepções de causalidade e ciência) dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	119

<b>QUADRO 20</b> – Demonstrativo dos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo) dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	124
<b>QUADRO 21</b> – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções de homem, história e realidade dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	125
<b>QUADRO 22</b> – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, concepções de educação/educação especial e deficiência dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	131
<b>QUADRO 23</b> - Distribuição da abordagem fenomenológica-hermenêutica nas dissertações e teses analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002, segundo a fase de organização curricular.....	136
<b>QUADRO 24</b> – Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	137
<b>QUADRO 25</b> – Demonstrativo das principais temáticas tratadas nos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	138
<b>QUADRO 26</b> – Demonstrativo das dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.....	138
<b>QUADRO 27</b> – Demonstrativo dos autores mais citados em cada estudo desenvolvido na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	141
<b>QUADRO 28</b> - Demonstrativo dos autores mais citados nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas e os respectivos números de vezes em que estes foram citados.....	141

<b>QUADRO 29</b> – Demonstrativo dos critérios de cientificidade (critérios de validação científica, concepções de causalidade e ciência) dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	142
<b>QUADRO 30</b> – Demonstrativo dos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo) dos estudos desenvolvidos na fenomenológica-hermenêutica.....	145
<b>QUADRO 31</b> – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções de homem, história e realidade dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	146
<b>QUADRO 32</b> – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, concepções de educação/educação especial e deficiência dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	148
<b>QUADRO 33</b> – Demonstrativo do número de defesas, amostras selecionadas e a distribuição das abordagens utilizadas nas pesquisas, desenvolvidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002, de acordo com a fase curricular e o curso (mestrado e doutorado).....	152

# LISTA DE GRÁFICOS

página

<b>GRÁFICO 01:</b> Demonstrativo do percentual de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	80
<b>GRÁFICO 02:</b> Demonstrativo do percentual de alunos matriculados na pós-graduação brasileira (mestrado, inclusive, o profissionalizante e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	81
<b>GRÁFICO 03:</b> Demonstrativo do percentual de docentes vinculados à pós-graduação brasileira (mestrado, inclusive o profissionalizante e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	81
<b>GRÁFICO 04:</b> Demonstrativo do percentual de programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	82
<b>GRÁFICO 05:</b> Demonstrativo do percentual de alunos matriculados em programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	83
<b>GRÁFICO 06:</b> Demonstrativo do percentual de docentes vinculados aos programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.....	83
<b>GRÁFICO 07:</b> Demonstrativo do percentual de bolsistas beneficiados pelo programa de Demanda Social da CAPES (mestrado-doutorado), por região geográfica, no período de janeiro a julho de 2004.....	84
<b>GRÁFICO 08:</b> Demonstrativo dos valores pagos (R\$ Mil) pelo PROAP, por região geográfica, no período de 1997 a 2002.....	85



<b>GRÁFICO 09:</b> Demonstrativo do percentual de cotas/bolsas do CNPq para área de educação, por região geográfica, em 2004.....	86
<b>GRÁFICO 10:</b> Demonstrativo do percentual das abordagens metodológicas adotadas nos 27 estudos analisados.....	106
<b>GRÁFICO 11:</b> Demonstrativo do percentual da caracterização das pesquisas (tipos de pesquisas) adotadas nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	109
<b>GRÁFICO 12:</b> Demonstrativo do percentual das técnicas de coleta de dados utilizadas pelos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	110
<b>GRÁFICO 13:</b> Demonstrativo do percentual dos procedimentos de análise dos dados adotados nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	111
<b>GRÁFICO 14:</b> Demonstrativo do percentual das críticas desenvolvidas nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.....	114

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	v
<b>ABSTRACT</b>	vi
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	vii
<b>LISTA DE QUADROS</b>	x
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	xiv
<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
<b>INTRODUÇÃO</b>	3
<b>CAPÍTULO I:</b>	17
<b>Procedimentos Metodológicos</b>	
1.1. Caracterização da Pesquisa	17
1.2. Procedimentos de Coleta de Dados	18
1.3. Procedimentos de Análise dos Dados	22
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>Principais Abordagens Metodológicas Adotadas nas Pesquisas Educacionais Brasileiras</b>	26
2.1. Considerações sobre a Abordagem Empírico-Analítica e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira	28
2.2. Considerações sobre a Abordagem Fenomenológica-Hermenêutica e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira	36
2.3. Considerações sobre a Abordagem Crítico-Dialética e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira	47
2.3.1. Entendendo a Dialética	48
2.3.2. O Materialismo Filosófico e o Marxismo	50
2.3.3. O Método Dialético enquanto Paradigma de Investigação e Práxis	52
2.3.4. Implicações Técnicas, Metodológicas, Teóricas e Epistemológicas das Pesquisas Educacionais Brasileiras elaboradas sob a Abordagem Crítico-Dialética	56
2.4. Sinopse das Abordagens Metodológicas utilizadas nas Investigações Científicas	59
<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar no Contexto da Pós-Graduação no Brasil</b>	63
3.1. Pós-Graduação no Brasil: Considerações Históricas	64
3.2. O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: Processo de Criação e Características de Estruturação	88
<b>CAPÍTULO IV:</b>	
<b>Análise Epistemológica das Dissertações e Teses Defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981-2002)</b>	105
4.1. Abordagem Empírico-Analítica	107
4.1.1. Nível Técnico	107
4.1.2. Nível Teórico	111
4.1.3. Nível Epistemológico	118
4.2. Abordagem Fenomenológica-Hermenêutica	136
4.2.1. Nível Técnico	137
4.2.2. Nível Teórico	138
4.2.3. Nível Epistemológico	142
<b>CAPÍTULO V:</b>	
<b>Sínteses e Considerações Finais</b>	151
5.1. Abordagens Empírico-Analítica, Fenomenológica-Hermenêutica e Crítico-Dialética: Síntese dos Resultados	151
5.1.1. Nível Metodológico	151
5.1.2. Nível Técnico	152
5.1.3. Nível Teórico	153
5.1.4. Nível Epistemológico	156

5.2. As Articulações entre o Lógico e o Histórico: Tendências das Pesquisas e Determinações Históricas	162
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	171
<b>APÊNDICES</b>	176
APÊNDICE – A	177
APÊNDICE – B	181

# APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática desenvolvida nesse estudo está relacionado à nossa experiência de vida e percurso acadêmico.

O fato de ser filho de uma Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs)<sup>1</sup>, mais especificamente com deficiência visual, nos proporcionou situações diárias que nos estimularam o interesse pelo tema.

Enquanto discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tivemos a oportunidade de vivenciar três experiências que nos guiaram na definição do presente estudo.

A primeira experiência refere-se a nossa participação na monitoria do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial da UFU (NUTESES/UFU)<sup>2</sup>, em que tivemos a oportunidade de desenvolver estudos sobre a análise de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* brasileiros, na área de Educação Física e Esportes.

A segunda experiência relaciona-se ao fato de termos cursado durante a graduação disciplinas que tratam da Educação Física voltada para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, o que possibilitou o aprofundamento dos nossos conhecimentos a respeito do tema.

A terceira experiência refere-se ao fato de que, em Julho de 2002, tornamo-nos monitores do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Atividade Física e Saúde da

---

<sup>1</sup> Na área educacional têm sido utilizadas diferentes denominações, como: Pessoas Deficientes, Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, porém, de acordo com Silva, R. P. de S. (2003) o que tem prevalecido é a denominação: Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Por entendermos que essa expressão incorpora uma concepção de educação que não se restringe à instituição escolar ou à escolarização, mas refere-se à pessoa humana em suas relações na e com a sociedade, fizemos a opção de utilizá-la neste estudo.

<sup>2</sup> O NUTESES foi criado em 1994, com o objetivo de armazenar, em um único local, toda produção científica desenvolvida nos cursos de Pós-graduação em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, nacionais e estrangeiros, facilitando, assim, a recuperação de pesquisas por parte de pesquisadores tanto da área, quanto de áreas afins. Desde o momento de sua criação, vêm sendo desenvolvidas no Núcleo as seguintes atividades: o armazenamento de cópias, em papel, disquete e/ou CD-ROM, de dissertações e teses relacionadas à área de Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial; a divulgação na INTERNET, dos resumos do material armazenado; a publicação dos livros intitulados: “Produção Científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses” e “Produção Científica Relacionada à Pessoa Portadora de Deficiência: dissertações e teses”, além disso, o desenvolvimento de pesquisas com o material disponível no próprio Núcleo.

UFU (NIAFS/UFU). Este núcleo é responsável pelo desenvolvimento do projeto de atendimento à Pessoa Portadora de Deficiência<sup>3</sup>.

O presente estudo representa, portanto, o resultado dessa trajetória pessoal e acadêmica que nos possibilitou o ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), no primeiro semestre de 2003 e a continuação da nossa formação acadêmico-profissional.

Apesar das restrições e limitações próprias de um trabalho inicial, nossa intenção é que os resultados advindos do desenvolvimento deste estudo, possam contribuir para que se aprofunde a discussão sobre a problemática epistemológica da pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGEEs/UFSCar. Esperamos, também, que a preocupação com a produção científica em Educação Especial seja estendida aos demais setores onde a pesquisa se realiza para que possam ser ampliadas as vias de discussão sobre os processos de produção do conhecimento nessa área.

---

<sup>3</sup> Apesar de termos feito a opção de utilizarmos neste estudo a denominação Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), conforme mencionado anteriormente, neste momento utilizamos a expressão Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), para sermos fiéis à denominação utilizada na fonte consultada (documentos do próprio programa).

# INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise as dissertações e teses desenvolvidas no PPGEEs/UFSCar, durante o período de 1981 a 2002<sup>4</sup>. Com o objetivo geral de analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-político-econômicos.

Para tanto, um dos primeiros procedimentos que adotamos foi realizar um amplo levantamento bibliográfico, com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil, nas áreas de Educação e Educação Especial.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998) e Silva (1990 e 1997) foi o aumento da produção científica, que ocorrera, especialmente, com a expansão dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, nos anos 70, que levou alguns pesquisadores brasileiros a se preocuparem com o caminho tomado por essa produção.

É necessário ressaltar também, que o incremento das preocupações dos pesquisadores com a análise crítica dos estudos desenvolvidos na área da Educação e Educação Especial, está relacionado com o processo de mudanças pelo qual passa a área educacional brasileira a partir dos anos 80<sup>5</sup>.

É sabido que o Movimento de 64 impôs a todos os setores da sociedade brasileira, através dos diversos mecanismos de censura e repressão, a postura do silêncio e da não-contestação. Inviabilizou, portanto, o debate político-ideológico, e, no âmbito da Educação, em especial, fez predominar as políticas conservadoras. Apenas a partir de 1977, e mais marcadamente nos anos 80, é possível observar que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. A denominada abertura política possibilitou dentre outras coisas, a tradução e edição de obras até então censuradas. (SILVA, 1997, p.7)

Na área educacional, a partir dos anos 70, vários estudos começaram a analisar a produção científica desenvolvida nos mestrados e doutorados. Como exemplos podem ser citados, Gouveia (1971), Almeida (1972), Di Dio (1976) e Cunha (1979) que buscaram descobrir as tendências da pesquisa desenvolvida nesse setor.

---

<sup>4</sup> 1981 é o ano de defesa da primeira dissertação do Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), atualmente denominado PPGEEs/UFSCar.

<sup>5</sup> Ainda sobre esse tema podem ser consultados: SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**, 1987; GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**, 1987; FAZENDA, I. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**, 1988. (SILVA, 1997)

Com interesses semelhantes, nos anos 80, pesquisadores como Goergen (1981), Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Gatti (1983) e Feldens (1983) também tentaram desvendar as tendências assumidas pela pesquisa em Educação.

Nos anos 90, Warde (1990), Weber (1992) e Costa, M. C. V. (1994) investigaram o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, as concepções de ciência e os paradigmas teóricos que orientaram a produção científica nessa área, bem como suas tendências e desafios.

Recentemente, Lima (2003) investigou quais as tendências paradigmáticas na pesquisa educacional, mais especificamente, no programa de pós-graduação em Educação da Unicamp.

Ao situarmos a questão da análise da produção científica no âmbito da Educação Especial no Brasil, mais precisamente, no que se refere aos seus aspectos teórico-filosóficos e epistemológicos, observamos que não tem havido grande inclinação por parte dos pesquisadores da área no estudo desta problemática.

Não podemos deixar de considerar, que já foram dadas algumas contribuições em relação à situação da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Especial brasileira. Entretanto, os estudos já realizados estiveram principalmente voltados para a organização de informações, tais como: a) a ênfase das pesquisas desenvolvidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 1987; b) o número de dissertações/teses e os Programas de Pós-Graduação em Educação, que tiveram pesquisas relacionadas aos “alunos especiais”, defendidas no período de 1981 a 1988; c) o crescimento da necessidade de investigar a produção científica relacionada à área de Educação Especial.

Houve, certamente, preocupação com aspectos relacionados a quem faz a pesquisa em Educação Especial, quais os índices referentes ao crescimento da pesquisa na área, entre outros elementos com mesmas características. A título de exemplificação, mencionamos aqui, ainda que sucintamente, algumas destas iniciativas.

Conforme Nunes, Ferreira, Mendes (2003) os estudos sobre a análise da produção científica, na área de Educação Especial, iniciaram-se somente nos anos 80. Estes autores destacam o trabalho pioneiro desenvolvido por um grupo coordenado por Dias e Goyos (DIAS, GOYOS, FERRARI, DALL’ALBA, SANTOS e OMOTE, 1987 *apud* NUNES, FERREIRA, MENDES, 2003) que analisaram os resumos de 38 dissertações defendidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 1987. Os pesquisadores constataram a predominância de estudos com ênfase em questões de ensino-aprendizagem no âmbito familiar e escolar e poucas pesquisas voltadas para interações ou contextos mais abrangentes.

Ferreira (1991) *apud* Nunes, Ferreira, Mendes (2003) examinou os catálogos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que continham quase 1900 resumos de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1981 a 1988, e identificou 99 estudos envolvendo “alunos especiais” (aproximadamente 0,5% do universo). Destas, a maioria foi produzida nas áreas de Educação Especial da UFSCar e UERJ. Os autores puderam, ainda, constatar que os trabalhos abordavam as diferentes áreas de excepcionalidade, com ênfase na deficiência mental, mais especificamente, nos procedimentos de instrução e nas condições de funcionamento das classes especiais.

De acordo com Nunes, Ferreira, Mendes (2003) foi a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 “[...] que a necessidade de investigar a produção científica relacionada à área de Educação Especial foi gradualmente sendo reforçada [...]” essa necessidade pode ser constatada em vários eventos científicos, dentre eles, os autores citam: IV e V Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, realizados respectivamente, nos anos de 1987 e 1988, na UFSCar; na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (atual Sociedade Brasileira de Psicologia) em 1988; no II Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, em 1991, na UERJ; na reunião anual da ANPEd (no âmbito do Grupo de Trabalho em Educação Especial), bem como nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) em 1990, 1991, 1992, 1993 e 1994.

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

De fato, até o momento, pouco se questionou sobre: para que e para quem tem sido feita a pesquisa em Educação Especial, quais os problemas que os pesquisadores têm privilegiado examinar, quais as opções metodológicas dos pesquisadores e os fundamentos teórico-filosóficos que têm norteado essas opções, quais as concepções de ciência que sustentam a pesquisa nessa área ou, ainda, quais os determinantes históricos, político-econômicos e sociais que têm orientado essa produção e determinado em última instância suas tendências. Entendemos que estes e outros questionamentos, a respeito das investigações que são realizadas em Educação Especial precisam ser constantemente lançados, o que poderá possibilitar a explicitação de qual tem sido a real contribuição da pesquisa no processo de análise crítica e busca de soluções dos problemas enfrentados por esta área, ou como



questiona Silva (1997) qual o alcance, o papel e o significado da pesquisa no âmbito da Educação Especial brasileira.

Apenas recentemente, algumas iniciativas passaram a ser tomadas no sentido de um posicionamento mais crítico frente à produção de pesquisas na área de Educação Especial. Desta forma, 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), iniciaram em 1995 um projeto de análise da produção discente no âmbito dos programas de pós-graduação voltada para o indivíduo com necessidades educacionais especiais, projeto este intitulado “Análise Crítica da Produção Discente (PRODISC)” que até 2003, já se encontrava em sua quarta versão de continuidade e cujos objetivos visavam identificar: os temas estudados; as tendências teóricas e metodológicas; as principais descobertas; as lacunas nesse conhecimento e as implicações teóricas e práticas dessa produção.

Resumidamente, apresentamos a seguir, as quatro versões do PRODISC.

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

No PRODISC II, procedeu-se a análise de 98 dissertações e teses sobre a pessoa com necessidades especiais, defendidas até 1995, em 22 programas de pós-graduação em Educação reconhecidos na época pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC)<sup>6</sup> e constatou-se que, ao contrário dos estudos da UERJ e UFSCar, houve uma preponderância de estudos na perspectiva social sobre a psico-educacional<sup>7</sup>.

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

---

<sup>6</sup> Nesta Segunda etapa do PRODISC os estudos do PROPEd/UERJ e do PPGEs/UFSCar não foram analisados pois, já haviam sido objeto de estudo do projeto anterior.

<sup>7</sup> No estudo de Nunes, Ferreira, Mendes (2003) as categorias: clínica social e psico-educacional foram utilizadas para identificar a concepção de excepcionalidade dos pesquisadores da área de Educação Especial, esta classificação foi proposta por Enumo (1985).

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

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

A observação atenta dos trabalhos até então desenvolvidos sobre a análise da produção científica na forma de dissertações e teses relacionadas à área de Educação Especial, nos permite afirmar que, de modo geral, as discussões e estudos a respeito do conhecimento científico produzido nessa área têm avançado, pois nos possibilitam conhecer, por exemplo: a) a quantidade de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia; b) as Universidades nas quais tais trabalhos foram defendidos; c) a população alvo e seus respectivos “estados da arte”; d) os locais desses estudos; e) os tipos de metodologias utilizadas; f) as características da revisão da literatura; e e) as concepções de deficiência dos autores.

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

Entendemos que se tornam cada vez mais necessárias análises tanto de aspectos internos (lógico-gnoseológicos e metodológicos), quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no âmbito da Educação Especial brasileira. Isto significa voltarmos nossa atenção para como se tem processado a própria concepção de ciência nessa área, o que implica em questionar sobre os pressupostos e os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos que têm orientado a produção do conhecimento reconhecido como científico na área de Educação Especial no Brasil.

Apesar dos resultados sistematizados em outras investigações, alguns problemas ainda permanecem sem resposta a respeito do que se produz na área de Educação Especial. Dentre eles pode ser destacado a inexistência de estudos que se propusessem a analisar as tendências e implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas e

relacioná-las com contextos mais abrangentes (políticas educacionais, determinantes sócio-econômicos, etc.), assim como, com a própria história de criação, organização curricular e desenvolvimento dos programas na área.

Tal constatação serviu para aguçar o nosso interesse em desenvolver um estudo que respondesse à seguinte questão central: Quais as tendências e implicações epistemológicas das dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002?

Para responder a essa questão formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as principais abordagens metodológicas adotadas nas investigações científicas, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras, dos anos 80 aos dias atuais, a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema;
- b) identificar as abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações e teses defendidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002;
- c) analisar as implicações epistemológicas contidas nas abordagens metodológicas adotadas pelos autores, especificamente no que se refere: aos critérios de validação científica; as formas de tratamento do objeto; as concepções de causalidade, de ciência, homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência; e
- d) analisar a trajetória histórica de criação e desenvolvimento do PPGEs/UFSCar, sua articulação com as políticas de Pesquisa e Pós-graduação brasileiras e as influências desse processo nas características e tendências das dissertações e teses defendidas, no período de 1981 a 2002.

A opção por delimitar nossa análise a produção científica desenvolvida no PPGEs/UFSCar, sob a forma de dissertações e teses, durante o período de 1981 a 2002, justifica-se, pois dos 27 Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, em que há registros de trabalhos defendidos na área de Educação Especial<sup>8</sup>, esse Programa destaca-se tendo em vista os seguintes fatores:

---

<sup>8</sup> De acordo com Nunes, Ferreira, Mendes (2003) as 27 Universidades em que há registro de pesquisas produzidas na área de Educação Especial são: UFSCar; UERJ; PUC/SP; Unicamp; USP; UFRGS; Unimep; Unesp; PUC/RS; UFSM; UFSC; UFPR; PUC/RJ; UFSM; UFRJ; Unesp/Mar; UFF; UFCE; UFRN; UnB; UFPE; UFBA; PUC/Camp; FGV; UFJF; UFES; UCP.

- a) ser o primeiro e até 2004, o único Programa *stricto-sensu* específico, na área de Educação Especial<sup>9</sup>;
- b) ser responsável por mais de um terço da produção de dissertações e teses, na área de Educação Especial no Brasil;
- c) constituir-se em um centro de pesquisa bastante atuante e ativo que completou, em 2004, 26 anos de existência;
- d) ser fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial, no Brasil<sup>10</sup>;
- e) ter sido criado nos anos 70, época da expansão e apoio governamental ao incremento da Pós-Graduação nacional, fato que, como já mencionamos, consideramos importante analisar; e
- f) desenvolver-se em uma instituição pública, estando mais diretamente relacionados às políticas governamentais de Pesquisa e Pós-Graduação.

No nosso entendimento a pesquisa científica não deve ser entendida como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada, que tem como objetivo encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, isto é, sua finalidade principal é solucionar problemas, ou identificar vias para solucioná-los, relacionados a uma determinada área do conhecimento. É essa a acepção que também encontramos presente na literatura especializada no assunto.

---

<sup>9</sup> O PPGEs foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no País, e desde então se constitui no único programa específico na área. Na atualidade existem vários outros programas de pós-graduação, particularmente na área de Educação, que constituíram eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas dedicadas à Educação Especial, principalmente, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.. (PPGEs/UFSCar, 2004 e VELLOSO, 2001. In: INFOCAPES, 2001)

<sup>10</sup> De acordo com o estudo de avaliação do PPGEs/UFSCar na perspectiva dos egressos realizado por Nunes et al. (1997) os autores afirmam que o programa tem sido fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial.

O esforço para criar as condições, implantar e consolidar este programa resultou o desenvolvimento de um centro de pesquisa bastante ativo nos últimos anos. A produção de pesquisa deste centro tem mostrado um crescimento contínuo em termos quantitativos e qualitativos e a atuação do Programa tem sido fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial.

O Programa habilitou 300 mestres até setembro de 2004, o que representa um contingente substancial de recursos humanos qualificados para o ensino superior, com um enorme potencial multiplicador. O Doutorado, que é mais recente, habilitou onze doutores e tem 51 alunos matriculados. (PPGEs/UFSCar, 2004)

Autores como Astivera (1976); Vieira Pinto (1979); Marconi; Lakatos (1982); Cervo; Bervian (1977; 1983), Demo (1985); Gil (1991); Silva (1997) e Sousa (1999), apesar de se fundamentarem em diferentes vertentes epistemológicas, entendem a pesquisa científica como uma atividade que busca resolver problemas, empreender conhecimentos inéditos, proporcionando, assim, os avanços científicos nas respectivas áreas do saber as quais se encontram vinculados.

Desta forma, entendemos que a gênese de qualquer pesquisa científica é, de fato, a existência de um problema científico que necessita ser examinado, avaliado e analisado criticamente para que, em seguida, sejam propostos meios para solucioná-lo. (ASTIVERA, 1976; NEBSTER'S INTERNATIONAL DICTIONARY, apud MARCONI; LAKATOS, 1982)

A pesquisa científica não é uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo (como por exemplo, as condições sócio-político-econômicas de determinada sociedade), por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças, etc., a pesquisa também exerce influências em diversos setores sociais com os quais se relaciona. (SILVA, 1997 e VIEIRA PINTO, 1979)

Enquanto atividade social condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos, de acordo, com cada situação-problema levantada. (SOUSA, 1999)

A pesquisa científica precisa ser continuamente avaliada, pois entendida como prática social condicionada, constituída entre homens concretos que estabelecem entre si relações sociais de produção é, de fato, um ato político que deve estar, acima de tudo, comprometido com as necessidades e interesses da sociedade que, de forma indireta, a financia. (SILVA, 1997 e VIEIRA PINTO, 1979)

Não podemos perder de vista que a produção de conhecimentos inéditos, oriundos de pesquisas científicas, é condição necessária e essencial para o desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural de um país. Não há dúvidas, que a nação que se apropria tão somente dos conhecimentos advindos do exterior, e de forma complacente aceita esta situação,

permanece subserviente às decisões políticas e econômicas de grandes potências. (VIEIRA PINTO, 1979)

Ao mesmo tempo em que a insuficiência de produção científica engendra problemas, a geração de conhecimentos sem criticidade, fragmentados, também os cria, pois muitas vezes não propiciam uma leitura precisa da realidade. (SOUSA, 1999)

Desta forma, faz-se necessário a realização freqüente de avaliações a respeito do que vem sendo desenvolvido, em termos de pesquisa científica, nas diversas áreas do conhecimento e, mais precisamente, nos Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*, visto que estes concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 e SILVA, 1997) Por isso mesmo são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de reflexão crítica, teórica e filosófica sobre seu próprio conhecimento. Negar essa importância contribui “[...] para protelar o exame em profundidade do problema epistemológico, humano e social da pesquisa científica, com prejudiciais reflexos sobre a evolução de nossa incipiente criação cultural.” (VIEIRA PINTO, 1979, p.4)

Silva (1997) ao analisar os três Planos Nacionais de Pós-Graduação afirma que a pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação brasileiros, na forma de dissertações e teses, têm importância especial, pois sem a defesa da dissertação e/ou tese não são obtidos os títulos de mestre e/ou doutor. A mesma autora afirma ainda, que no sistema educacional brasileiro, a pós-graduação tem sido o lugar privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa científica e, conseqüentemente, para a formação do pesquisador.

Assim, mesmo além das propostas dos textos oficiais, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* no País devem ser vista com atenção especial. Primeiro, pela contribuição que pode trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos na realidade, especialmente no campo da Educação e Educação Especial. Segundo, e no mesmo sentido, se a pesquisa é importante para auxiliar o homem a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investigue os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que, não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar. (SILVA, 2000)

Os estudos que se propõem a analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento são denominados de investigações epistemológicas, “investigações sobre

investigações” ou “pesquisa da pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998), e assumem singular importância, na medida em que a Epistemologia, enquanto área de estudo voltada à reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, nos possibilita discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a dos que permanecem atuais, colocando em marcha o processo científico. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 e SILVA, 1990 e 1997)

As pesquisas qualificadas como “investigações epistemológicas” apreendem da Epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas numa determinada área do saber; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos filosóficos e ontológicos; e) concepções de Ciência; bem como os condicionantes sócio-econômicos que determinam à produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação. (SILVA, 1997) Isto, é essencial para o desenvolvimento das ciências, pois além de desenvolver críticas como uma de suas atividades fundamentais, conduz o processo de conhecimento para novas conceituações teóricas, revisões epistemológicas, destruição de mitos, bem como para a elaboração de novas metodologias. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Os estudos que investigam a produção científica de uma determinada área do saber como mencionamos anteriormente, adotam da Epistemologia, elementos que possibilitam o conhecimento dos diversos pressupostos implícitos, nessa forma de produção humana. Buscam na Filosofia os princípios para seu desenvolvimento e na Ciência, seu objeto de investigação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Sánchez Gamboa (1998) menciona, que a função destes estudos não está só em abordar os problemas gerais da relação entre a tradição filosófica e a tradição científica, como também em servir de ponto de encontro entre as duas, o que só se torna possível quando se parte de uma prática concreta. O que significa dizer, que para falarmos da epistemologia da pesquisa em uma determinada área é necessário fazê-lo a partir da análise da prática da pesquisa nesse setor. No nosso caso, partimos da prática das pesquisas (dissertações e teses) desenvolvidas no âmbito do próprio PPGEs/UFSCar.

Kopnin (1978) ao discutir sobre a necessidade de se realizar estudos reflexivos sobre a produção científica, parte do pressuposto de que a humanidade deve aprender a dirigir os avanços oriundos da revolução científica e tecnológica conforme os interesses e necessidades do próprio homem.

Segundo esse autor, as potenciais possibilidades advindas dos resultados da ciência, ao mesmo tempo em que podem ser utilizadas a favor do desenvolvimento da humanidade,

também o são em detrimento do próprio homem.

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso de seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem. (KOPNIN, 1978, p.19)

Esta contradição, implica na realização de investigações contínuas acerca do processo científico. Tais estudos, enquanto conhecimento tem suas particularidades específicas, relacionadas ao fato de que estão voltados diretamente para a aquisição de resultados antes desconhecidos do sujeito universal. (KOPNIN, 1978)

Não há dúvida de que a pesquisa é conhecimento, por isso a característica lógico-gnosiológica universal do conhecimento ser real também para o estudo científico. Entretanto, para controlar a pesquisa não é suficiente apenas essa característica lógico-gnosiológica geral como processo de conhecimento. É preciso conhecê-la como pesquisa, isto é, identificar as peculiaridades do ato de conhecimento que a torna imediatamente voltada para a obtenção de resultados antes ignorados pelo sujeito. (KOPNIN, 1978)

Portanto, a pesquisa científica é um conhecimento imediatamente voltado para a aquisição de resultados inéditos não só para um sujeito dado, mas para um sujeito universal.

Kopnin (1978) afirma que, para entender a essência do conhecimento é essencial percebê-lo como pesquisa, pois nesta se manifesta precisamente a característica particular do conhecimento humano: o movimento do pensamento no sentido de obter resultados efetivamente inéditos.

O processo de construção da pesquisa científica, entendida como atividade de conhecimento que é realizado à base da interação prática do sujeito com o objeto. Constitui-se numa forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, na qual é manifestada a natureza social deste sujeito. (KOPNIN, 1978)

Qualquer sujeito que se proponha a analisar o processo de investigação científica tem necessariamente que iniciá-lo pelos fatos, pois o fato é a célula basilar da formação da teoria em seu processo de formação. É por meio dele que chegamos à teoria, assim como compreendemos o seu surgimento e evolução. (KOPNIN, 1978)

O componente mais importante da pesquisa científica são os fatos. Porém os fatos, por si só, ainda não constituem a investigação científica, pois o pesquisador ao coletar os dados o faz de acordo com os objetivos de seu estudo, portanto, não são escolhidos fatos infinitamente e muito menos de forma desinteressada.



[...] O cientista não se assemelha a um tropeiro e não colhe quaisquer fatos segundo o princípio ‘pode ser que sirvam’; ele os seleciona desde o início, orientando-se a determinado fim que se desenvolve, se modifica no processo de investigação mas sempre se mantém enquanto não se cria um sistema de conhecimento que o satisfaça. Por si só o fato não leva implícito semelhante fim e por isto não pode ser célula basilar no estudo da pesquisa científica. (KOPNIN, 1978, p. 230/grifo nosso)

Por isso, apesar de se iniciar o processo de investigação científica a partir do fato, este não pode ser considerado como célula basilar no estudo da pesquisa científica.

[...] No estudo da pesquisa científica pode ser basilar somente aquilo que, por um lado, é elemento dela e, por outro, expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados. São essas peculiaridades que estão presentes no problema do qual começa a investigação científica. (KOPNIN, 1978, p. 230/grifos nossos)

O problema pode ser definido como aquilo que ainda não foi apreendido pelo homem, mas que é necessário apreender. (KOPNIN, 1978)

Não se pode perder de vista, que não é escolhido como problema qualquer objeto que o pesquisador queira conhecer, mas somente um objeto sobre o qual o conhecimento é possível sob as condições vigentes.

Os problemas são elaborados a partir dos resultados anteriores do conhecimento acerca de um objeto pesquisado, procedendo desta forma o pesquisador não só indica suas vias de solução, mas também já resolve metade da questão. (KOPNIN, 1978)

É preciso ter uma noção clara que no problema, encontra-se a sistematização do conhecimento científico que é própria, nesse ou naquele grau, dos resultados da pesquisa científica em qualquer etapa de seu desenvolvimento. (KOPNIN, 1978)

Todavia, esta sistematização não é uma simples totalização de conceitos, juízos e deduções isoladas, nem tampouco é uma incorporação mecânica destes, uns aos outros, mas é síntese em sua forma superior. “Por isto a compreensão da essência da sistematização do conhecimento científico e de suas formas está vinculada à interpretação da natureza da síntese e sua atitude face à análise.” (KOPNIN, 1978, p.231)

A base objetiva dos processos analítico e sintético no conhecimento é a existência de uma variedade de formas de movimento da matéria em sua unidade essencial, interna e necessária. Dado que o próprio mundo é uno e multiforme, nele existem identidade e diversidade, sendo que o uno existe no diverso (o idêntico no inverso) e o diverso no uno (o diverso no idêntico). O conhecimento deve apreender a natureza do mundo objetivo, refletir o diverso no uno e o uno no diverso, razão por que cresce a necessidade da decomposição e unificação em sua unidade. (KOPNIN, 1978, p.235)

A relação entre a análise e síntese é orgânica, pois ao realizar-se o processo analítico também realiza-se a síntese, e esta também une-se a análise como momento. Desta forma, o pensamento não evolui só analisando ou sintetizando. (KOPNIN, 1978)

A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária à separação, no uno, de elementos particulares deste. (KOPNIN, 1978, p.236)

Assim sendo, a função tanto da análise quanto da síntese na reprodução do objeto no pensamento é realizada conforme a natureza e as leis do próprio mundo objetivo, mas com caráter criativo, pois a representação objetiva dos fenômenos da realidade por meio da atividade analítico-sintética do pensamento humano é livre e ilimitada resultando inclusive no avanço do nosso conhecimento.

A análise e síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do nosso conhecimento; Mas a criação no conhecimento não implica na separação do mundo objetivo e suas leis mas na apreensão destes em toda a plenitude e objetividade. A síntese evidentemente ocorre à base de certos conceitos antecedentes, sobretudo de categorias filosóficas, mas estas conduzem a resultados fecundos na síntese pelo fato de elas mesmas refletirem criativamente a realidade objetiva. A atividade analítico-sintética do pensamento humano é livre e ilimitada na representação objetiva dos fenômenos da realidade. (KOPNIN, 1978, p. 236/grifos nossos)

A análise e síntese da produção científica desenvolvida em qualquer área do conhecimento, requerem a compreensão de determinantes históricos, sócio-político-econômicos que orientam e determinam as tendências e características de toda produção humana. (SILVA, 1997)

Foi com esta perspectiva que procuramos, no **primeiro capítulo** deste estudo, apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na análise das dissertações e teses do PPGEEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002. Com destaque especial para a utilização da “Matriz Paradigmática”, que nos possibilitou identificar os elementos explícitos e implícitos que constituem uma pesquisa científica.

No **segundo capítulo**, analisamos as principais abordagens metodológicas, com enfoque na fundamentação histórica, epistemológica e suas implicações na investigação científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras, a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema, produzido dos anos 80 aos dias atuais.

No **terceiro capítulo**, fizemos um breve retrospecto histórico das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação brasileiras, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes e como estas Políticas influenciaram as condições

organizacionais, estruturais e de produção das dissertações e teses do PPGEEs/UFSCar. Este capítulo foi dividido em duas partes, na primeira buscamos, basicamente, demonstrar que, apesar da produção científica e tecnológica ser de essencial importância para o desenvolvimento sócio-econômico e político do País, de fato, no Brasil, o Governo Federal tem realizado investimentos insuficientes, no setor de Ciência e Tecnologia, principalmente, na Pós-graduação (nível de ensino onde se concentra a maior parte da produção científica e tecnológica brasileira). Na segunda parte, procuramos apresentar dados gerais sobre o Programa selecionado para o estudo, tais como: data de criação, áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa, reformas curriculares, e o total de dissertações e teses defendidas, com o intuito de melhor compreendermos o objeto de nossa investigação.

No **quarto capítulo**, analisamos as implicações epistemológicas contidas nas abordagens metodológicas adotadas pelos autores, especificamente no que se refere: aos critérios de validação científica; as formas de tratamento do objeto; as concepções de causalidade, de ciência, homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência.

Por último, no **quinto capítulo**, apresentamos as sínteses e considerações finais do estudo, retomando aspectos fundamentais de análises e sínteses na tentativa de oferecer subsídios para futuras discussões e reflexões sobre o alcance, o papel e o significado da pesquisa científica no âmbito da Educação Especial no Brasil.

# CAPÍTULO I

## Procedimentos Metodológicos

Este capítulo tem como objetivo sistematizar determinados passos, que incluíram opções e procedimentos fundamentais na elaboração deste estudo. Para tanto, o capítulo foi organizado em três partes: 1) caracterização da pesquisa; 2) procedimentos de coleta dos dados e 3) procedimentos de análise dos dados. Apesar de apresentados de forma separada, em um capítulo a parte, esses procedimentos metodológicos são entendidos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico, pois se referem aos diversos modos em que construímos a realidade, dito de outra forma, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto de conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

### 1.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como um estudo de caso, do tipo bibliográfico-documental. (GIL, 1991)

As fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa foram: periódicos científicos; livros; trabalhos publicados em anais de congressos e outras, que se referiram às principais abordagens metodológicas aplicadas às pesquisas educacionais brasileiras, às políticas de pesquisa e pós-graduação, no Brasil e ao processo de criação e desenvolvimento do PPGEs/UFSCar.

As fontes documentais do estudo compreenderam documentos que se referiram à Pós-Graduação brasileira e ao Programa estudado, neste caso, com ênfase em todas as dissertações e teses defendidas no PPGEs/UFSCar, entre 1981 e 2002, pois foram a partir destas que coletamos os dados que nos possibilitaram a análise das implicações epistemológicas contidas nas abordagens metodológicas adotadas pelos autores.

A íntegra dessas dissertações e teses foram obtidas na secretaria do PPGEs/UFSCar, na Biblioteca Comunitária (BCo) da UFSCar e também no NUTESES. Até 2002, de acordo com a listagem obtida na secretaria do Programa em estudo, foram defendidas 258 dissertações e 5 teses, perfazendo, um universo de 263 trabalhos.

Diante da impossibilidade técnica de leitura de todas as dissertações e teses que já foram defendidas no PPGEs/UFSCar, obtivemos uma amostragem por meio da técnica de

seleção estratificada e sistemática. A partir das listagens obtidas na secretaria do Programa em estudo, as dissertações e teses foram primeiramente organizadas conforme o curso (mestrado e doutorado), fases de organização curricular do programa<sup>11</sup> e data de ingresso dos pós-graduandos, dos mais antigos aos mais recentes, e em seguida numeradas em ordem crescente.

A partir desta organização selecionamos conforme a técnica de amostra sistemática, 10% do total de dissertações e teses de cada estrato. Este percentual correspondeu a um elemento da amostra para cada 10 da população. Em cada estrato, o primeiro elemento (n) foi escolhido por sorteio e os demais, segundo o intervalo n+10, até cobrir a totalidade da população<sup>12</sup>.

No quadro 01, expomos as fases de organização curricular do PPGEs/UFSCar, e os respectivos números de defesas e amostras selecionadas no curso de mestrado e doutorado separadamente.

FASES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	MESTRADO		DOUTORADO	
	DEFESAS	AMOSTRAS	DEFESAS	AMOSTRAS
FASE I	55	06	-	-
FASE II	29	03	-	-
FASE III	125	12	-	-
FASE IV	49	05	05	01
<b>TOTAL</b>	<b>258</b>	<b>26</b>	<b>05</b>	<b>01</b>

**QUADRO 01** - Demonstrativo do número de defesas e amostras selecionadas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002, de acordo com a fase curricular e o curso (mestrado e doutorado).

No apêndice - A, apresentamos a relação dos estudos amostrados no presente estudo.

## 1.2. Procedimentos de Coleta dos Dados

Utilizamos como técnica de coleta dos dados o levantamento bibliográfico-documental, que compreendeu na obtenção de informações sobre: a) as principais abordagens metodológicas aplicadas às pesquisas educacionais brasileiras; b) as políticas de Pesquisa e Pós-Graduação, no Brasil e c) o processo de criação e desenvolvimento do PPGEs/UFSCar.

<sup>11</sup> A estrutura curricular do programa sofreu três grandes reformulações nos anos de 1986, 1990 e 1997 de forma que se pode considerar a existência de quatro fases diferentes do curso, no período de 1978 a 2004. (PPGEs/UFSCar, 2004)

<sup>12</sup> O índice de 10%, garante o tamanho mínimo da amostra exigido na realização de pesquisas, cuja população é finita (GIL, 1991).

Ainda, referente ao Programa em estudo levantamos informações gerais sobre todas as dissertações e teses já defendidas em seu interior, tais como: seus autores, orientadores, temáticas mais frequentes, entre outras. Para isso, foram necessários:

- leitura de publicações que tratam das abordagens metodológicas adotadas nas pesquisas educacionais brasileiras;
- consulta ao site da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de obter informações e documentos referentes às políticas de Pesquisa e Pós-Graduação, no Brasil;
- leitura de publicações sobre a implantação e desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação e Educação Especial, no Brasil e sobre sua produção científica;
- consulta também, ao *site* do PPGEs/UFSCar, com o intuito de obter informações deste Programa referentes ao histórico, a proposta, aos objetivos, ao corpo docente, a estrutura curricular vigente, etc.;
- consultas aos coordenadores, secretários e alguns professores do PPGEs/UFSCar, com o intuito de obtermos documentos e informações complementares sobre o Programa;
- leitura de documentos tais como: Planos, Relatórios, Projetos ou Publicações que tratam da implantação e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil e, em especial, os que dizem respeito ao PPGEs/UFSCar;
- leitura dos Programas dos cursos (Mestrado e Doutorado) do PPGEs/UFSCar e seus respectivos projetos de implantação, credenciamento e re-credenciamento;
- leitura de todos os resumos das dissertações e teses defendidas no PPGEs/UFSCar, com o intuito de identificar algumas características e tendências gerais dessa produção.

Essas informações foram essenciais para a contextualização do objeto de estudo e de suma importância para melhor compreendermos os aspectos referentes à análise epistemológica.

Em posse dessas informações, passamos à escolha e desenvolvimento de um instrumento de pesquisa que nos fornecesse diretrizes norteadoras e abrangesse os diversos níveis (metodológico, técnico, teórico e epistemológico), pressupostos (lógico-gnoseológicos e ontológicos) e aspectos da pesquisa epistemológica.

É necessário situar a análise epistemológica, que realizamos a partir de um entendimento específico de epistemologia, como possibilidade de análise crítica do conhecimento humano, particularmente do conhecimento científico. Por isso, precisamos

compreender a pesquisa científica como uma forma de trabalho social, mediatizada, portanto, por relações sociais específicas. (SILVA, 1997)

Neste sentido, a pesquisa científica não é vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada, que no seu processo de desenvolvimento apresentará problemas de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Da mesma forma, a realidade expressa no texto de cada pesquisa traz, de modo implícito ou explícito, uma base técnica, teórica, metodológica e epistemológica. Estes elementos, expressos nas pesquisas, são resultantes de opções feitas pelo investigador, enquanto sujeito histórico, vivendo numa sociedade e época concretas e condicionado na sua perspectiva intelectual por uma determinada visão de mundo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Assim sendo, a estrutura lógico-gnoseológica, deste estudo, compreende a leitura do texto, reflexão e crítica a respeito dos elementos que compõem a produção científica, abrangendo não somente aspectos lógicos, históricos, mas buscando entender, entre outros pontos, como o conhecimento na área de Educação Especial é constituído, como os critérios de validação científica, as concepções de ciência, homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência são tratados.

Ressaltamos que outros estudos já foram realizados sobre a epistemologia da pesquisa científica<sup>13</sup>, na perspectiva que aqui propomos.

A partir do modelo elaborado por Sánchez Gamboa (1998), denominado pelo autor de “Esquema Paradigmático”, e das contribuições do trabalho de Silva (1990 e 1997) e Lima (2003) ao adaptarem aquele aos seus objetos de estudo, desenvolvemos pequenas adaptações que consideramos essenciais, face às exigências do nosso objeto, resultando na criação de uma “Matriz Paradigmática” que serviu-nos como instrumento na coleta das informações referentes às dissertações e teses investigadas<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Procedimento semelhante e que nos serviu de referência foi utilizado por Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Silva (1990 e 1997), e mais recentemente, Lima (2003).

<sup>14</sup> Mantivemos a organização do “Esquema Paradigmático” em todos os seus níveis, as adaptações que fizemos no nível epistemológico, mais precisamente, nos pressupostos ontológicos não dizem respeito a mudanças estruturais, mas à adaptação ao tema que escolhemos para dissertar, desta forma, acrescentamos nesse nível as concepções de Educação/Educação Especial e Deficiência dos autores cujas obras fizeram parte da amostragem do nosso estudo. Quanto à utilização da denominação “Esquema Paradigmático”, sempre que possível substituiremos por “Matriz Paradigmática”, conservaremos aquela somente nas citações literais, por entender que a primeira restringe a compreensão do instrumento, enquanto a segunda amplia-a, e desta forma, aproxima-se mais das reais possibilidades de utilização desse instrumental.

A amostra selecionada foi lida na íntegra e na seqüência preenchidas as ficha/roteiro<sup>15</sup> de cada estudo.

Os dados referentes às pesquisas selecionadas foram coletados a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada uma delas descritas em uma ficha/roteiro. Investigamos indicadores dos níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológicos. Apesar da forma dinâmica com que procuramos entendê-los nos textos das dissertações e teses, apresentamos aqui de forma esquemática para uma melhor visualização:

- 1. nível técnico:** diz respeito a caracterização da pesquisa, e mais especificamente, às principais técnicas e instrumentos de coleta, e procedimentos utilizados no tratamento dos dados coletados;
- 2. nível metodológico:** diz respeito à abordagem metodológica predominante na pesquisa;
- 3. nível teórico:** compreendem as principais temáticas tratadas, os conceitos e concepções que o pesquisador possui a respeito de determinados fenômenos educativos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas;
- 4. nível epistemológico:** expressam as concepções de validação científica, de causalidade e de ciência, referentes aos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas;
  - 4.1. pressupostos lógico-gnoseológicos:** referem-se às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto), no processo de pesquisa, o que implica em diferentes possibilidades de abstrair, conceituar, classificar, nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva;
  - 4.2. pressupostos ontológicos:** relacionados às concepções de Homem, História, Realidade, Educação/Educação Especial e Deficiência, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica.

A noção de “Matriz Paradigmática”, supõe o conceito de paradigma, entendido como uma lógica reconstituída, ou forma de ver, decifrar e analisar a realidade, isto é, a maneira de organizar os elementos presentes no ato de produção do conhecimento, pois neste, ainda que tacitamente, sempre estará presente uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Não podemos perder de vista que as noções de estruturação e lógica reconstituída supõem fundamentalmente um entendimento de totalidade, enquanto totalidade concreta, que segundo Kosik (1976) já está implícito na mesma noção de realidade.

---

<sup>15</sup> Ver modelo da ficha/roteiro, no apêndice - B.



Sánchez Gamboa (2000. In: Santos Filho; Sánchez Gamboa, 2000) ao tratar da aplicação da “Matriz Paradigmática” afirma que com o auxílio desta é possível elucidar as relações entre os níveis e pressupostos dos textos (dissertações, teses, artigos científicos e outros), desde que, se inicie o processo de reconstrução da totalidade ou concreticidade, a partir da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos e se utilize como mediação, categorias abstratas, no caso, classificação das diversas abordagens ou opções paradigmáticas.

O “esquema paradigmático” ajuda a elucidar as relações entre os níveis e pressupostos, contudo, sua aplicação faz supor uma prévia classificação - das diversas abordagens metodológicas ou opções paradigmáticas - que funciona como um primeiro nível de abstração no processo de reconstrução da totalidade ou da concreticidade, segundo a proposta de Kosik. Esse processo tem como ponto de partida a realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (teses, dissertações, informes de pesquisa etc); assim, cada um dos textos é uma “realidade empírica” que, com a mediação de categorias abstratas, no caso das classificações, possibilita reconstruir essa totalidade que é o concreto. Totalidade articulada, construída e em construção, “síntese de múltiplas determinações mais simples”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 71-72. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Portanto, pelo fato de possuírem uma função metodológica essencial na construção do concreto, tanto os níveis e pressupostos de análise, quanto as classificações utilizadas para as pesquisas, funcionam como momentos de abstração. (SILVA, 1997)

No processo de reconstrução da totalidade, Sánchez Gamboa (2000, p. 72. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) adverte que a função da “Matriz Paradigmática” e as classificações utilizadas nesta, não consistem em servir de esquema, para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas como elementos construtores de teorias, isto é, essas categorias abstratas serão utilizadas para auxiliar na passagem para construção do conhecimento e, em seguida, serão superadas em prol da totalidade que se constrói e que se torna o ponto de chegada de um processo de correlações em espiral, no qual, todos os processos entram em movimento de mútua compenetração e explicitação.

### 1.3. Procedimentos de Análise dos Dados

Para o estudo da produção científica em tela elegemos algumas categorias de análise, tendo em vista as articulações existentes entre elas. Consideramos, principalmente, as categorias da totalidade e do lógico e o histórico<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para saber mais a respeito das categorias de análise da dialética materialista, podem ser consultados: CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. 1982.; KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. 1978.; e KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 1989.

Entendidas como graus de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, as categorias são formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência. Consideradas no seu conjunto, as categorias do materialismo dialético expressam as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Desta forma, têm todas elas conteúdo objetivo. (KOPNIN, 1978)

As categorias do materialismo dialético não dissociam homem e mundo, mas os unem por serem objetivas e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade. As categorias, ainda têm importância metodológica, pois funcionam como meio de obtenção de novos resultados e de método de movimento do conhecido ao desconhecido. (KOPNIN, 1978)

A “totalidade” representa uma das categorias básicas da dialética materialista e implica no entendimento de que cada fenômeno deve ser compreendido como elemento do todo.

O todo para a dialética materialista manifesta-se por meio de todos e cada um dos processos e fenômenos singulares que o integram, portanto, não representam apenas um conjunto ou somatório de relações, fatos e processos (partes), mas também a criação, a estrutura, a gênese do todo e da unidade de forma conexa. (KOSIK, 1976)

A categoria da totalidade para a dialética materialista é ao mesmo tempo um princípio epistemológico e uma exigência metodológica.

Como nos referimos anteriormente, a noção de totalidade enquanto totalidade concreta, já traz implícita a mesma noção de realidade. Esta entendida como algo que existe independente da nossa consciência, de forma dinâmica, em constante transformação ou como um todo estruturado que se desenvolve e se cria, ao expressar diferentes tipos de contradições e que significa a síntese de múltiplas relações. (KOSIK, 1976)

A noção de totalidade concreta e dinâmica, também expressa uma concepção de como se constrói o conhecimento na perspectiva da dialética materialista.

O conhecimento humano para a dialética materialista não consiste no acréscimo sistemático de fatos a outros fatos, ou de um conceito a outro. Mas, parte do pressuposto de que o conhecimento se desenvolve num movimento em espiral, em que cada início é abstrato e relativo, e consiste num processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e, da mesma forma, das contradições para a totalidade. (KOPNIN, 1978 e KOSIK, 1976)

A utilização da categoria da totalidade no estudo das dissertações e teses do PPGEEs/UFSCar, impõe como exigência o conhecimento da historicidade do objeto pesquisado, de seu conteúdo objetivo, significado, função objetiva e do lugar histórico que o mesmo ocupa na realidade.

No desenvolvimento deste estudo, foi dada a categoria do lógico e o histórico, atenção especial, por esta, ser premissa indispensável na solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e do conhecimento da história de seu desenvolvimento. É na base dessa inter-relação que o conhecimento se aprofunda na essência do objeto e na sua história.

Entende-se por histórico o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. Enquanto, o lógico significa o meio pelo qual o pensamento realiza a tarefa de reproduzir o processo histórico real em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o reflexo do histórico em forma teórica, dito de outra forma, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário em relação ao lógico e este, por sua vez, reflete os principais períodos da história. (KOPNIN, 1978)

[...] A lógica do movimento do pensamento tem como uma de suas principais leis a ascensão do simples ao complexo, do inferior ao superior, e esse movimento do pensamento expressa a lei do desenvolvimento dos fenômenos do mundo objetivo. A lógica fornece a forma de desenvolvimento em aspecto puro, que literalmente, em toda a sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico. No entanto a forma lógica de desenvolvimento reflete o processo histórico, daí ser ela necessária para interpretá-lo. (KOPNIN, 1978, p. 184)

Desta forma, para o conhecimento do objeto, em qualquer campo da Ciência, é necessário o estudo do processo histórico real de seu desenvolvimento.

Do ponto de vista da unidade entre o lógico e o histórico, a dialética materialista sugere que o investigador inicie o estudo do objeto pelo fim, a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão encobertos por casualidades que não têm relação direta com ela. É à base do estudo da fase superior do desenvolvimento do objeto que devem ser feitas definições primárias de essência. Entretanto, essas definições têm caráter abstrato e são pouco profundas, porém indispensáveis no estudo do processo histórico do desenvolvimento do objeto. Funcionam assim, como ponto de partida do estudo do objeto, pois refletem o processo de afirmação e desenvolvimento do mesmo. (KOPNIN, 1978)

O degrau supremo de desenvolvimento do objeto leva implícitos em forma original, [...] degraus antecedentes, assim como a forma superior de movimento da matéria incorpora todos os degraus inferiores. Isto significa que a reprodução da essência desse ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer objeto não pode deixar de ser também a sua história. Por isso as definições primárias do objeto, a lógica dos conceitos que expressam constitui ponto de partida no estudo do processo de formação e desenvolvimento de dado objeto. (KOPNIN, 1978, p. 185)

É importante observarmos, que o lógico não reflete só a história do objeto como a história do seu conhecimento. A unidade entre o lógico e o histórico torna-se premissa necessária para a compreensão do processo do movimento do pensamento, da criação da teoria científica. Além disso,

[...] À base do conhecimento da dialética do histórico e do lógico resolve-se o problema da correlação entre o pensamento individual e o social; em seu desenvolvimento intelectual individual o homem repete em forma resumida toda a história do pensamento humano. [...] (KOPNIN, 1978, p.186)

Por isso, ao analisar a produção científica do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, partimos do contexto geral em que se constrói a Pós-Graduação, *stricto-sensu*, no Brasil.

Procuramos explicitar os condicionantes do contexto social mais amplos, (como por exemplo, as políticas de Pesquisa e Pós-Graduação), bem como, os mais específicos, (entre eles, a estrutura interna do curso), que efetivaram o processo de expansão do programa e balizaram as tendências e características, existentes até hoje em suas produções científicas.

Enfim, de modo interligado com os demais momentos do nosso processo de pesquisa, procuramos recuperar a unidade da totalidade implícita na produção científica estudada. A partir dos dados obtidos pela análise das dissertações e teses, das informações adquiridas e análises e sínteses parciais desenvolvidas, buscamos num processo de síntese mais abrangente, explicitar os elementos comuns da análise epistemológica realizada, à luz das condições históricas que possibilitaram o desenvolvimento da produção das pesquisas estudadas e das tendências para as quais apontam.

## CAPÍTULO II

# Principais Abordagens Metodológicas Adotadas nas Pesquisas Educacionais Brasileiras

Ao trabalharmos a problemática epistemológica com o objetivo de explicitar como as produções científicas são entendidas e construídas, há que se considerar, necessariamente, o contexto histórico de cada abordagem metodológica envolvida, assim como seus nexos, alcances, limites e influências na investigação científica de forma geral e, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras.

Assim sendo, apesar de não pretendermos esgotar a temática proposta, pretendemos neste capítulo analisar as principais abordagens metodológicas, com enfoque na fundamentação histórica, epistemológica e suas implicações na investigação científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras, a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema, produzido dos anos 80 aos dias atuais.

Na literatura especializada são encontradas várias formas de denominar e classificar as abordagens metodológicas. Torres (1979), por exemplo, detecta quatro métodos: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva. Goergen (1981) indica três tipos de abordagens na pesquisa educacional: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico. Sánchez Gamboa (1998) em seus estudos de caráter epistemológico, identificou três grandes enfoques que aglutinam as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas: o empírico-analítico, o fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético. Lima (2003) distingue quatro tendências paradigmáticas: o quantitativo, o qualitativo, o dialético e o da complexidade.

Considerando que a classificação de Sánchez Gamboa (1998) tem sido bastante utilizada no âmbito das pesquisas que analisam dissertações e teses, optamos por adotar a denominação empregada por este autor.

É necessário esclarecer que a opção de trabalharmos a problemática epistemológica a partir do nível metodológico não implica numa redução daquela à questão dos métodos. Mas, ao entendimento de que o método é a lógica reconstituída, ou a forma de ver, explicar e analisar a realidade, dito de outra forma, é a maneira que organizamos os elementos envolvidos no ato de produção do conhecimento, no qual, ainda que implicitamente, sempre

estará presente uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos lógicos, epistemológicos, técnicos e teóricos<sup>17</sup>.

A partir da literatura científica produzida dos anos 80 aos dias atuais, realizamos o levantamento bibliográfico, a respeito das abordagens empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, do qual coletamos informações sobre a fundamentação histórica, epistemológica e implicações dessas abordagens na pesquisa científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras.

Para discorrermos sobre a fundamentação histórica e epistemológica de cada abordagem e suas implicações na pesquisa científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras, assim como intertextualizar as analogias efetuadas com o objetivo de favorecer uma visão sinóptica panorâmica das tendências paradigmáticas no processo de produção científica, organizamos este capítulo em quatro partes, que foram assim denominados: 1) considerações sobre a abordagem empírico-analítica e suas implicações na pesquisa educacional brasileira; 2) considerações sobre a abordagem fenomenológica-hermenêutica e suas implicações na pesquisa educacional brasileira; 3) considerações sobre a abordagem crítico-dialética e suas implicações na pesquisa educacional brasileira; e 4) sinopse das abordagens metodológicas utilizadas nas investigações científicas.

---

<sup>17</sup> A este respeito Sánchez Gamboa (1998, p.48) afirma que, em toda investigação ou produção do conhecimento encontramos de forma explícita ou implícita diversos elementos que se articulam. Esses elementos podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos. Para este autor os mais importantes são os seguintes:

1. **nível técnico:** refere-se aos instrumentos e passos operacionais utilizados para obter e sistematizar os dados e as informações sobre o real. Este nível relaciona-se com a caracterização da pesquisa (tipos de pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados e ainda aos procedimentos utilizados no tratamento dos dados).
2. **nível metodológico:** refere-se à maneira como são evidenciados os processos de conhecimento, isto é, a forma com que se relacionam o sujeito e o objeto, no processo de construção do conhecimento.
3. **nível teórico:** relacionam-se com as referências explicativas e compreensivas dos fenômenos tratados, ao núcleo conceitual básico, as críticas apresentadas a outras teorias, os autores privilegiados e ao tipo de interesse e relação com o conhecimento produzido.
4. **nível epistemológico:** refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação científica e também a dois grupos de pressupostos, os lógico-gnoseológicos e os ontológicos.
- 4.1. **pressupostos lógico-gnoseológicos:** referem-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar, os termos gerais, dito em outras palavras, as maneiras de conceber o objeto e relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo.
- 4.2. **pressupostos ontológicos:** fazem referência às concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade, portanto, vinculados a cosmovisão que articula o processo cognitivo.

## 2.1. Considerações sobre a Abordagem Empírico-Analítica e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira

A gênese da abordagem empírico-analítica está na discussão sobre a unidade das ciências. Esta advoga que a utilização do modelo científico das ciências físicas, deva ser o mesmo utilizado pelas outras ciências, inclusive as ciências sociais e humanas. Foram favoráveis a unidade das ciências pesquisadores como, Comte, Mill e Durkheim que se posicionaram num contexto de tradição empirista estabelecida por Locke, Newton e outros. (SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

A abordagem empírico-analítica se fortalece na área das ciências sociais e humanas quando o positivismo de Augusto Comte, no séc. XIX, que foi considerado o “Pai da Sociologia”, traz para a análise do social o método utilizado até então pelas ciências naturais, sob a concepção de ciência natural da sociedade, isto é, o social estaria sujeito às mesmas leis invariáveis que regem os fenômenos físicos, químicos, fisiológicos, etc.; traz também a noção de progresso, cujas leis do desenvolvimento progressivo elaboradas em sua sociologia dinâmica, “garantem” de certa forma a previsibilidade dos fenômenos, pois esta deve ser buscada pelas leis gerais. (PÁDUA, 2000 e LIMA, 2003)

Em relação ao problema fundamental da Filosofia<sup>18</sup>, o positivismo é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa neste, uma das linhas do Idealismo Subjetivo. Suas raízes podem ser encontradas no empirismo. Suas bases concretas foram sistematizadas nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, e principalmente, no século XIX, com Augusto Comte. (TRIVIÑOS, 1987)

Pelas suas contribuições especialmente para a Sociologia, Augusto Comte foi considerado o fundador do positivismo. Pode-se distinguir três preocupações fundamentais no pensamento de Comte: a) uma filosofia da história, com o objetivo de defender o predomínio da filosofia positiva entre os homens; b) fundamentação e classificação das ciências, baseado na filosofia positiva; e c) a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais (Sociologia), num primeiro momento denominado física social. (NOVA CULTURAL, 1987)

A sociologia emergente de Comte entendia que a sociedade poderia ser comparada a um sistema orgânico, constituído de partes integradas e coesas, que funcionavam

---

<sup>18</sup> De acordo com Kopnin (1978) o problema fundamental da Filosofia é solucionar a relação entre o pensamento e o ser.

organicamente. Em função disso o positivismo comteano também foi chamado de organicismo<sup>19</sup>.

A grandes traços, Triviños (1987) e Lima (2003) distinguem três momentos na evolução do positivismo: 1º) positivismo clássico, com Comte, Littré, Spencer; a teoria geral da evolução humana, oriunda do evolucionismo biológico de Darwin, a lei de causação de Stuart Mill e a neutralidade científica de Émilie Durkheim; 2º) final do século XIX e início do século XX, o empiriocriticismo de Avenarius e Mach, também conhecida como a filosofia da experiência pura; e o 3º) denominado neopositivismo compreendido por uma série de matizes, o positivismo e o empirismo lógico (Círculo de Viena/de Carnap, Schlick e Neurath), o atomismo lógico de Russel e Wittgenstein, a filosofia analítica de Wittgenstein, o behaviorismo de Watson, o neo-behaviorismo de Skinner, e o pragmatismo de James, todos esses matizes conservaram os traços fundamentais do pensamento de Comte, o de serem idealistas e subjetivos.

Para compreender o surgimento do positivismo da forma como se apresentou no século XIX, é preciso entendê-lo como uma reação à filosofia especulativa (representada pelo idealismo alemão – Kant e Hegel) que imperava no pensamento da Europa na época de Comte. Isto é, a filosofia positivista se apresentou como uma reação à especulação pura, exaltando sobretudo os fatos. (NOVA CULTURAL, 1987)

No estado positivo, imaginação e argumentação estariam subordinadas à observação, portanto, a proposição deveria corresponder a um fato, particular ou universal. Dos fatos interessava suas leis ou relações constantes entre os fenômenos observáveis. (NOVA CULTURAL, 1987)

Triviños (1987), identifica doze características principais do positivismo, referindo-se especialmente aos traços que se assemelham ao neopositivismo e ao positivismo lógico: 1) a realidade é composta por partes isoladas, fixas; 2) para o positivismo a realidade são os fatos que podem ser observados<sup>20</sup>; 3) somente por meio dos fatos observáveis as relações entre as

---

<sup>19</sup> Este conceito foi introduzido na sociologia na sua gênese e desenvolvimento por Durkheim, que na obra *la division du travail social* faz uma analogia da sociedade como um ser vivo, justificando que assim como um corpo é composto por um sistema de órgãos diferentes mas que funcionam para uma única finalidade, assim também é a sociedade, composta de vários setores que se desenvolve de forma natural, funcional e inevitavelmente. (LÖWY, 1988).

<sup>20</sup> Isto originou um problema. Que se passava com os estados mentais? Todos reconheciam que eles eram diferentes dos fatos do mundo material e da realidade social. O behaviorismo, em busca da cientificidade, eliminou a introspecção, método clássico da psicologia tradicional, e chegou à conclusão de que os estados mentais de qualquer natureza e complexidade se manifestavam através do comportamento e este podia ser observado. Desta maneira, o positivismo conservava incólume um de seus princípios básicos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36/grifos nossos)



coisas podem se efetuar, inexistindo o porquê, mas estabelecendo o como, as relações entre os fatos são produzidas. A ciência, portanto, deve ser objetiva; 4) o conhecimento científico deve ser neutro, à ciência cabe estudar o fato e tão somente conhecê-lo, privilegiando-se da estatística e por meio dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada “objetividade científica”; 5) rejeição ao conhecimento metafísico, à metafísica; 6) princípio da verificação, deve ser o agente norteador da investigação científica, será aceito como verdadeiro o que é empiricamente verificável; 7) idéia da unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais (unidade das ciências); 8) um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo variável, a utilização deste possibilitou a quantificação dos dados (mensurabilidade das relações entre os fenômenos, teste de hipóteses, estabelecimento de generalizações, etc.); 9) fisicalismo, busca de uma linguagem única, comum para toda a ciência, consistia em traduzir todo postulado científico à linguagem da física, a não utilização desta, não era digna de confiabilidade; 10) discordância do postulado Kantiano do conhecimento “a priori”, aceitam como fidedigno somente o conhecimento “a posteriori”, advindo da percepção sensorial; 11) distinção ente valor e fato: os fatos eram objetos de estudo da ciência, mas os valores não poderiam ser, pois eram apenas expressões culturais, impossíveis de serem mensuradas e 12) há somente dois tipos de conhecimentos autênticos e fidedignos, o empírico (achados e experimentados pela ciência natural) e o lógico (representados pela lógica matemática – lógica formal).

Segundo Löwy (1988, p. 17) as premissas positivistas podem ser sintetizadas num tripé, bem definido: 1) as leis que regem a sociedade são invariáveis, pois, são leis naturais que atuam na sociedade (entendida essa como inserida num constante estado de harmonia natural) e que não são dependentes da “vontade e ação humanas”; 2) a sociedade deve ser estudada pelos mesmos métodos empregados nas ciências naturais; e 3) a limitação da ciência da sociedade se dá pela mesma perspectiva das ciências naturais, isto é, realiza-se unicamente por meio da observação e explicação dos fenômenos de forma objetiva e neutra, abstendo-se de todo e qualquer evento valorativo.

Portanto, o que caracteriza a visão positivista de mundo e de ciência são os conteúdos baseados na objetividade daquele, dos fatos observáveis, na necessidade de quantificar os dados, e na possibilidade de mensurabilidade da investigação científica. (LIMA, 2003)

A respeito da influência do positivismo sobre a educação e a psicologia Santos Filho (2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) afirma que, na transição do séc. XIX para o séc. XX, a educação adotou os modelos da Sociologia (de Comte e Durkheim) e da Psicologia (de Mill). Ainda para o mesmo autor, do início do séc. XX até os anos 70 desse

século, a psicologia e a educação desenvolveram-se sob o paradigma das ciências naturais, à moda da sociologia comteana e durkheimiana, as exceções foram, a partir da década de 30, as pesquisas de Piaget (Suíça), de Vigotsky, Luria e Leontiev [na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)] nos anos 40, Rogers e Maslow [(Estados Unidos da América (EUA))] e nos anos 50, Bruner (também nos EUA), na psicologia dominou o behaviorismo e na educação a pesquisa empírica, de acordo com os cânones do positivismo realista.

No que diz respeito aos pressupostos lógico-gnoseológicos, o que predominava nas pesquisas educacionais realizadas sob a abordagem empírico-analítica, era a perfeita dissociação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, no processo cognitivo de construção do conhecimento, acreditava-se na neutralidade científica do pesquisador e desta forma na mais perfeita objetividade. A este respeito Lüdke; André (1986, p.4), afirmam o seguinte:

[...] característica típica desta abordagem, que predominava entre as ciências educacionais até bem pouco tempo atrás, era a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo. Acreditava-se então que em sua atitude investigativa, o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas idéias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. Assim se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentavam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se fazia de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador.

As implicações técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas das pesquisas educacionais brasileiras, realizadas sob a abordagem empírico-analítica serão melhor visualizadas, a seguir, por meio da **apresentação sucinta, dos resultados dos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003)** que se propuseram a analisar a pesquisa educacional brasileira, articulando as abordagens metodológicas utilizadas com os diferentes níveis e pressupostos<sup>21</sup>.

Com relação ao **nível técnico**, as pesquisas realizadas sob a abordagem empírico analítica, apresentaram em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados marcadamente quantitativas com o uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os tipos de pesquisas mais utilizados foram pesquisas bibliográficas, históricas, documentais, avaliativas, estudos de caso, experimentais e quase-experimentais. Os dados foram coletados por meio de testes padronizados, questionários, entrevistas fechadas e observações

<sup>21</sup> A respeito dos diversos elementos explícitos e implícitos que se articulam, em toda investigação ou produção do conhecimento, ver a primeira nota de rodapé deste capítulo e para saber mais sobre esse tema podem ser consultados: SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador, 1998; e SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade, 2000.

sistemáticas que possibilitaram a codificação de categorias numéricas que permitiram a descrição dos sujeitos em esquemas cartesianos, gráficos, tabelas de correlação e etc. As pesquisas que operaram com textos e documentos fizeram uso de técnicas de análise de conteúdos. Também foram identificadas pesquisas que utilizaram técnicas descritivas, passíveis de codificação numérica com categorias nominais e definição operacional dos termos utilizados.

Com relação ao **nível metodológico**, o objeto de estudo foi delimitado a uma parte do todo. Uma vez delimitado o universo empírico da observação, o processo caminhou na direção das partes que lhe integram (método analítico), identificaram-se as partes (variáveis) e relacionaram-as, entre si, conforme os princípios da causalidade. A nomenclatura utilizada para identificar essa causalidade, foram variáveis independentes (causa e estímulo) e variáveis dependentes (efeito e resposta) indicando o caminho na busca do conhecimento que deveria ser percorrido. Neste contexto (variáveis intervenientes) foram desconsideradas, separadas ou controladas. Enfim, o caminho percorrido para alcançar o conhecimento se inicia na direção do todo para as partes e dessa forma pretendia-se explicar o fenômeno (do todo para as partes).

Com relação ao **nível teórico**, as principais temáticas tratadas foram formação de professores e políticas educacionais, avaliação institucional, entre outros. Os autores mais privilegiados foram os clássicos do positivismo e da ciência analítica, seus fundamentos teóricos apareceram em forma de revisões bibliográficas sobre o tema objeto de estudo, privilegiaram a definição de construção, variáveis, lista de termos utilizados para garantirem um único sentido e limitarem a interpretação dos parâmetros objetivos da linguagem formal utilizada.

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

Com relação ao **nível epistemológico**, as pesquisas desta abordagem apresentaram algumas semelhanças relativas à concepção de causalidade<sup>22</sup>.

O conceito de causa foi fundamental para as pesquisas empírico-analíticas, pois considerava-o como eixo da explicação.

A relação causal apareceu explicitamente no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e por meio das análises estatísticas e teóricas. As concepções encontradas nesse grupo de pesquisas foram relações de causa-efeito, estímulo-resposta, variáveis independente-dependente (investigações experimentais ou empiristas), consideradas como concomitância, correlação de variáveis, ou interação de elementos (investigações positivistas), entendidas como causas organizadas em sistemas de entrada, de processo, de controle e de saída (investigações sistêmicas), entendidas como causa-final, o para quê, o propósito, a finalidade, em função de quê (investigações funcionalistas).

Os critérios de validação científica<sup>23</sup> das pesquisas realizadas sob esta abordagem, fundamentaram-se nas formalizações matemáticas (estatística, frequência) e racionalidade técnico-instrumental, que se deram geralmente mediante os instrumentos e procedimentos utilizados, patamarizados na mensurabilidade das variáveis e também em sua confiabilidade, na precisão dos resultados e no afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo. O tratamento estatístico dos dados coletados e a visão de mundo por meio da sua objetividade foram considerados basilares para a validação científica desse grupo de pesquisas.

A concepção de ciência<sup>24</sup>, nas pesquisas empírico-analíticas, relacionou-se com a concepção de causalidade. Conhece os fenômenos pelas suas causas, explica-os pelos seus antecedentes ou condicionantes, este é um dos objetivos da ciência. A racionalidade científica exige um processo hipotético-dedutivo que se fundamenta em dados de origem empírica, na

<sup>22</sup> De acordo com Sánchez Gamboa (1998) o conceito de causalidade pode ser entendido como antecedentes ou conjunto de antecedentes cuja consequência invariável e incondicional é chamada de efeito, para o mesmo autor a causalidade pode ser entendida também como uma ação que um ser exerce diretamente sobre o outro (causa eficiente de Aristóteles), como uma relação lógica de inferência lógica (Descartes), como oposto às leis ou como pressuposto na observação (Comte), como permanência ou equivalência de certas magnitudes, como relação, condição ou lei fundamental (Stuart-Mill) e etc.

<sup>23</sup> Estes referem-se às operações que conduzem à justificativa dos procedimentos realizados como científicos e verdadeiros, como destaca Sánchez Gamboa (1998) a distinção do discurso científico dos demais discursos é justamente a possibilidade daquele ser metodologicamente comprovado.

<sup>24</sup> Sánchez Gamboa (1998) concebe a ciência como um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que tem um grau de unidade, de generalidade e são suscetíveis à condução de conclusões que resultam de relações objetivas, estas são descobertas gradualmente e se confirmam por métodos definidos. Para o mesmo autor existem muitas concepções de ciência, como invenção, ou como um conjunto de métodos de conhecimento, cujo objetivo é alcançar proposições generalizadas, sistemáticas e coerentes, sujeitas as leis fixas, seja como atividade que propõe a resolver problemas, seja como análises críticas do conhecimento e atitude valorativa diante uma realidade, descobrindo suas contradições, etc.

formação de hipóteses, na comprovação ou falsificação destas, geralmente demonstrados via matemática. As conclusões ou deduções lógicas, foram elaboradas, a partir dos dados e das comprovações anteriores. Estas abordagens seguiram os procedimentos aplicados, fundamentalmente nas ciências naturais e trataram o objeto como um todo previamente delimitado, a parte, se possível dissecado.

Com relação aos pressupostos lógico-gnoseológicos, centralizaram o processo cognitivo entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível no objeto de pesquisa, com a pretensão de alcançar a “objetividade científica”, a relação Sujeito-Objeto (S-O) foi trabalhada de forma fragmentada e fragmentária, onde sujeito e objeto foram afastados para garantir a imparcialidade, isto é, a neutralidade científica. O objeto de estudo foi entendido simplesmente como o conjunto de dados alcançados via instrumentos previamente determinados, enquanto que o pesquisador mesmo, primando pela confiabilidade no arcabouço instrumental, não se concebeu como sujeito recorrente de sua investigação.

Nesse grupo de pesquisas o homem<sup>25</sup> foi concebido de três formas: 1) entendido como elemento passível de quantificação, que possui variáveis empíricas susceptíveis de organizações sistêmicas, portanto, passíveis de classificação de acordo com as categorias elencadas; 2) como ser histórico que deve atuar de forma ativa nos processos que devem reger sua vida, mas ao longo do processo converge em direção ao quantificável; e 3) como ser determinado para o exercício de funções, papéis e responsabilidades definidas socialmente. Mas, independente do grupo a caracterização da mensurabilidade esteve presente de forma bem definida, ora enumerada nos seus objetivos, ora diluída no desenvolvimento das idéias dos textos construídos.

Com relação à história<sup>26</sup> predominou nas pesquisas empírico-analíticas a visão sincrônica com orientações mais estruturalistas, nas quais, registrou-se o momento em que

---

<sup>25</sup> A concepção de homem é um elemento sempre presente nas investigações científicas e este pode ser concebido como: a) o centro de um processo; b) elemento secundário em um sistema de produção; c) resultado de uma inter-relação de variáveis; d) sujeito ativo transformador de uma realidade; e) sujeito passivo resultado de determinadas estruturas ou sistemas de classes sociais opostas, onde uns são explorados e outros exploradores; e etc. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

<sup>26</sup> De acordo com Sánchez Gamboa (1998) toda investigação científica ao abordar o fenômeno real, sempre trabalha com um a priori fundamental da realidade, a categoria tempo, utiliza-se desta para poder explicar e compreender o real (temporalidade) ou como atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente em historicidade, portanto, cada abordagem tem sua própria concepção de história que segundo o mesmo autor pode ser entendida como: a) conhecimento de diferentes estados realizados necessariamente no passado, por um objeto qualquer do conhecimento, da população, uma instituição, um grupo, um indivíduo; b) uma série de estados vivenciados pela humanidade; c) ao momento em que se observa o fenômeno e se recorrem a dados (redução a dados conjunturais); d) um processo que envolve o fenômeno ou o contexto de onde ele mesmo surge; e f) um processo de desenvolvimento e superação das contradições e conflitos inerentes ao próprio fenômeno estudado, etc.

ocorreu a coleta dos dados, ou centrou-se no momento de aplicação do questionário ou realização da entrevista. Fixou-se um presente e dele elaborou-se um perfil, uma descrição, um gráfico que demonstrou a relação das variáveis. Isto se sucedeu nos desenhos temporais.

A história apareceu como dado acidental ou secundário. A história apareceu também como um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma ciência auxiliar (enfoque estruturalista).

Com relação à concepção de realidade ou visão de mundo (cosmovisão)<sup>27</sup>, predominou nas pesquisas empírico-analíticas, a visão sincrônica, fixista, funcional, pré-definida e predeterminada da realidade. Esta consistiu no espaço e tempo dos acontecimentos externos aos indivíduos, dito de outra forma, ela foi entendida como contexto histórico-social, que tem seu cenário próprio ou pano de fundo onde os eventos se processam, seu ambiente político, econômico, educacional, cultural, etc, nos quais se busca ora legitimar determinadas posições, ora se opor às mesmas, quando essas fogem do controle organizacional, do previsivelmente determinado. Outrossim, a realidade é entendida como o momento atual (aqui se confunde com a própria história), como uma determinada situação que sofreu e/ou exerceu influência, como a visão de mundo expressa em uma dada teoria, como totalidade de contextos específicos ou aspectos delimitados desses.

A educação foi concebida como fenômeno autônomo, como formadora de indivíduos, cidadãos, de capital humano ou recursos humanos (unidirecional). Entendida como aspecto de desenvolvimento das capacidades humanas, como mecanismo de socialização, agente formadora do homem e de suas relações para o convívio social. Apontada também como promotora de ascensão social, de um lado e por outro como instrumento de controle social.

Portanto, a abordagem empírico-analítica enquanto método de investigação científica, principalmente, das ciências naturais que tem suas bases estabelecidas num contexto de

---

<sup>27</sup> A concepção de realidade ou de mundo (cosmovisão), segundo Sánchez Gamboa (1998) depende em grande medida da própria história de cada investigador. Para o mesmo autor essa concepção de mundo apresenta-se como um conjunto de intuições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, senão que condiciona toda a ciência e ainda mais, abrange formas normativas convertendo em critérios de ação.

Existem muitas concepções de mundo determinadas pela psicologia individual, as classes sociais, os valores dominantes na sociedade, as formações sociais, os movimentos históricos, etc. Por exemplo, na história da filosofia duas grandes cosmovisões vem marcando sua evolução. Por um lado o materialismo e por outro o idealismo, que propõe diferentes visões de realidade. Um predomina o formalismo estático, no outro a dinâmica e a contradição, uma tendência se fundamenta no método metafísico e na lógica formal, a outra no método e lógica dialética, um aceita a primazia do espírito sobre a matéria e outro da matéria sobre a consciência, um tende ao equilíbrio perfeito e repouso definitivo, o outro se faz no movimento contínuo e na evolução constante, um defende a manutenção do atual estado de coisas e o outro da transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Portanto as concepções de realidade podem ser entendidas como aquelas que se referem à organização das percepções da realidade, por parte do investigador e que orientam a produção da investigação e organização dos diversos elementos implícitos que constroem a prática cotidiana do investigador.

tradição empirista, por pesquisadores como Locke, Newton e outros, fortalece-se nas ciências sociais e humanas, a partir da discussão sobre a unidade das ciências, no qual destaca-se o positivismo de Comte, no século XIX, quando este surge exaltando os fatos passíveis de mensuração sobretudo como uma reação à filosofia especulativa (representada pelo idealismo alemão – Kant e Hegel) que imperava no pensamento da Europa naquela época.

Sob a influência do positivismo de Comte, que traz para as ciências sociais e humanas o mesmo método de construção do conhecimento aplicado nas ciências naturais, a pesquisa científica passa a ser concebida como atividade neutra, com finalidade específica, seguindo um padrão linear de investigação, numa perspectiva objetivista, que culmina na obtenção de resultados mensuráveis e passíveis de verificação em sua confiabilidade e fidedignidade. Essas tendências observadas nas pesquisas em geral, também puderam ser verificadas nas pesquisas educacionais brasileiras, a partir dos resultados dos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003).

Contudo, concordamos com Lima (2003) quando este afirma que o modelo científico embasado na filosofia positivista de ciência não deve ser desconsiderado, apesar de suas limitações em alguns aspectos do processo de construção conhecimento, especialmente, naqueles em que os dados não são passíveis de mensuração.

## **2.2. Considerações sobre a Abordagem Fenomenológica-Hermenêutica e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira**

Em relação ao problema fundamental da Filosofia, assim como o positivismo, a fenomenologia apresenta-se como uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa neste uma das linhas do Idealismo Subjetivo. Na fenomenologia da mesma forma que no positivismo houve a formação de “grupos de pensadores”, dentre os quais se destacaram: na França (Sartre, Merleau-Ponty e Ricouer); na Alemanha (Husserl e seus discípulos Pfänder, Ingarden e etc.) e também Heidegger e Max Sheler defensores da fenomenologia pura “das essências”. (TRIVIÑOS, 1987)

Para melhor compreendermos a abordagem fenomenológica, especialmente a fenomenologia-hermenêutica elaborada por Husserl, trataremos primeiro de contextualizá-la num quadro geral em que surgem e se desenvolvem as idéias do método fenomenológico.

A abordagem fenomenológica surgiu na Alemanha, a partir da segunda metade do século XIX, com um “grupo de pensadores”, dentre os quais se destacaram, Dilthey, Rickert, Weber e Husserl, que influenciados pelo idealismo de Kant, insatisfeitos com a visão de mundo do positivismo e contrários a adoção da teoria positivista de conhecimento pelas ciências sociais, começaram a reagir criticamente a esta teoria. (SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

A principal idéia de Dilthey refere-se à proposta de divisão das ciências, em naturais e sociais, cada uma com seu próprio objeto de conhecimento. Para este pensador os fatos sociais não podem ser considerados como objetos inanimados, pois são resultados da intenção humana, portanto os seres humanos são ao mesmo tempo sujeitos e objetos de investigação nas ciências sociais. Por isso, a tarefa das ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa, que este pensador chama de *verstehen*<sup>28</sup>. (SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

O processo de interpretação implica num constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo, nem fim absoluto. A importância do processo hermenêutico é sua ênfase na necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não divorciá-lo desse contexto (SMITH, 1983b *apud* SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000).

Portanto, a principal contribuição de Dilthey refere-se ao fato de ele ter questionado a separação do sujeito cognoscente do objeto cognoscível no processo cognitivo de construção do conhecimento e ter demonstrado a inadequação da aplicação dos cânones das ciências naturais às ciências sociais.

Rickert discordou da tese de Dilthey quando este afirma que o problema central do conhecimento está na diferença entre o objeto das ciências naturais e o das ciências sociais. Para Rickert a principal diferença entre essas duas ciências são os interesses, enquanto na primeira estes são nomotéticos (busca generalizações e a descoberta de regularidades), na segunda eles são idiográficos (centraliza-se em eventos individuais). (SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Em relação a Weber sua importância e originalidade estiveram no fato de ele ter almejado integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey e, em especial, com a posição de Rickert. Destaca-se em seus estudos a idéia do valor-relevância. Weber

---

<sup>28</sup> “O processo de *verstehen* envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, política, leis, etc.” (SANTOS FILHO, 2000, p.27. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000).



distingue a utilização de valores para determinar a escolha do objeto de estudo, da sua utilização para julgar o valor do objeto de estudo, acerca deste, ele considera seu uso inapropriado, pois para Weber o cientista social não deve dizer a ninguém o que fazer, mas apenas afirmar o que pode ser feito, segundo seus valores. (WRONG, 1970 *apud* SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Pelo fato, de ter justificado a utilização do método interpretativo nas ciências sociais e elaborado o conceito de tipo ideal, que trata de um construto mental utilizado pelo cientista social para fazer comparações com a realidade ou para avaliá-la, Weber é considerado por muitos como o pai da sociologia interpretativa e da pesquisa social interpretativa. (SMITH, 1983b *apud* SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Com o mesmo objetivo de Dilthey, Rickert e Weber, qual seja, criticar a adoção da teoria positivista de conhecimento pelas ciências sociais, Husserl elaborou a filosofia fenomenológica desenvolvida na Alemanha. Enfatizou a necessidade de adotar uma perspectiva ampla e tentar “ir às raízes” da atividade humana, além disso, defendeu a tese de que o método das ciências naturais era inadequado ao objeto das ciências humanas/sociais. A filosofia husserliana (fenomenologia-hermenêutica) busca compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto<sup>29</sup>. (SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

De forma resumida, podemos afirmar que Dilthey, Rickert, Weber e Husserl apresentaram críticas importantes contra a teoria positivista contribuindo para o desenvolvimento das ciências sociais sob uma perspectiva na qual a participação do sujeito cognoscente no processo cognitivo do conhecimento ganha papel relevante.

Sobre as influências e algumas características das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica, Lima (2003) afirma que os estudos fenomenológicos têm como preocupação básica, contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas desta, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

As “bases” da abordagem fenomenológica-hermenêutica, aplicada às pesquisas científicas são: 1) o fundamento humanista; 2) a percepção da vida social como criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) a permissão necessária da interação social; 4) a visão e vivência dinâmicas do mundo social; 5) a negação do entendimento de mundo como uma força exterior independente do homem; 6) o entendimento de homem enquanto sujeito ativo

---

<sup>29</sup> Pela sua relevância e influência nas pesquisas em geral, e especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras a filosofia husserliana conforme mencionamos anteriormente será melhor tratada, logo a seguir.

da construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social entendido como desenvolvimento contínuo de conceitos, valores, teorias; e 8) o interesse pelos significados sociais e estes só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos. (FILSTEAD, 1986, p.62-63)

Na literatura especializada são identificadas duas divisões históricas das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica, uma formulada por Denzin e Lincoln (1994, p.7-11), que divide a história das pesquisas elaboradas sob esta abordagem em: 1) período tradicional/início a partir do século XX; 2) fase modernista; 3) gêneros borrados; 4) crise de representação; e 5) “o quinto momento”; e a outra formulada por Bogdan e Biklen (1994), que divide o mesmo processo histórico em: 1) século XIX aos anos 30; 2) anos 30 aos anos 50; 3) anos 60; 4) anos 70; e 5) anos 80 e 90. (LIMA, 2003)

Nas duas divisões históricas identificadas na literatura especializada, acerca das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica há certo descompasso no estabelecimento dos intervalos do processo histórico, no entanto, as duas divisões se complementam e não apresentam incompatibilidade nas informações discorridas. (LIMA, 2003)

Diante disso e objetivando contextualizar de forma mais abrangente e proximal a gênese e o desenvolvimento da história das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica, Lima (2003) elabora um quadro de Relocalização do Contexto Histórico da Investigação Fenomenológica, apresentado a seguir:

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

**QUADRO 02** - Relocalização do Contexto Histórico da Investigação Fenomenológica.

FONTE: Lima (2003).

Dentre as fases do processo histórico da investigação fenomenológica proposto por Lima (2003), a 3ª fase “*Abertura ao debate quantidade versus qualidade*”, foi objeto de estudo e tema debatido por vários pesquisadores no Brasil e no exterior, como por exemplo, Kerlinger (1973); Goergen (1981); Campbel (1982); Smith (1983); Soltis (1984); Lincoln e Guba (1985); Smith e Heshusius (1986); Mendéz (1986); Filstead (1986); Shullman (1985); Minayo (1996a e 1996b); Santos Filho e Sánchez Gamboa (2000); e outros. (LIMA, 2003 e SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Ao tratarmos das dicotomias epistemológicas (quantidade/qualidade; objetividade/subjetividade; explicação/compreensão) concordamos com Sánchez Gamboa (2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) quando afirma que aquelas desqualificam a possibilidade de terceiras opções, já que, não observam o raciocínio dialético do terceiro excluído, que diferentemente da lógica formal admite a possibilidade de integração dos contrários em uma mesma unidade assim, por exemplo, na realização de uma pesquisa é possível sintetizar em um mesmo processo metodológico quantidade/qualidade; sujeito/objeto e etc.

Sem dúvida as críticas a teoria positivista realizadas por Dilthey, Rickert, Weber e Husserl contribuíram não só para o desenvolvimento das ciências sociais, como, possibilitaram o surgimento da filosofia fenomenológica e, assim sendo, influenciaram fortemente as pesquisas realizadas durante o século XIX e XX possibilitando, inclusive, um debate enriquecedor acerca do processo cognitivo do conhecimento. Mas, sem dúvida o pensador que mais contribuiu com a filosofia em questão foi Edmund Husserl (1859-1938) ao elaborar a fenomenologia-hermenêutica.

As origens da filosofia husserliana talvez estejam principalmente em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano (1838-1917), deste último procedem um dos conceitos fundamentais da filosofia em questão, o da intencionalidade. A fenomenologia-hermêutica de Husserl teve grande influência na filosofia contemporânea, como por exemplo, no existencialismo (o pensar deve ser “existencial”) que foi uma corrente do pensamento que se popularizou após a 2ª guerra mundial e se “alimentou” na fonte fenomenológica. (TRIVIÑOS, 1987)

Nos fins do século XIX, a psicologia dispunha de influência e prestígio nas ciências em geral e tendia a converter-se na chave de explicação da teoria do conhecimento e da lógica, retirando essas disciplinas do campo da filosofia. Contra essa orientação opôs-se o pensador Edmund Husserl, que formulou o método fenomenológico e deu origem a um movimento, em torno do qual gravitaria considerável parcela da filosofia do século XX, cujas

influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas. (ABRIL CULTURAL, 1973)

Husserl nasceu no dia 8 de abril de 1859, na cidade de Prossnitz, Morávia, então pertencente ao Império Austro-Húngaro. Depois de estudar nas universidades de Leipzig, Berlim e Viena, iniciou sua carreira como professor na Universidade de Berlim, em 1883, de onde se transferiria, sucessivamente, para as universidades de Viena (1884 a 1887), de Halle (1887 a 1900), de Göttingen (1900 a 1916) e, finalmente, de Freiburg-im-Breisgau, onde permaneceria até 1928, ano em que se retirou do magistério. (ABRIL CULTURAL, 1973)

Husserl, no curso de suas atividades docentes, escreveu diversas obras, entre as quais se destacam *Filosofia da Aritmética* (1891) *Investigações Lógicas* (1901 e 1902), *Idéias Diretrizes para uma Fenomenologia* (1913), e *Meditações Cartesianas* (1929). Em 1933, com a tomada do poder pelo partido nazista, Husserl foi proibido de sair da Alemanha e em 1938, ano de sua morte, seus amigos transferiram para Louvain, na Bélgica, inúmeros escritos de sua autoria, onde foi construído os *Arquivos Husserl*. (ABRIL CULTURAL, 1973)

Podemos encontrar na literatura uma infinidade de informações que tratam desde os centros que zelam pela filosofia de Husserl, passando pelas idéias fundamentais e procedimentos metodológicos desta fenomenologia, até as críticas a essa filosofia. Diante disso e objetivando contextualizar de forma mais abrangente e proximal a gênese, o desenvolvimento e algumas características da abordagem fenomenológica-hermenêutica, elaboramos um quadro síntese com as 19 idéias (temas) principais desta abordagem, a saber: 1) centros que zelam pela filosofia de Husserl; 2) a filosofia como “ciência rigorosa”; 3) idéia fundamental da fenomenologia; 4) fenomenologia é o estudo das essências, é uma filosofia transcendental; 5) o conhecimento para Husserl; 6) em que consiste o método fenomenológico; 7) os passos do método fenomenológico; 8) o sentido do termo intencionalidade para Husserl; 9) a intersubjetividade como fuga do solipsismo; 10) concretização das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica; 11) críticas a fenomenologia; 12) o sujeito no processo cognitivo do conhecimento; 13) reificação e desreificação do conhecimento; 14) a preocupação da fenomenologia; 15) o conflito de classes sociais na fenomenologia; 16) abordagem fenomenológica de bases antropológicas; 17) as salas de aulas como campo de estudo para os fenomenólogos; 18) o processo de conhecimento para o fenomenólogo; e 19) concepções de realidade e educação para a fenomenologia.

No quadro 03, apresentamos esquemática e sucintamente as idéias básicas referentes à fenomenologia husserliana (fenomenologia-hermenêutica) e suas respectivas sínteses.

<b>IDÉIAS BÁSICAS DA FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA</b>	
<b>IDÉIAS</b>	<b>DESCRIÇÕES</b>
<b>Centros que zelam pela filosofia de Husserl</b>	Entre os centros que zelam pelo pensamento de Husserl, destacam-se o Arquivo Husserl em Louvain (Bélgica), a Universidade Católica (no Brasil destaca-se a Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas/Universidade Sagrado Coração, em 2004, sediada em Bauru-SP) e a Sociedade Fenomenológica Internacional sediada em Búfalo na América do Norte.
<b>A filosofia como “ciência rigorosa”</b>	Pela utilização do método de “redução fenomenológica” o fenomenólogo apreende o fenômeno de forma pura, isto é, vai além das aparências imediatas.
<b>Idéia fundamental da fenomenologia</b>	A idéia básica da fenomenologia é a noção de intencionalidade. A compreensão do projeto fenomenológico de Husserl depende primeiramente da compreensão da estrutura de consciência apresentada pelo filósofo enquanto <i>intencionalidade</i> . Este conceito, oriundo da filosofia medieval, significa: dirigir-se para, visar alguma coisa. “A consciência é intencionalidade”, significa: toda consciência é “consciência de”. Portanto, a consciência não é uma substância (alma), mas uma <i>atividade</i> constituída por <i>atos</i> (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc.), com os quais visa algo.
<b>Fenomenologia é o estudo das essências, é uma filosofia transcendental</b>	Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar. Esta primeira conotação que Husserl dava à fenomenologia nascente de uma ‘psicologia descritiva’, ou de retornar às ‘coisas mesmas’ foi primeiramente o desmentido da ciência [...] Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1994 <i>apud</i> TRIVIÑOS, 1987, p. 43)
<b>O conhecimento para Husserl</b>	De acordo com Husserl o conhecimento intuitivo é imanente, ao passo que o conhecimento das ciências naturais e matemáticas é transcendente.
<b>Em que consiste o método fenomenológico</b>	O método fenomenológico trata de elucidar o fenômeno, desvendá-lo, ir além da aparência, portanto não se limita a uma descrição passiva, pois é ao mesmo tempo tarefa de interpretação. Parte da compreensão do nosso viver e não de definições ou conceitos que orientam para aquilo que se vai investigar.
<b>Os passos do método fenomenológico</b>	Os procedimentos do método fenomenológico são: 1) Epoché: questionamento do conhecimento – suspensão; 2) Redução Fenomenológica: é o ver puro, quando o ser absoluto dá-se em si mesmo; 3) Redução Eidética: é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência, concluindo com as essências; e 4) Redução Transcendental: questiona a existência da consciência, eliminando o que a ela é dado, buscando sua pureza intencional.
<b>O sentido do termo intencionalidade para Husserl</b>	De acordo com Husserl, intencionalidade é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto, isto é, o conhecimento só é possível quando o entendimento esta atraído concretamente por um objeto.
<b>A intersubjetividade como fuga do</b>	Um dos problemas dos métodos científicos é a universalidade do conhecimento, isto é, a fuga do solipsismo, na tentativa de superação deste formulou-se o conceito de intersubjetividade (sujeito geral e não como

<b>solipsismo</b>	ente empírico), no caso da fenomenologia, Husserl afirma que as essências são determinadas pela sua universalidade, quer dizer, esse método estuda o universal o que é válido para todos os sujeitos “O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl – é o mundo que pode ser conhecido por todos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 46);
<b>Concretização das pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica</b>	Diferentemente do positivismo a fenomenologia não impõe o mesmo rigor na “instrumentalização” do pesquisador, em relação ao processo de coleta de dados, o que de certa forma impossibilita sua concretização. O acesso aos fatos é dado através da compreensão do sentido ao invés da observação controlada.
<b>Críticas a fenomenologia</b>	Um dos problemas levantados pelos críticos da fenomenologia refere-se a - historicidade dos fenômenos, outro problema levantado está intimamente relacionado a este, é o fato desta filosofia ser considerada conservadora, pois no ato da pesquisa, o fenomenólogo estuda a realidade com o objetivo de descrevê-la, de apresentá-la tal como ela é em sua experiência pura, sem a pretensão de mudá-la de forma substancial.
<b>O Sujeito no processo cognitivo do conhecimento</b>	A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente á nossa consciência, por isso, destaca o papel do sujeito no processo cognitivo do conhecimento. A partir do comando do sujeito que assume a “subjetividade fundante do sentido” a interpretação dos fenômenos recupera os significados, o sentido ou os vários sentidos dentro dos contextos de significação (horizontes de compreensão).
<b>Reificação e desreificação do conhecimento</b>	Em oposição ao Positivismo que reificou o conhecimento, a fenomenologia, com base na experiência pura do sujeito, realizou a desreificação do conhecimento, mas em termos de consciência, de forma subjetiva.
<b>A preocupação da fenomenologia</b>	A fenomenologia se preocupa com o fenômeno, a essência do mesmo, através da experiência pura. “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentido há sentidos. Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer.” (REZENDE, 1990, p. 17 <i>apud</i> SILVA, s.d)
<b>O conflito de classes sociais na fenomenologia</b>	Exceção feita aos fenomenólogos que trabalham com elementos do marxismo, o conflito de classes sociais e as mudanças estruturais que se apresentam entre os povos não é estudada por esse grupo.
<b>Abordagem fenomenológica de bases antropológicas</b>	O enfoque fenomenológico, de bases antropológicas tem privilegiado sobretudo a escola, nesta abordagem destaca-se o interacionismo.
<b>As salas de aulas como campo de estudo para os fenomenólogos</b>	As interpretações dos fenômenos que se apresentam em uma sala de aula possibilitam esclarecer alguns elementos culturais, como os valores, que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos.
<b>O processo de conhecimento para o fenomenólogo</b>	Para o fenomenólogo conhecer depende do mundo cultural do sujeito. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos, para tanto o sujeito deve intervir, interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos.
<b>Concepções de realidade e educação para a fenomenologia</b>	Para a fenomenologia a realidade é criada socialmente, pela consciência dos sujeitos. A educação é vista principalmente como agente de socialização (ação recíproca).

**QUADRO 03** - Idéias básicas da fenomenologia husserliana, idéias (temas) e suas descrições.

FONTE: Triviños (1987), Abril Cultural (1973), Silva (s.d), Sánchez Gamboa (2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) e II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos [II SIPEQ (2004)].

Em linhas gerais essas seriam as informações referentes à fundamentação histórica e epistemológica da abordagem fenomenológica, em especial, a fenomenologia-hermenêutica elaborada por Husserl (1859-1938). A seguir, trataremos mais especificamente das implicações técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas das pesquisas educacionais brasileiras, realizadas sob a abordagem em questão, por meio da **apresentação sucinta, dos resultados dos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003)** que se propuseram a analisar a pesquisa educacional brasileira, articulando as abordagens metodológicas utilizadas com os diferentes níveis e pressupostos<sup>30</sup>.

Com relação ao **nível técnico**, as pesquisas realizadas sob a abordagem fenomenológica-hermenêutica ao contrário das pesquisas empírico-analíticas, apresentaram em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados marcadamente não-quantitativas. Os tipos de pesquisas mais utilizados foram estudos documentais, históricos, etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisas bibliográficas, descritivas e interpretativas com estudo de campo, pesquisa-ação e história de vida. Os dados foram coletados por meio de técnicas de observação participante, observação direta com acompanhamento de diário de campo, histórias de vida, levantamento documental e bibliográfico, questionamento do objeto ou inquirição (pesquisas abertas ou semi-estruturada), questionários (questões abertas, semi-estruturadas, mistas e semi-dirigidas), técnicas descritivas e interpretativas. O tratamento dos dados consistiu na “análise qualitativa” ou “procedimentos de análise da pesquisa qualitativa”, por exemplo, análise documental e de conteúdo, registro de inferências e suas contextualizações, análise e interpretações de situações problemas, descrição da observação/interpretação efetuadas, estudos de depoimentos, observação de fitas cassete gravadas.

Com relação ao **nível metodológico**, as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas desenvolveram-se com o processo cognitivo começando pela parte (símbolo, gesto, expressão, palavra, frase, texto, ou seja, as diversas formas concretas de manifestação do fenômeno) e caminhou em direção a recuperação progressiva do todo (p.ex, a palavra na frase, à frase no parágrafo, este no texto e o texto no contexto). O conhecimento se realizou quando se captou o significado do fenômeno e desvelou-se o verdadeiro sentido, recuperando (de forma rigorosa) os contextos de onde cada manifestação se articulou com as outras expressões, formando um todo compreensivo. Nesse grupo conhecer é compreender os fenômenos em

---

<sup>30</sup> Procedimento semelhante foi utilizado para articular os diversos níveis e pressupostos nas pesquisas elaboradas sob a abordagem empírico-analítica.

suas diversas manifestações e nos contextos de onde se expressam (Trazer as partes para todo/contexto). Enfim, os fenômenos não são analisados e sim compreendidos por meio de um processo de recuperação de contextos e de significados.

Com relação ao **nível teórico**, as principais temáticas tratadas foram formação de professores, desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças pré-escolares, estudos sobre o contexto escolar e a educação de adultos, currículo escolar entre outros. Acerca dos autores mais privilegiados apresentaram mais ênfase nas referências teóricas, para definir de forma ampla o universo de interpretação. As críticas desenvolvidas nesse grupo são mais frequentes do que na abordagem empírico-analítica. As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas destacaram a necessidade de a investigação revelar, denunciar as ideologias subjacentes e ocultas, decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos, leis, comunicações. Essas pesquisas também criticaram as abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas.

As propostas apresentadas foram mais numerosas nesse grupo do que nas empírico-analíticas e referiu-se em geral, acerca da necessidade da escola formar cidadãos, assim como, desenvolver outros tipos de avaliações que privilegiam o processo de formação e desenvolvimento do aluno e não só os resultados destes. Outra sugestão apresentada referiu-se à construção coletiva do trabalho educacional, envolvendo toda a comunidade escolar.

Com relação ao **nível epistemológico**, mais precisamente, a concepção de causalidade das pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, fundamentou-se na relação de variáveis, onde tanto as variáveis dependentes, como as independentes interagem e onde também ocorre a relação fenômeno-essência, dito em outras palavras, um fenômeno é explicado mediante a contextualização de todos os eventos que o fizeram eclodir [sendo esses de natureza do próprio objeto (interna/externa) e outros que a ele se relacionam]. Foi entendida também como relação do objeto com o contexto, isto é, os fenômenos foram explicados por meio da estrutura dos contextos pertinentes, explicando-se o texto pelo contexto.

Os critérios de validação científica, das pesquisas realizadas sob esta abordagem, fundamentaram-se no consenso intersubjetivo da comunidade científica. Os critérios de validação científica apoiaram-se na própria base da pesquisa qualitativa: a) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva, quer envolvendo relações entre sujeitos, quer envolvendo documentos, bibliografias e etc; evidenciando os conflitos e contradições do contexto abordado inter, intra e extra-objeto; b) a validação científica é sustentada pela reflexão interpretativa sobre objeto e seu contexto; c) é científico o que tem



respaldo teórico-prático, partindo do mundo empírico estudado para sua compreensão contextual propriamente dita.

Para as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a ciência consistiu na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais os fenômenos fundamentaram-se. A compreensão supõe a interpretação, isto é, revelar o sentido ou sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, de esclarecer as coisas que estão ocultas por detrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência empírico-analítica, a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências. No entanto, a partir dela e por intermédio da interpretação se descobre à essência dos fenômenos.

Com relação aos pressupostos lógico-gnoseológicos, centralizaram o processo cognitivo do conhecimento, no sujeito cognoscente, pretendendo a subjetividade. A relação Sujeito-Objeto caracteriza-se pela dinâmica inferencial do sujeito (cognoscente) que trabalha o objeto (cognoscível), desde a experiência fenomênica da pesquisa até a sua essência.

Nesse grupo de pesquisas o homem foi concebido sob uma visão existencialista (interesse dialógico e comunicativo). Nesta abordagem as referências às concepções de homem são mais explícitas que na abordagem empírico-analítica. As concepções mais freqüentes definiram o homem como ser no mundo, ser com outros e ser inconcluso. O homem enquanto ser no mundo significa que está relacionado essencialmente com sua terra, um ser espaço temporal, indivíduo em contínua interação com seu meio. O homem é um ser social. O homem situado no mundo se encontra no mundo com outros. Existe como ser aí, como experiência vivida, como situacionalidade e como ser com outros. A intersubjetividade, pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes como dialogicidade e solidariedade.

O homem também foi concebido como ser inconcluso e como ser carente, limitado por condições sócio-econômicas, culturais e históricas, além de ser objeto de construções sociais, normalizado por leis e delimitado por códigos jurídicos.

Com relação à história predominou nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a visão sincrônica, com orientações mais estruturalistas, cuja história apareceu como um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma ciência auxiliar. E em menor número

apareceu a visão diacrônica, em pesquisas interessadas com a existência viva e dinâmica da essência realizada, definida e predefinida<sup>31</sup>.

Com relação à concepção de realidade ou visão de mundo (cosmovisão), predominou nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a visão sincrônica, fixista, funcional, pré-definida e predeterminada da realidade. Foi um conceito referente ao contexto no qual o homem está inserido. A realidade consistiu em momentos históricos onde várias mudanças sociais se deram de acordo com a manifestação humana em seus diferentes contextos, onde as relações foram constituídas.

A educação foi concebida como a construção e transmissão do saber, mas também como instrumento de libertação humana.

Em síntese, podemos concluir que o método fenomenológico surgiu com as críticas realizadas por Dilthey, Rickert, Weber e Husserl, que insatisfeitos com a visão de mundo do positivismo e a adoção da teoria positivista de conhecimento pelas ciências sociais elaboraram suas idéias, e desta forma, contribuíram não só para o desenvolvimento das ciências sociais, como, possibilitaram o surgimento da filosofia fenomenológica, que passou a influenciar fortemente as pesquisas realizadas durante o século XIX e XX.

As pesquisas elaboradas sob a abordagem fenomenológica-hermenêutica como podemos verificar nos resultados dos estudos desenvolvidos por Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003) têm como preocupação básica, contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas do contexto investigado, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

### **2.3. Considerações sobre a Abordagem Crítico-Dialética e suas Implicações na Pesquisa Educacional Brasileira**

Para tratarmos da fundamentação histórica, epistemológica e implicações da abordagem crítico-dialética na pesquisa científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras, discorreremos desde a gênese da dialética, passando pela sua utilização enquanto abordagem científica (principalmente, com Marx e Engels), até sua articulação com os diferentes níveis e pressupostos nas pesquisas educacionais brasileiras, a partir, dos anos 70.

---

<sup>31</sup> Visão sincrônica de história refere-se à preocupação com as causas, sintomas manifestos, com o que está oculto ou com a recuperação do contexto histórico, como “pano de fundo” ou como detalhes descritivos do cenário no qual ocorre o fenômeno. Já, a visão diacrônica de história refere-se à preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Para tanto, organizamos este tópico em quatro partes, assim denominados: 1) entendendo a dialética; 2) o materialismo filosófico e o marxismo; 3) o método dialético enquanto paradigma de investigação e práxis; e 4) implicações técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas das pesquisas educacionais brasileiras elaboradas sob a abordagem crítico-dialética.

### 2.3.1. Entendendo a Dialética

O sentido etimológico da palavra dialética vem da linguagem grega *dia* (por causa de, graças a, através de, por causa de; apresenta portanto, a idéia de troca, intercâmbio com alguém) + *lektikós* (hábil ou apto, preparado à palavra, forma advinda do radical *logos* = palavra) sugere, por conseqüência diálogo ou discussão argumentativa que resulta numa unidade, anteriormente, antagônica que poderá suscitar novos contrapontos, por exemplo, uma tese confronta-se com uma antítese e dessas resultam uma síntese, que será novamente confrontada com uma nova antítese (LIMA, 2003)

Acerca da definição da palavra dialética são encontradas, ao longo da história várias conceituações, que apesar das especificidades de cada uma delas sempre conservaram o aspecto da unidade no cerne de sua essência. (KONDER, 2003)

Dentre as várias definições de dialética destacamos a de Engels, Lênin, Kopnin e Kosik, por possibilitarem um melhor entendimento desta enquanto abordagem metodológica.

Engels entendia a dialética como a ciência “das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento”. Lênin definia-a como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento”. (KOPNIN, 1978, p.66).

Kopnin (1978) e Kosik (1976) apresentam a definição de dialética do concreto, que consiste na passagem do abstrato ao concreto e vice-versa. “[...] dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente à realidade em todos os seus planos e dimensões”. (KOSIK, 1976, p.30)

Portanto, a dialética na concepção Kopniana é “[...] meio e método de transformação do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual, concreto, um método (modo) de análise concreta do objeto real, dos fatos reais”. (KOPNIN, 1978, p. 83)

A respeito da gênese da dialética podemos afirmar que esta tem sua origem na Antigüidade com os filósofos Sócrates, Lao Tsé, Zenão de Eléa e Heráclito de Éfeso, cujos ideais se identificavam no fato de compreenderem como elemento propulsor da dialética o

movimento, no qual os objetos são concebidos como passíveis de serem transformados continuamente. (KONDER, 2003 e LIMA, 2003)

Mas, os filósofos que mais contribuíram para dialética enquanto paradigma de investigação foram Hegel com seu esquema triádico (tese; antítese e síntese) e Marx, para quem o aspecto dinâmico<sup>32</sup> da dialética pode ser entendido e trabalhado observando-se seis tópicos: 1) A fluidez do fato; 2) a lógica do desenvolvimento<sup>33</sup>; 3) o esquema do desenvolvimento; 4) os níveis de desenvolvimento; 5) o papel da consciência na dialética; e 6) os critérios do pensar dialético (LIMA, 2003).

No quadro 04, apresentamos um quadro síntese elaborado por Lima (2003), que trata de cada tópico da dialética dinâmica de Marx.

<b>A FLUIDEZ DO FATO</b>	<b>A LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>O ESQUEMA DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>OS NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>O PAPEL DA CONSCIÊNCIA</b>	<b>OS CRITÉRIOS DO PENSAR DIALÉTICO</b>
Distinção das diversas fases da natureza do objeto e reconhecimento dessas como momentos integrantes de um processo unificador e sinóptico.	A constatação do objeto faz-se mediante uma referência objetiva, de uma conexão sistemática e significativa e mais profunda, assim, o conteúdo do conhecimento e a forma do mesmo são inseparáveis.	Deriva do conflito e oposição que constituem uma situação dialética. Princípio da negação da negação.	Síntese produtiva dos elementos conflitivos do objeto.	Percepção e leitura de condições objetivas (teses), das necessidades e desejos humanos (antítese) para a produção de uma ação ao mesmo processo.	O pensamento dialético é regido pelo processo e deve basear-se sobretudo na coerência, portanto variam segundo o objeto de aplicação, entretanto, respeitando o rigor dos princípios ou leis da dialética.

**QUADRO 04** - A dialética dinâmica de Marx, segundo Lima (2003).

FONTE: Lima (2003).

Em linhas gerais, podemos concluir que a dialética tem suas origens na Antigüidade com os filósofos Sócrates, Lao Tsé, Zenão de Eléia, Heráclito de Éfeso e ao longo da história foi entendida de variadas formas, mas todas elas sempre conservaram o conceito de unidade no cerne de sua essência. No entanto, como paradigma de investigação os filósofos que mais

<sup>32</sup> Neste contexto, Kopylov (1978, p.87) afirma que a teleologia básica da dialética não é o de “construir o conhecimento existente segundo um modelo idealista, mas de interpretar as leis de transição de um sistema teórico a outro, a descobrir as leis da gênese das teorias científicas, as vias de seu desenvolvimento”.

<sup>33</sup> Quanto a este aspecto Kosik (1976, p.14) lembra que “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades”; considera, todavia, que o “conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo”.

contribuíram para dialética foram Hegel com seu esquema triádico (tese; antítese e síntese) e Marx e Engels com a concepção materialista de mundo.

### 2.3.2. O Materialismo Filosófico e o Marxismo

Em relação ao problema fundamental da Filosofia, temos o Idealismo e o Materialismo Filosófico, o primeiro se divide em Idealismo Subjetivo (positivismo e fenomenologia); e Idealismo Objetivo (Hegel), enquanto o segundo se divide em Hilozoístas (gregos); Nominalistas (idade média); Panteístas Materialistas (materialismo moderno, mecanicista, francês e ateuista) e o Marxismo [fundado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)] (TRIVIÑOS, 1987).

As fontes do marxismo foram: a) O Idealismo Clássico Alemão (Hegel, Kant, Schelling e Fichte); b) O Socialismo Utópico (Saint-Simon, Fourier na França e Owen na Inglaterra); e c) A Economia Política Inglesa (D. Ricardo e A. Smith). Marx ao se apropriar da idéia de compreensão dialética da realidade formulada por Hegel<sup>34</sup>, ao invés de vinculá-la ao espírito absoluto hegeliano<sup>35</sup>, desenvolveu-a de acordo com sua concepção materialista de mundo. (KOPNIN, 1978)

A concepção materialista de mundo apresenta três características principais: 1) Materialidade do mundo: todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, todos eles são simplesmente aspectos diferentes da matéria em movimento; 2) A matéria é anterior à consciência: isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva; e 3) O mundo é conhecível: é a fé na possibilidade de que o homem conheça a realidade que se desenvolve gradualmente. No começo, o homem pode apenas distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade, só depois que um processo leva milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de tempo, é que o homem torna-se capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência e a causa do objeto (TRIVIÑOS, 1987).

---

<sup>34</sup> De acordo com Kopnin (1978) a grande contribuição dos idealistas alemães foi em relação à nova forma de entenderem a realidade, para eles esta não era só objeto do conhecimento, mas também objeto da atividade humana, portanto pensamento e existência fazem parte de um mesmo processo dialético, no caso desses com a primazia do primeiro (pensamento) sobre o segundo (existência).

<sup>35</sup> Sobre a idéia Absoluta de Hegel, Konder (2003, p.27) afirma que “Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de idéia Absoluta; como esta idéia Absoluta era um princípio inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram, freqüentemente, descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga.”

O materialismo em Marx assume duas formas indissociáveis: o dialético e o histórico. (DALAROSA, 1999; LIMA, 2003 e LÖWY, 1988) Mas, didaticamente, podemos dividi-los com o intuito de facilitar sua compreensão.

Assim sendo, entendemos o materialismo dialético como a base filosófica do marxismo e como tal responsável pelas tentativas de busca de explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Baseada numa interpretação dialética do mundo tendo como princípios básicos a matéria, a dialética, a prática social e a aspiração de ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. A originalidade do materialismo dialético estava em ressaltar, na teoria do conhecimento, a prática social como critério de verdade. Enquanto o materialismo histórico é considerado a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico possibilitou a mudança na interpretação dos fenômenos sociais de concepções idealistas para concepções materialistas. (DALAROSA, 1999)

Ainda em relação ao materialismo histórico é importante esclarecer alguns conceitos que são fundamentais para compreender suas cabais dimensões: a) ser - social: relações materiais dos homens com a natureza e entre si, que existem de forma objetiva, isto é, independentemente da consciência; b) consciência social: são as idéias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas e etc.; c) meios de produção: tudo que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias químicas, etc); d) forças produtivas: são os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho; e) relações de produção: estas não podem ser separadas das forças de produção, podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relação que signifique transição entre as formas assinaladas. São vínculos que se estabelecem entre os homens; e f) os modos de produção: historicamente são indicados cinco modos de produção: 1) a caça e a pesca da comunidade primitiva; 2) a escravagista da Grécia e Roma Antiga; 3) a feudal da Idade Média; 4) a capitalista a partir da Idade Moderna; e 5) a comunista (com duas fases: a socialista e comunista). (TRIVIÑOS, 1987)

Portanto, os textos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) podem ser considerados fundadores do Marxismo, a partir, das suas fontes (Idealismo Clássico Alemão, Socialismo Utópico e Economia Política Inglesa). Especialmente da idéia de compreensão dialética da realidade formulada por Hegel, mas ao invés de vinculá-la ao espírito absoluto hegeliano, o Marxismo desenvolveu-a de acordo com sua concepção

materialista de mundo e tornou-a paradigma de investigação e práxis, nas suas formas indissociáveis.

### 2.3.3. O Método Dialético enquanto Paradigma de Investigação e Práxis

O método dialético surgiu como abordagem científica com Marx e Engels, e desde então tem se constituído com base nas contribuições do empirismo inglês e do idealismo alemão, apropriando-se destas tem gerado e desenvolvido algumas categorias transformando a dialética materialista em uma nova concepção filosófica e científica. (GADOTTI, 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Portanto, a dialética materialista avança, em virtude, do seu próprio desenvolvimento, mas também devido a sua capacidade de assimilar as contribuições do empirismo moderno e da fenomenologia contemporânea. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

Ao partir da matéria como pressuposto filosófico básico do materialismo histórico dialético, Marx trata as formas do materialismo como um todo indivisível. (DALAROSA, 1999; LIMA, 2003 e LÖWY, 1988).

Desta forma, o materialismo é dialético e histórico, pois expressa a negação da realidade capitalista, ao considerar o fluxo desta caracterizado por uma transitoriedade, portanto, apresenta-se como essencialmente crítico e revolucionário. (MARX *apud* LÖWY 1988, p. 73-74)

No mesmo sentido Dalarosa (1999) afirma que o materialismo é histórico pois deve ser entendido a partir dos condicionantes históricos (não é uma explicação materialista estática, linear e permanente) e o materialismo é dialético porque tem como pressuposto lógico de análise a contradição. Esta produzida na própria história e estes dois, apesar de serem utilizados algumas vezes de forma dissociável formam um todo indivisível.

Corroborando as mesmas idéias, Lima (2003) ao tratar do método dialético como paradigma de investigação científica aborda este, como elemento indissociável do materialismo histórico, considerando o primeiro como fonte e o segundo como veículo desta, em uma total e indivisível unidade. Marx (1985, p.16) explica essa enunciação da seguinte forma:

A investigação tem de se apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano

ideal<sup>36</sup>, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Baseado nessas idéias Kosik (1976, p.31) afirma que o método dialético compreende, primeiro, minuciosa apropriação da matéria, com pleno domínio do material, nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis, em seguida, análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e finalmente, a investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Com relação às leis e categorias da dialética materialista estas existem objetivamente e se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social e podem ser definidas da seguinte forma: CATEGORIAS: Formas de conscientização dos conceitos, dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento; e LEI: “Uma ligação necessária geral, interativa ou estável”. [...] Esta conexão deve ser interna e essencial e, dadas certas condições, assinala o caráter de desenvolvimento do fenômeno. (CHEPTULIN, 1982, 253-254)

Corroborando esta definição, Kopnin (1978) afirma que às leis e categorias da dialética materialista são “o reflexo” das leis mais gerais do movimento dos fenômenos do mundo objetivo, e, conseqüentemente seguem as normas oriundas dele, o conhecimento em seus conceitos e teorias, concebe o objeto tal qual existe, sem depender do sujeito em assimilação.

No materialismo dialético, as categorias e as leis apresentam um valor essencial, apresentando algumas semelhanças, mas há também diferenças substanciais. Tanto as categorias como as leis “refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva”. Mas as categorias são mais ricas em conteúdo do que as leis, já que aquelas refletem também “as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva”. As leis da dialética, assim como as de qualquer outra ciência, se expressam através de juízos, entretanto, as categorias constituem um tipo de conceito. (KOPNIN, 1978, p. 103-108)

Para compreendermos as categorias do materialismo dialético, precisamos compreender as categorias iniciais da matéria, da consciência e da prática social. É importante considerarmos que está presente em nosso espírito, a realidade objetiva que é regida pela lei de contradição (unidade e luta dos contrários), por isso, a dificuldade para estabelecer a correlação e interdependência das categorias. (TRIVIÑOS, 1987)

Devemos considerar ainda, que o sistema de categorias surgiu como resultado da

---

<sup>36</sup> Para Marx (1985, p.16) “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”.



unidade do histórico e do lógico “e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência”. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com o progresso do conhecimento. (KOPNIN, 1978)

Os princípios ou leis da dialética apresentados por Jamil Cury (1986) *apud* Dalarosa (1999), Gadotti (2003) e Triviños (1987) são apresentadas de forma esquemática e sucinta, a seguir:

- Tudo se relaciona (princípio da totalidade) – Objetos e fenômenos agem reciprocamente, entendendo-os como elementos de uma totalidade concreta de uma realidade diversa e essa considerando o sujeito cognoscente como ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com ela, assim como com os outros homens. Portanto é preciso analisar os aspectos particulares, articulando-os com a totalidade, com o contexto social. No caso da Educação, ela não pode ser analisada como algo desconexo de um determinado contexto social que produz as contradições.
- Tudo se transforma (princípio do movimento) – A totalidade é entendida como um processo, portanto, em movimento, sob o enfoque “negação da negação”. Conforme Triviños (1987) ao comparar a totalidade como princípio do movimento em Marx e Hegel verifica-se que o conceito de ‘totalidade’ ativa em Marx difere do ‘todo absoluto’ que se renova continuamente em Hegel, em virtude de a totalidade marxista ser social e estar limitada por outras totalidades, o movimento para a dialética marxista considera todas as classes de movimento (retilíneo e circular) por isso, pode ser representado de forma espiralada, enquanto a totalidade hegeliana é metafísica e ilimitada e o movimento em Hegel aceita apenas os movimentos retilíneos ou os circulares;
- Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa) – A transformação da totalidade se faz através da passagem da quantidade à qualidade, isto é, ocorre uma conversão do todo em um novo todo, diferente qualitativamente. Mudanças quantitativas podem gerar transformações qualitativas e vice-versa, o mais importante é que ocorram alterações essenciais na estrutura, função e finalidade no objeto em questão. Em geral, na química e na Física essas mudanças são mais comuns, por exemplo, a transição da água de estado sólido para o líquido e também para o gasoso, já o estado orgânico e principalmente nos fenômenos sociais essas mudanças necessitam de anos, de séculos e até milênios para ocorrerem.
- Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição) – É a contradição interna aos fenômenos que possibilita a transformação, dado que existe em permanência ocorre simultaneamente o confronto de forças que se contrapõem, p.ex, afirmação versus negação

e deste processo resulta ou prevalece uma síntese como superação destas duas (afirmação ou negação). Nesta perspectiva, não há lugar para o determinismo. Toda realidade é passível de superação. A contradição põe em xeque a concepção de linearidade, de “ordem e progresso”.

Com relação às leis da dialética e suas formas de conceber o objeto e a atuação sobre ele, faz-se necessário destacar a observação de Kopnin (1978) acerca da explicação do conhecimento, sob uma perspectiva dialética como um processo em desenvolvimento que pode ser representado de forma espiralada, rompendo portanto, com a linearidade no processo de desenvolvimento do conhecimento, de acordo, com os postulados cartesianos.

Desse modo, as categorias marxistas não são entendidas como conceitos definitivos, mas como indicações para investigações ulteriores, cujos resultados retroajam sobre elas próprias. Por exemplo, Horkheimer quando se vale, nos mais diversos contextos, da expressão “materialismo” não repete ou transcreve simplesmente o material codificado nas obras de Marx e Engels, mas reflete esse materialismo segundo a óptica dos momentos subjetivos e objetivos que interferem na interpretação deste autor. (ABRIL CULTURAL, 1973)

O método crítico-dialético surge na literatura e pesquisas educacionais brasileiras, a partir da década de 70, fundamentadas em obras neo-marxistas, mais precisamente, naquelas elaboradas pelos representantes da Escola de Frankfurt<sup>37</sup>, que fizeram sérias críticas ao paradigma positivista e fenomenológico (LIMA, 2003 e SANTOS FILHO, 2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000).

Sánchez Gamboa (1998) ainda destaca o aumento e a valorização nos últimos 30 anos<sup>38</sup> do método dialético como postura ou concepção de método científico e *práxis* em uma mesma unidade.

Portanto, o método dialético enquanto paradigma de investigação e *práxis* tem como base o materialismo-histórico-dialético, cujos principais representantes foram Karl Marx e Engels. A essência filosófica básica do método em questão, são as leis ou categorias da

---

<sup>37</sup> Entre todos os elementos vinculados ao grupo de Frankfurt, salientam-se, por razões diversas, os nomes de Walter Benjamin, Theodor Wiesengrund-Adorno e Max Horkheimer, aos quais se podem ligar o pensamento de Jürgen Habermas. Esses autores formaram um grupo mais coeso e em suas obras encontram-se um pensamento dotado de maior unidade teórica.

<sup>38</sup> Sánchez Gamboa (1998) apresenta o crescimento da dialética como tendência paradigmática (denominada “crítico-dialética”) comparando três períodos específicos (por ele trabalhados, respectivamente em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, bem como outras pesquisas alusivas), o primeiro período (71-76) apresentava um percentual de 2%, aumentando para 8% no segundo período (77-80) e chegando a 12% no terceiro (81-84), perfazendo uma média de 9,5% de crescimento.

dialética materialista<sup>39</sup>, que como lógica exige o contato com a realidade e é este, que possibilita o movimento dessas categorias filosóficas, assim sendo, contraria o que pensam os críticos da dialética materialista, pois o método em questão não inibe o desenvolvimento do conhecimento, por apreendê-lo na realidade. Como abordagem metodológica e práxis começam a ganhar espaço na literatura e pesquisas educacionais brasileiras, a partir, dos anos 70.

#### **2.3.4. Implicações Técnicas, Metodológicas, Teóricas e Epistemológicas das Pesquisas Educacionais Brasileiras elaboradas sob a Abordagem Crítico-Dialética**

Nesta parte, trataremos mais especificamente das implicações técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas das pesquisas educacionais brasileiras, realizadas sob a abordagem crítico-dialética, por meio da **apresentação sucinta, dos resultados dos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003)** que se propuseram a analisar a pesquisa educacional brasileira, articulando as abordagens metodológicas utilizadas com os diferentes níveis e pressupostos<sup>40</sup>.

Com relação ao **nível técnico**, as pesquisas realizadas sob a abordagem crítico-dialética, apresentaram em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados quantitativos e qualitativos (leitura dialética). Os tipos de pesquisas mais utilizados foram estudos de caso, estudos bibliográficos, documentais, pesquisa participante e pesquisa ação. Os dados foram coletados por meio de técnicas utilizadas pelas abordagens empírico-analítica e fenomenológica-hermenêutica, e também por estratégias conhecidas como investigação-ação, investigação militante e algumas formas de investigação participante e técnicas historiográficas. O tratamento dos dados consistiu na análise quantitativa e qualitativa (leitura dialética), análise de conteúdo (documental, bibliográfica, de entrevistas, de questionários e do discurso).

Com relação ao **nível metodológico**, as pesquisas crítico-dialéticas, assim como, as pesquisas fenomenológicas buscaram compreender o contexto, mas de forma diferente, pois

---

<sup>39</sup> As categorias da filosofia materialista “[...] têm importância metodológica, servem de meio de procura de novos resultados, são um método de movimento do conhecido ao desconhecido.” (KOPNIN, 1978, p.106)

<sup>40</sup> Procedimento semelhante foi utilizado para articular os diversos níveis e pressupostos nas pesquisas elaboradas sob a abordagem empírico-analítica e fenomenológica-hermenêutica.

no caso daquelas a ênfase esta nas categorias de temporalidade e historicidade que buscaram explicar e compreender o fenômeno. O conhecimento foi construído com base no concreto<sup>41</sup>.

Com relação ao **nível teórico**, as principais temáticas tratadas foram a Educação formal e informal (suas diversas relações, incluindo o desenvolvimento cognitivo), as políticas que a regem e as implicações que essas trazem. Acerca dos autores mais privilegiados apresentaram mais ênfase nas referências teóricas, para garantir maiores informações para as análises contextualizadas, a partir, de uma referência teórica prévia, fundada no materialismo histórico. As críticas desenvolvidas nesse grupo também são mais frequentes do que na abordagem empírico-analítica. As pesquisas crítico-dialéticas destacaram a necessidade de que a investigação revele, denuncie as ideologias subjacentes e ocultas, decifrem os pressupostos implícitos nos discursos, textos, leis, comunicações que expressam as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos.

As propostas apresentadas nesse grupo referiram-se a necessidade de reflexão e superação dos problemas que afligem a escola, a sociedade e as relações diversas que são desenvolvidas em seu interior, além de um pretense quadro político-ideológico que se diz “legitimador dos processos sociais”.

Com relação ao **nível epistemológico**, mais precisamente, a concepção de causalidade as pesquisas crítico-dialéticas fundamentaram-se na explicação dos fenômenos por meio de seus contextos sócio-político-econômico e cultural. Na inter-relação entre o texto e o contexto dos fenômenos, entre o todo e as partes e vice-versa, na luta dos contrários e na explicação dos fenômenos pela sua produção histórica.

Os critérios de validação científica das pesquisas realizadas sob esta abordagem, fundamentaram-se na práxis humana que significaram a reflexão, a ação sobre uma realidade buscando sua transformação. Na legitimação do processo dialético (análise-síntese, da relação de contradição, da relação quantidade-qualidade), cuja ação é geralmente expressa através do materialismo histórico.

Com relação à concepção de ciência as abordagens dialéticas semelhantes às pesquisas empírico-analíticas, não renunciaram a origem empírica objetiva do conhecimento, nem a distinção entre o fenômeno e essência como faz a fenomenologia. Realizam sim uma síntese entre os elementos de outras abordagens. O processo de conhecimento parte do real objetivo percebido através de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no

---

<sup>41</sup> O concreto é o ponto de partida e chegada do conhecimento e pode ser representado esquematicamente da seguinte forma: concreto-abstrato-concreto, este não é como o concreto inicial, pois já representa a síntese de muitas definições. (KOPNIN, 1978, p.157)

pensamento. A própria ciência é uma construção histórica e a investigação científica um processo contínuo relacionado com o movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e atuação num processo cognitivo-transformador da natureza.

Com relação aos pressupostos lógico-gnoseológicos, centralizaram o processo sujeito cognoscente-objeto cognoscível, na relação cognitiva, com a pretensão de alcançar a concretidade. O concreto se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no processo de conhecimento.

Nesse grupo de pesquisas o homem foi concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos.

O homem foi considerado na maioria das investigações identificadas como crítico-dialéticas como um ser social, indivíduo incerto no conjunto de relações sociais. Dependendo da formação social na qual se situe e da correlação de forças existente, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história, etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio de ações políticas e liberar-se através da prática revolucionária.

Com relação à história predominou nas pesquisas crítico-dialéticas a visão diacrônica. A história foi colocada como elemento da explicação e da compreensão científica e também como ação numa de suas principais categorias.

A história foi concebida como o movimento dinâmico da realidade construída a muitas mãos, condicionada pelas ações dos sujeitos e pelas manifestações de suas idéias. Como uma construção humana, a partir da existência social que se estabelece na concreticidade e que revela a transitoriedade dos sistemas das estruturas de poder que são criadas em determinadas condições.

Com relação à concepção de realidade ou visão de mundo (cosmovisão), predominou nas pesquisas crítico-dialéticas, a visão diacrônica. Visão dinâmica e conflitiva da mesma realidade. A realidade foi entendida como a totalidade concreta ou o contexto onde vive o homem e se desenvolvem suas relações. Desse ângulo a realidade consistiu no modo de ser das coisas fora da mente ou independente dela abrangendo as duas dimensões de um fenômeno social: o tempo (próximo ou longínquo) e o espaço (micro, referente ao cotidiano e

macro estrutural) estão em permanente movimento de inter-relacionamento. Essa totalidade foi um espaço complexo onde foram detectadas contradições, superadas e transformadas apenas pela reflexão e posicionamento crítico do homem sobre ela.

A educação foi concebida como fenômeno individual que explica a si mesmo para ser entendida como um fenômeno fundamentalmente social, mediadora da classe hegemônica, mas também capaz de promover a transformação do estado de coisas vigentes. (negação da negação). Foi entendida portanto, como prática social “prática da liberdade”, prática social intencional estabelecido pelas relações humanas, que além do lugar de reprodução ideológica também pode servir como ferramenta de emancipação do homem

Em linhas gerais, podemos concluir que a dialética têm suas origens na Antiguidade e ao longo da história foi entendida de variadas formas, mas todas elas sempre conservaram o conceito de unidade no cerne de sua essência. No entanto, como paradigma de investigação os filósofos que mais contribuíram para dialética foram Hegel com seu esquema triádico (tese; antítese e síntese) e Marx e Engels com a concepção materialista de mundo.

O Marxismo fundado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1920-1895), desenvolveu a dialética de acordo com sua concepção materialista de mundo e tornou-a paradigma de investigação e práxis, nas suas formas indissociáveis. No entanto, enquanto abordagem metodológica e práxis começaram a ganhar espaço na literatura e pesquisas educacionais brasileiras, a partir, dos anos 70.

Em linhas gerais, essas são as informações que levantamos na literatura científica, produzida dos anos 80 aos dias atuais, a respeito da fundamentação histórica, epistemológica da abordagem crítico-dialética e suas implicações na investigação científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras.

## **2.4. Sinopse das Abordagens Metodológicas utilizadas nas Investigações Científicas**

Neste tópico apresentamos o quadro sinóptico elaborado por Lima (2003) adaptando somente a nomenclatura utilizada pelo autor para identificar as abordagens metodológicas. No original são utilizadas abordagens quantitativa, qualitativa e dialética e estas foram substituídas por nós respectivamente por empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética. Neste quadro Lima (2003) apresenta algumas informações e características das investigações científicas, como: a) afiliação teórica; b) objetivos; c) amostras e outras, relacionando-as com as abordagens metodológicas.

INFORMAÇÕES E CARACTERÍSTICAS	EMPÍRICO-ANALÍTICA		FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA		CRÍTICO-DIALÉTICA	
<i>Expressões/ Frases associadas com a abordagem</i>	Experimental; Dados quantitativos; Perspectiva exterior/empírica;	Positivista; Fatos sociais; Estatística; Ética;	Etnográfico; Trabalho de campo; Dados qualitativos; Interação simbólica; Perspectiva interior; Naturalista; Etnometodológico; Descritivo;	Observação participante; Fenomenológico; Escola de Chicago; Documentário; História de vida; Estudo de caso; Ecológico; Êmico;	Dialética; Diálogo; Princípio de contraditoriedade dinâmica; Materialismo;	Positividade ou negação da negação pela síntese; Movimento para outra realidade; Lógica dialética; Categorias;
<i>Conceitos-chave associados com a abordagem</i>	Variável; Operacionalização; Garantia; Hipóteses;	Validade; Significância estatística; Replicação; Predição;	Significado; Compreensão de senso comum; Pôr entre parênteses; Compreensão; Definição da situação; Vida cotidiana;	Processo; Ordem negociada; Para todos os propósitos práticos; Construção social; Teoria fundamentada;	Tese-antítese-síntese; Passagem da quantidade à qualidade; Interpenetração dos contrários;	Negação da negação; Totalidade; Relação recíproca;
<i>Afiliação teórica</i>	Funcionalismo estrutural; Realismo; Positivismo; Comportamentalismo;	Empirismo lógico Teoria dos sistemas;	Interação simbólica; Etnometodologia; Fenomenologia;	Cultura; Idealismo;	Idealismo Hegeliano; Marxismo; Materialismo; Histórico e Dialético	Condições históricas e sociais;
<i>Afiliação Acadêmica</i>	Psicologia; Economia;	Sociologia; Ciência Política;	Sociologia; História;	Antropologia;	História/Antropologia Sociologia	Economia e Ciência Política;
<i>Objetivos</i>	Teste de teorias; Encontrar fatos; Descrição estatística;	Encontrar relações entre variáveis; Predição;	Desenvolver conceitos sensíveis; Descreve realidades múltiplas;	Teoria fundamentada; Desenvolver a compreensão;	Superação da tese versus antítese, promovendo a síntese;	
<i>Plano</i>	Estruturado predeterminado, formal e específico;	Plano detalhado de trabalho;	Progressivo, flexível, geral;	Intuição relativa ao modo de avançar;	Processual sistema aberto;	Sínteses de premissas contraditórias;
<i>Elaboração das Propostas de investigação</i>	Extensas; Detalhadas e específicas nos objetivos; Escrita antes da coleta de dados;	Especificação de hipóteses; Detalhadas e específicas nos procedimentos; Longa revisão da literatura;	Breves; Especulativas; Sugere áreas para as quais a investigação possa ser relevante;	Normalmente escritas após a coleta de alguns dados para revisão de literatura; Descrição geral da abordagem;	Reunião das características das abordagens anteriores neste item, buscando sua superação.	

<i>Dados</i>	Quantitativos; Codificação quantificável; Contagens, medidas;	Variáveis operacionalizadas; Estatística;	Descritivos; Documentos pessoais; Notas de campo; Fotografias;	O discurso dos sujeitos; Documentos oficiais e outros;	Comparação/contrapondo e reunindo sinteticamente os dados das abordagens anteriores, resultando nova premissa, também sujeita ao processo dialético;
<i>Amostra</i>	Ampla; Estratificada; Grupos de controle; Precisa;	Seleção aleatória; Controle de variáveis extrínsecas;	Pequena não representativa;	Amostragem teórica;	Dependente do (s) objeto (s) de estudo;
<i>Técnicas ou métodos</i>	Experimentos; Inquéritos; Entrevista estruturada;	Quase experimentos; Observação estruturada; Conjunto de dados;	Observação; Estudo de vários documentos;	Observação participante; Entrevista aberta;	Pode-se utilizar qualquer um dos instrumentos anteriores, desde que baseado nas leis da dialética;
<i>Relação com os sujeitos</i>	Circunscrita; Curta duração;	Distante; Sujeito investigador;	Empatia; Ênfase na confiança; Igualdade;	Contato intenso; O sujeito como amigo; Ser neutro;	Relação proximal, objetivando a passagem da quantidade à qualidade;
<i>Instrumentos</i>	Inventários; Questionários índices;	Computadores; Escalas; Resultado de testes;	(Frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento)		Analogia e ou contraposições dos instrumentos anteriores entre si ou destes com outros referenciais;
<i>Análise dos dados</i>	Dedutiva; Verifica-se após a conclusão dos dados;	Estatística;	Contínua; Modelos, temas, conceitos; Indutivo;	Indução analítica; Método comparativo constante;	Processual; Sintética; Método dialético;
<i>Problemas com o uso da abordagem</i>	Controle de outras variáveis; Reificação;	Instrução validade;	Demorada; Difícil à síntese dos dados;	Garantia; Os procedimentos não são standardizados; Dificuldade em estudar populações de grandes dimensões;	Risco do pesquisador “não pensar dialeticamente”, enquanto efetua a investigação, promovendo com isto a “dogmatização das leis da dialética”, voltada à um saber unicamente teórico, conseqüentemente contrário à dialética propriamente dita.

**QUADRO 05** - Informações e características das Abordagens em estudo.

FONTE: Lima (2003).



Em linhas gerais, essas são as informações que levantamos na literatura científica, produzida dos anos 80 aos dias atuais, a respeito da fundamentação histórica, epistemológica das abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas e suas implicações na investigação científica, especialmente, nas pesquisas educacionais brasileiras.

## **CAPÍTULO III**

# **O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar no Contexto da Pós-Graduação no Brasil**

O estudo da produção discente do PPGEs/UFSCar nos coloca como necessidades metodológicas a delimitação do objeto de estudo e a determinação da esfera do real no qual se situa a análise. Nossa opção é procurar visualizar nosso objeto de estudo (as dissertações e teses produzidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002) inserido no contexto do qual é parte.

Tal opção metodológica fundamenta-se num entendimento da realidade como uma totalidade concreta e dinâmica, cujos objetos singulares fazem parte dessa totalidade e encontram-se imanentemente relacionados com o todo. No nosso ponto de vista, é nessa relação com o todo que justamente os objetos singulares encontram sua explicação e significado. (SILVA, 1990)

O contexto no qual se situa nosso objeto de estudo, está relacionado às condições históricas em que ocorreu a produção discente do PPGEs/UFSCar. Nesse sentido, envolve o processo de criação, estruturação e desenvolvimento desse programa, no qual, as referidas dissertações e teses foram produzidas. Isso nos remete à necessidade de compreender as Políticas Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação que interferiram neste processo. Entretanto, a discussão de tais questões só pode ser compreendida se considerada na sua inter-relação com o contexto mais abrangente que envolve os problemas sócio-econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, que mediatizam e, em última instância, determinam a produção das pesquisas. (SILVA, 1990)

Entendemos, de acordo com esse ponto de vista e com nossa opção metodológica, ser prioritário e de importância fundamental discutirmos alguns aspectos referentes à recuperação dessas condições, antes de procedermos à apresentação dos resultados do processo de análise das dissertações e teses produzidas no âmbito do PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002.

É nesse sentido que apresentamos este capítulo, no qual, fizemos um breve retrospecto histórico das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação brasileiras, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes e como estas Políticas influenciaram as

condições organizacionais, estruturais e de produção das dissertações e teses do PPGEs/UFSCar.

Este capítulo foi dividido em duas partes, na primeira buscamos, basicamente, demonstrar que, apesar da produção científica e tecnológica ser de essencial importância para o desenvolvimento sócio-econômico e político do País, de fato, no Brasil, o Governo Federal tem realizado investimentos insuficientes, no setor de Ciência e Tecnologia, principalmente, na Pós-graduação (nível de ensino onde se concentra a maior parte da produção científica e tecnológica brasileira). E na segunda parte, procuramos apresentar dados gerais sobre o Programa selecionado para o estudo, tais como: data de criação, áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa, reformas curriculares, e o total de dissertações e teses defendidas, com o intuito de melhor compreendermos o objeto de nossa investigação.

Tal análise está fundamentada tanto na literatura especializada e documentação existente sobre o assunto, quanto no material obtido por meio dos contatos mantidos com a Coordenação do referido Programa.

Advertimos, porém, que não é nossa intenção apresentar uma análise aprofundada da História da Pós-graduação no Brasil ou da História do PPGEs/UFSCar em particular. Buscamos, sobretudo analisar tais assuntos ressaltando alguns pontos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo.

### **3.1. Pós-Graduação no Brasil: Considerações Históricas**

Neste tópico procuramos resgatar o histórico das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação brasileiras, com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes.

Para tanto, inicialmente, discutimos as políticas voltadas para este setor, com destaque, para a “inexistência” do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG), no período de 1990 a 2004, embora tenham sido publicados, no boletim INFOCAPES, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira, apontando as lacunas do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Em seguida, retomamos a denúncia dos baixos índices de investimentos, por parte, do Governo Federal em Ciência e Tecnologia, e por fim, demonstramos os altos índices de concentração regional do SNPG, com base em dados do ano de 2004.

A discussão das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação brasileiras, foi articulada com o esquema de organização do processo de criação e desenvolvimento desse nível de ensino, no País<sup>42</sup>.

A primeira fase (1931-1965) caracteriza-se pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no País e pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esses cursos. Esta fase inicia-se com a própria gênese da pós-graduação no Brasil, em 1931 com a Reforma Campos, instituída através do Decreto nº 19.815/31, que previa a realização de tais atividades no País. (SANTOS, 2003 e SILVA, 1997)

Nos anos 40, foi utilizado pela primeira vez de modo formal o termo “pós-graduação” no Artigo 71 do estatuto da Universidade do Brasil. Nos anos 50, foi firmada uma série de convênios entre escolas e universidades dos EUA e do Brasil, por meio de intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores. (SANTOS, 2003)

Mas, o grande impulso para os cursos de pós-graduação brasileiros, ocorreu nos anos 60, de acordo com os dados levantados pela CAPES, em 1965, já existiam no País, 96 cursos de pós-graduação propriamente ditos (mestrado e doutorado), além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização. (BARROS, 1998 e SILVA, 1997)

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

Apesar de algumas iniciativas governamentais no sentido de promover a institucionalização da pós-graduação no Brasil, como por exemplo, a criação da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambas em 1951, pode-se afirmar que até 1965, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), em seu artigo 69, letra b, fazia referência aos cursos de pós-graduação, definindo-os, como aqueles “abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de

---

<sup>42</sup> No estudo de Silva (1997) a autora apresenta quatro grandes fases de organização do processo de criação e desenvolvimento da Pós-Graduação, no Brasil. No entanto, estamos considerando cinco, tendo em vista que o estudo citado foi elaborado em 1997, e por isso, não contemplou as ações desencadeadas na segunda metade dos anos 90 e nos primeiros anos do século XXI.

graduação e obtido o respectivo diploma” (BRASIL, 1961), e embora contemplados nesta, este nível de ensino continuava carecendo de uma conceituação, definição de sua natureza e formas de organização. (SILVA, 1997 e PARECER 977/65, 1999)

Foi, portanto, no final do ano de 1965, que o Governo Federal adotou medidas voltadas para a pós-graduação, primeiro com a elaboração de uma legislação específica, a Lei do Magistério Superior (Lei 4.881-A de 06/12/65. Art. 25), na qual vinculou, ainda que, de modo amplo, a carreira docente ao requisito de pós-graduação, e, segundo ainda em 1965, o Governo Federal solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE), por intermédio do Ministro da Educação, uma definição da matéria. A partir dessa solicitação, o CFE emitiu o Parecer 977/65. (SILVA, 1997)

O início da segunda fase da pós-graduação brasileira (1965-1979) inicia-se com a emissão do Parecer 977/65, ou mais especificamente, com a Lei da Reforma Universitária (1968) e se estende até o término de vigência do I PNPG (1975-1979). Essa fase caracteriza-se pelo processo de institucionalização, regulamentação e expansão desse setor, no País.

Com relação ao Parecer 977/65, é importante destacar que o Ministro da Educação e Cultura, ao encaminhar a solicitação ao CFE, não deu a devida consideração às atividades de pós-graduação já existentes no País e deixou explícita a necessidade de normatizar esses Programas (SILVA, 1997). Este documento definiu a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação, apresentou as suas características fundamentais na forma de exigência legal e estabeleceu ainda, que este nível de ensino na universidade moderna seria a cúpula dos estudos (BARROS, 1998 e SILVA, 1997). Além disso, tomou como base o modelo de pós-graduação norte-americano e firmou alguns princípios gerais para orientar a organização e funcionamento dos cursos, dentre eles a estruturação da pós-graduação em dois níveis, o mestrado e o doutorado. (PARECER 977/65, 1999)

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

Além de definir e caracterizar a pós-graduação, o referido parecer estabeleceu os princípios de controle sobre os referidos cursos por parte do MEC, e a forma determinada para isso foram os sistemas de credenciamento, ao modo do “*accreditation*” vigente nos Estados Unidos. (SILVA, 1997)

Finalmente, o aludido documento definia e caracterizava os cursos de mestrado e doutorado e firmava os seguintes princípios:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
- 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
- 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
- 9) Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
- 10) O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
- 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
- 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
- 13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
- 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
- 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos. (PARECER 977/65, 1999, p. 50-51)

Conforme o exposto no Parecer 977/65 do CFE, é possível perceber o interesse de unificação dos programas de pós-graduação, de acordo com um modelo determinado, semelhante ao adotado nos EUA, referentes aos “*masters*” e “*doctors*”. Ainda, a respeito deste modelo, é importante destacar que o Parecer em um dos seus tópicos intitulado “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana” admite a utilização do modelo americano de pós-graduação para orientar a criação do sistema brasileiro. (SILVA, 1997)

O interesse e apoio do Governo Federal á atividade de pós-graduação a partir de 1965, tem suas razões no próprio modelo de desenvolvimento econômico do País e está relacionado com o Movimento Militar de 1964, apoiado por setores da classe média, que ampliou o capitalismo e permitiu a instalação de empresas multinacionais, no Brasil. (BARROS, 1998; BITTAR, 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SANTOS, 2003; SILVA, 1997 e PÔRTO JÚNIOR, 2004)

Dentre as várias medidas tomadas pelo Governo militar, destaca-se a assinatura dos Acordos do MEC com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A este respeito, Silva (1997) afirma o seguinte:

Os Acordos MEC-USAID representaram parte das medidas repressivas que foram adotadas pelo Governo Militar e que tinham como finalidade, por um lado, enquadrar o sistema educacional regular na nova ordem econômico-política e, por outro, reprimir os movimentos de educação e cultura popular. (SILVA, 1997, p. 33)

Em 02 de julho de 1968, o Governo Costa e Silva, por meio do Decreto nº 62.937, institui o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). O Relatório do referido Grupo, vai resultar na lei da Reforma Universitária, e significou, após o Parecer 977/65, o próximo documento oficial expressivo e, aliás, o mais importante deles em relação à questão da pós-graduação no Brasil. (SILVA, 1997)

O Relatório do GTRU não apresentou grandes diferenciações em relação a vários aspectos já expressos no Parecer 977/65, principalmente, no que tange á concepção, funções e forma da pós-graduação (SILVA, 1997). O Relatório destacava que:

- a pós-graduação constitui, na universidade moderna, o alto nível de estudos, o espaço para o desenvolvimento da pesquisa científica e para formação dos quadros do magistério superior;
- a condição básica para que as universidades brasileiras se transformem em centros criadores de ciências, de cultura e de novas técnicas, é a implantação dos estudos pós-graduados. (SILVA, 1997, p. 34)

O Relatório do GTRU também destacava a necessidade de elaboração de uma política nacional de pós-graduação que coordenasse esforços e mobilizasse recursos materiais e humanos. O Relatório ainda propunha a criação dos Centros Regionais de Pós-graduação (CRPG), que tornou-se objeto dos Decretos 63.343/68 (que dispunha sobre a instituição dos Centros); Decreto 64.085/69 (que constituía uma comissão Executiva do Programa de Implantação dos mesmos); e do Decreto 67.350/70 (sobre a implantação em si). (SILVA, 1997)

Segundo Souza Paula et al (1988) *apud* Barros (1998) para respaldar a implementação da pós-graduação no País, algumas medidas foram propostas, como por exemplo: a) criação dos CRPG; b) exigência de credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado pelo CFE para validar os diplomas emitidos; c) obrigatoriedade da titulação de mestre e doutor para progressão na carreira docente; d) incentivo para o tempo integral e dedicação exclusiva no magistério superior; e) contratação de professores qualificados para consolidação dos melhores cursos de pós-graduação.

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

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

Nas condições atuais não podemos esperar que as universidades, por sua própria iniciativa, resolvam o problema a curto prazo. Deficiência de pessoal e escassez de recursos impedem que as universidades assumam o ônus de implantar cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do saber. Muitas delas não estariam, sequer, em estado de promover um só curso de pós-graduação ao nível desejado. Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene e mobilize recursos materiais e humanos. E esta política há de ser da iniciativa do próprio governo federal. (BARROS, 1998, p. 89/grifo no original)

Após a extinção dos Conselhos Regionais de Pós-Graduação o MEC criou uma comissão para avaliar os esforços até então realizados e propor uma política nacional de pós-



graduação. A partir das sugestões dessa comissão foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG (Dec. 73.411, de 4/1/74), órgão colegiado interministerial, presidido pelo ministro da Educação, tendo como vice-presidente o ministro do Planejamento e como membros os presidentes do CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), além de cinco reitores. (BARROS, 1998)

A importância do CNPG estava no resultado dos trabalhos desenvolvidos por este Conselho, assessorado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC) e pela própria CAPES, na elaboração do I PNPG, cuja aprovação ocorreu durante o governo Geisel, em dezembro de 1974, e vigorou no período de 1975 a 1979, constituindo na primeira medida política efetiva acerca desse nível de ensino, no País<sup>43</sup>. (SILVA, 1997)

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

Quanto ao diagnóstico da situação da pós-graduação, o plano identificava alguns pontos de estrangulamento, dentre eles: 1) problemas de estabilização na maior parte dos cursos de pós-graduação, do ponto de vista institucional, administrativo e financeiro; 2) problemas de desempenho ligados à baixa eficiência dos cursos de pós-graduação (baixa titulação, prazos longos para conclusão do curso etc.); e 3) problemas de crescimento decorrente da pressão exercida por candidatos em número superior ao de vagas, o que ocasionava congestionamento em algumas áreas estratégicas, impedindo-as de atuarem na melhoria do sistema como um todo. Além desses aspectos, também foram apontados o da concentração geográfica da pós-graduação, com a conseqüência de um “indesejável processo de migração pós-universitária em um único sentido predominante – do interior para as áreas das grandes capitais – sem a necessária contrapartida do retorno do pessoal aos seus locais de origem”. (I PNPG, 1998, p. 16)

Assim sendo, o I PNPG estabelecia como objetivos da pós-graduação: 1) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste

---

<sup>43</sup> Foi durante a vigência da segunda fase da pós-graduação brasileira (1965-1979), e mais precisamente, do I PNPG (1975-1979) que entrou em funcionamento o PPGEEs/UFSCar, então com o nome de PMEE.

ensino e à elevação da sua qualidade; 2) formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e 3) preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (I PNPG, 1998, p. 16)

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

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

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

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

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

O processo de institucionalização da pesquisa e pós-graduação, no País, estava relacionado com a política governamental e ocorreu num contexto sócio-político-econômico, no qual os interesses do Governo conciliaram-se com os de determinados setores sociais,

interessados na ampliação do capitalismo no Brasil via internacionalização da economia brasileira. (BARROS, 1998 e SILVA, 1997)

Conforme Fernandes (1979) *apud* Silva (1997), a pós-graduação brasileira foi integrada ao conjunto de intervenções norte-americanas, que basicamente tentaram impor na universidade brasileira dois tipos de influência: 1) a desintegração do padrão brasileiro de Escola Superior (universidade conglomerada); e 2) formação e consolidação de padrões de Ensino Superior, adaptado aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas.

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

No início dos anos 80, por meio do Decreto – 88.816, de 5/1/1982, o Governo Federal extinguiu o CNPG, e repassou suas funções para CAPES, sendo assim, esta instituição ampliou substancialmente o âmbito de suas atribuições, como, por exemplo: 1) passou a subsidiar a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) na formulação da política de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos; 2) passou a elaborar o PNPG, acompanhar e coordenar sua execução; 3) passou a atuar como agência executiva da SESU no Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e etc. (BARROS, 1998)

Portanto, foi a CAPES que formulou o II PNPG (1982-1985), este, apesar de reafirmar os princípios e objetivos do Parecer 977/65, do Relatório do GTRU e do I PNPG, apontou alguns aspectos que tentavam superar os problemas já identificados como a desordenada expansão da pós-graduação *stricto-sensu*, principalmente em nível de mestrado, nos anos 70. (SILVA, 1997)

O período de vigência do II PNPG (1982-1985) marcou a terceira fase da pós-graduação brasileira (1982-1985). Essa fase caracterizou-se pela expansão dos cursos e o estabelecimento de normas e princípios para a pós-graduação no País, especialmente a *stricto-sensu*.

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

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

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

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

Silva (1997), observa que apesar da avaliação feita pelos elaboradores do II PNPG, o aparente avanço em relação ao primeiro plano, no que diz respeito, ao papel da pós-graduação no contexto nacional, naquele há pouca inovação em relação a documentos anteriores, nos quais se estabelece uma estreita relação entre incentivos à pós-graduação e implicações nos setores econômicos-políticos e no processo de desenvolvimento do País.

Todavia, o II PNPG objetivava a formação de recursos humanos qualificados para docência, pesquisa e técnica para o atendimento não apenas do setor educacional, mas também do setor produtivo. Portanto, os objetivos básicos do II PNPG, estiveram voltados para a solução de problemas considerados fundamentais para o aperfeiçoamento do sistema de

pós-graduação, compatibilizado com as necessidades reais e futuras do Brasil. (BARROS, 1998 e SILVA, 1997)

É importante destacar que, diferentemente do Plano anterior, o II PNPG enfatizou a participação da comunidade científica e dos representantes das organizações de pós-graduação no estabelecimento de prioridades e diretrizes e na operação do próprio sistema. (BARROS, 1998 e SILVA, 1997)

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

A quarta fase da pós-graduação brasileira (1986-1989) iniciou-se com a aprovação do III PNPG, em dezembro de 1986, no Governo Sarney, e se estendeu até o término do período de vigência, deste Plano, em 1989. Essa fase caracterizou-se por um lado, pela maior abertura política do País e por outro, pela pior crise da Ciência e Tecnologia no Brasil, o que afetou diretamente, a pós-graduação e a produção científica<sup>44</sup>.

Em virtude, da abertura política vivenciada pelo País, observou-se no âmbito dos programas algumas mudanças, por exemplo, flexibilização na estrutura dos programas; maior diversificação em relação às concepções de pesquisa e pós-graduação; críticas mais consistentes e contundentes em relação ao que se produz por intermédio dos cursos e etc. (SILVA, 1997)

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

Ao avaliar os resultados da política de pós-graduação praticada no período de vigência dos dois primeiros planos (1975-85), o III PNPG verificou que o sistema de pós-graduação no país, apesar da melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos, ainda necessitava de considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação, visando à formação de docentes e

---

<sup>44</sup> Talvez não seja por acaso que nesta fase, mais precisamente, no ano de 1986 o então PMEE sofreu sua primeira crise e teve que fazer uma alteração curricular.

pesquisadores em quantidade, qualidade e perfis adequados para colaborar com o desenvolvimento do Brasil. (BARROS, 1998 e SILVA, 1997)

A maior parte das premissas que fundamentam o III PNPG, contém pressupostos já trabalhados no Plano anterior, e dentre elas destacam-se:

- a pós-graduação, como processo de formação de recursos humanos, é parte do Sistema Educacional e do Sistema de Ciência e Tecnologia e depende do funcionamento adequado destes para sua evolução;
- a pós-graduação cabe duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos;
- a universidade é o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal de alta qualificação, por meio da pós-graduação. O desenvolvimento científico e tecnológico depende do fortalecimento da universidade como um todo e da pós-graduação como atividade indissociável da pesquisa;
- a consolidação da pesquisa e da pós-graduação e a expansão da base científica nacional, entendida como o estoque disponível de recursos humanos com qualificação adequada às atividades de ciência e tecnologia, são objetivos do governo e da sociedade;
- a expansão da base científica nacional se faz necessária para atender às políticas e estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do sistema educacional e do mercado de trabalho;
- existência e disponibilidade de recursos suficientes para implementação dos objetivos do plano. (III PNPG, 1998, p.18-19)

A partir, dessas premissas o III PNPG deu continuidade aos objetivos gerais estabelecidos nos planos anteriores, que eram: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (III PNPG, 1998)

Ao analisar a evolução e situação da pós-graduação, o III PNPG (1998) abordou os seguintes pontos:

- 1 - Quanto ao tamanho e o desempenho do sistema, conclui-se que houve uma evolução positiva acerca da qualidade, bem como uma significativa expansão dos cursos de pós-graduação. Entretanto, o sistema se apresentava heterogêneo, mantendo problemas que comprometiam a formação de recursos humanos de boa qualidade, como por exemplo, diferenciação na evolução das áreas do conhecimento, carência de pesquisadores com formação interdisciplinar, elevados índice de evasão e tempo médio de titulação, problemas de seleção de alunos, número excessivo de orientandos por orientador;
- 2 - Quanto à organização institucional, era considerada inadequada, pois não garantiam mecanismos institucionais ágeis o suficiente para assegurar o pleno desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação;

- 3 - Quanto à influência da pós-graduação, constatou-se mais uma vez a dissociação entre graduação e pós-graduação. O Plano advertia que tal situação se perpetuara enquanto os incentivos à pesquisa estivessem restritos à pós-graduação. Um dado inovador referiu-se à atenção dedicada à região amazônica, sobre a qual ora reconhecida sua pequena participação no processo de capacitação de pessoal ao nível de pós-graduação (*stricto-sensu*), sendo recomendado maior apoio às instituições de ensino e pesquisa da região visando o seu desenvolvimento científico, cultural e tecnológico;
- 4 - Quanto às dificuldades estruturais e conjunturais, eram identificadas: a ineficiência da legislação e das práticas vigentes acerca do impedimento a criação e o funcionamento de cursos de qualidade insuficiente; desestímulos ao aperfeiçoamento do professorado das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), (como por exemplo, a extinção da exigência de titulação para o progresso funcional, extinção do incentivo salarial de produção científica, redução do valor relativo ao incentivo por dedicação exclusiva); a crônica escassez de recursos para a Educação, Ciência e Tecnologia; os valores de remuneração, o número e as modalidades das bolsas de estudos no País.

O III PNPG ressaltou ainda que:

[...] os esforços de qualificação do corpo docente realizados em programas institucionais de capacitação foram, em termos relativos, praticamente anulados pela absorção de docentes não qualificados pela IES federais e pela expansão do ensino privado, fazendo com que a qualificação média se mantivesse inalterada. (III PNPG, 1998, p.23)

Por último, com base na situação vigente na pós-graduação, nas premissas enunciadas e nos objetivos propostos, o III PNPG (1998) apresentou algumas diretrizes gerais e indicou estratégias para sua implementação:

- 1 - Estimular e dar suporte as atividades de pesquisa científica e tecnológica, destacando que a pós-graduação é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a investigação básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico;
- 2 - Consolidar as universidades como “*locus*” privilegiados de ensino e de produção de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por intermédio de verbas orçamentárias específicas;
- 3 - Consolidar a pós-graduação, garantindo sua qualidade e assegurando sua função, enquanto instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural do País;
- 4 - Garantir os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema;

- 5 - Assegurar a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidos no estabelecimento de políticas, na coordenação, formulação e execução das atividades de pós-graduação;
- 6 - Proporcionar e estimular a diversidade de concepções e organizações práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento;
- 7 - Garantir ao estudante-bolsista as condições para dedicação integral à pós-graduação.

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

A quinta fase da pós-graduação no Brasil (1990-2004), pode ser situada a partir de 1990, e se estende até 2004, ano em que o Governo Federal retomou a discussão acerca da elaboração do PNPG<sup>45</sup>.

Essa quinta fase (1990-2004) caracteriza-se pela inexistência de planejamentos nacionais para o setor, devidamente oficializados e divulgados a comunidade acadêmica, embora tenham sido publicados, no boletim INFOCAPES, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira, apontando as lacunas do SNPG.

Acerca das controvérsias da existência ou não do IV PNPG, que teria vigorado entre 1998 e 2002, podemos verificar nos documentos emanados do Seminário “Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios”, publicado em 2001 e no documento síntese intitulado “Plano Nacional de Pós-Graduação: (Considerações Preliminares para o V PNPG), formulado pela

---

<sup>45</sup> Pela Portaria Ministerial, nº 046 de 19 de maio de 2004, o então presidente da CAPES Jorge Almeida Guimarães, instituiu a comissão responsável pela elaboração do PNPG, relativo ao quinquênio (2005-2010) e estabeleceu como prazo para apresentação do referido Plano, o dia 02/12/2004. A partir, desta Portaria o presidente desta Comissão (Francisco César de Sá Barreto) enviou uma carta padrão aos diferentes órgãos representantes da comunidade acadêmica, com intuito de contar com a participação destes. Nesta carta foram estabelecidos os temas para debate, assim como, uma agenda de trabalhos. No *site* da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)) também foi disponibilizado um *link* para recebimento de sugestões, visando à elaboração do Plano.

É nesta fase, que o PPGEs/UFSCar sofre sua segunda e terceira alteração curricular, respectivamente, nos anos de 1990 e 1997.



Comissão Mista CAPES/CNPq, instituída pela Portaria Interministerial MCT/MEC, Nº 270 de 22/05/2003, publicado em 2004, a ausência de uma oficialização desse plano, considerado inclusive genérico e de princípio por esses documentos, portanto, podemos afirmar que o possível “IV PNPG” não norteou oficialmente o desenvolvimento do SNPG, no período de 1998 a 2002 e não deve ser considerado como uma política oficial de governo voltada para Pesquisa e Pós-Graduação do País.

Com relação aos documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira, publicados no boletim INFOCAPES, destaca-se, entre esses, o documento intitulado “Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios”, proveniente do Seminário Nacional promovido pela CAPES, nos dias 3 e 4 de maio de 2001. Ao reunir representantes da comunidade acadêmica nacional a CAPES tinha como objetivo refletir a respeito das “lacunas da pós-graduação nacional”.

O então presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves, ao apresentar o documento intitulado “Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios” (2001) considerou que:

[...] os dados existentes atestam de forma inequívoca que a pós-graduação brasileira cresceu de forma significativa nos últimos trinta anos. Ela adquiriu uma dimensão imponente no conjunto do sistema de ensino superior do país e não seria incorreto afirmar que constitui atualmente o melhor capítulo da política de ensino superior nas últimas décadas (PÓS-GRADUAÇÃO: Enfrentando Novos Desafios, 2001, p.5)

Algumas das principais “lacunas” apontadas neste documento foram: 1) inexistência do IV PNPG e de uma adequada política governamental voltada para a educação superior no País; 2) perda de quadros atuantes na pós-graduação, devido à ausência de política salarial; 3) insuficiência de infra-estrutura, acervos e recursos para custeio, com destaque para a criação dos Fundos Setoriais e da necessária “[...] vinculação entre os programas de pós-graduação e os projetos apoiados pelos diferentes Fundos, para que o investimento permita a expansão da base científica nacional.”<sup>46</sup>; 4) tempo de titulação, principalmente, do mestrado<sup>47</sup>; e 5) desequilíbrio regionais, intra-regionais (capitais *versus* interior) e de subáreas temáticas.

No que se refere ao desequilíbrio regional e intra-regional o documento síntese do Seminário reconhece: 1) a excessiva concentração regional; 2) a necessidade de combatê-la

<sup>46</sup> Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios (2001, p. 9).

<sup>47</sup> Nesse caso, observa-se o apoio aos mestrados interdisciplinares e aos profissionalizantes e à “desaceleração dos mestrados acadêmicos” que seriam, de certa forma, substituídos pelo incentivo aos programas de Iniciação Científica estimulando o ingresso direto ao doutorado ou à passagem mais rápida para este nível, especialmente nas áreas do conhecimento em que tal ação seja mais propícia. Outras ações, como por exemplo, “flexibilização do sistema”, “dos currículos e dos programas” e “otimização da capacidade instalada” aparecem nos documentos com questões a serem debatidas com mais profundidade pela comunidade acadêmica. (Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios, 2001, p. 12-14)

via oferecimento de recursos financeiros, além da melhoria nas condições de absorção e fixação de recursos humanos qualificados pelas instituições que se encontram nas regiões mais carentes do País; e 3) que as avaliações não considerem apenas o mérito científico e tecnológico dos Programas, mas também o impacto regional de seus projetos, a relevância de sua iniciativa no âmbito de uma política de desconcentração regional, entre outras lógicas, que devem ser privilegiadas no processo de avaliação.

Porém, o principal mecanismo de financiamento dos Programas que integram o SNPG estaria intrinsecamente relacionado com o desempenho daqueles, na avaliação realizada pela CAPES, de três em três anos. (ANDRADE, 1999)

Apesar dos PNPGs e do documento oriundo do Seminário Nacional (PÓS-GRADUAÇÃO, 2001) reconhecerem e proporem em seus objetivos a superação dos problemas orçamentários voltado para área de ciência e tecnologia e também a solução dos desequilíbrios regionais no SNPG, o que verificamos, de fato, é que os nossos governantes não tem dado a devida atenção a elaboração das políticas de pesquisa e pós-graduação, situação que se agravou nos últimos 15 anos.

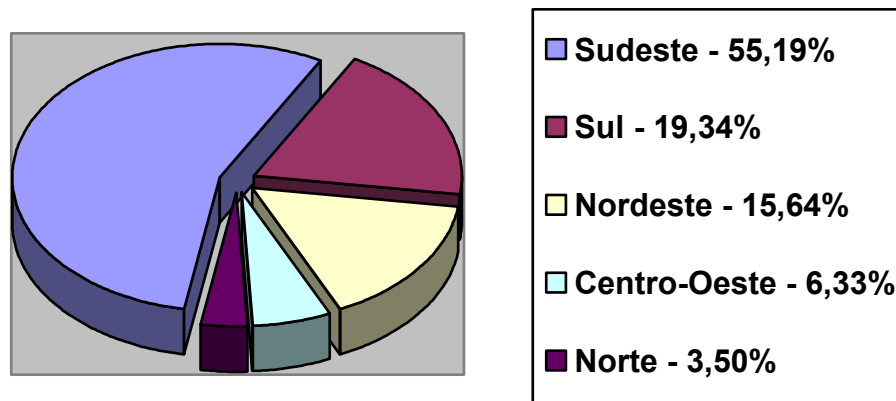
Com relação ao investimento em Ciência e Tecnologia, vários estudos realizados nos anos 90, como por exemplo, Silva (1990 e 1997); Sousa (1999) e outros demonstraram, que apesar do Governo admitir no âmbito do discurso que a produção científica e tecnológica ser de essencial importância para o desenvolvimento sócio-econômico e político do País, de fato, no Brasil, os investimentos nesses setores sempre foram insuficientes para atender não só a demanda da população, mas principalmente, para alcançar o objetivo do País, de alterar sua relação de dependência sócio-política e econômica, face as grandes potências mundiais (EUA, Inglaterra, Japão, Alemanha, França, Itália e etc), via organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e etc.

Corroboram essa idéia, principalmente, os baixos índices de investimentos do Governo Federal em Ciência e Tecnologia e o crescimento da demanda por estudos em nível pós-graduado, no País. O presidente da CAPES (Jorge de Almeida Guimarães) declarou em audiência realizada com a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), no dia 03 de junho de 2004, em Brasília-DF, que ao ano, o número de matrículas na pós-graduação brasileira cresce 15%, os cursos 9% e a CAPES cresce 2%, portanto, este órgão governamental responsável em grande parte pelo desenvolvimento institucional da pós-graduação brasileira, não está acompanhando o crescimento da demanda. Além dos problemas decorrentes do não-crescimento do orçamento nas proporções necessárias às demandas, o

mesmo presidente declarou ainda, que o percentual de menos 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para a Ciência e Tecnologia é insuficiente para atender as demandas, para assegurar o atendimento destas deveriam ser garantidos no mínimo 1,5% do PIB.

No que se refere aos altos índices de concentração regional do SNPG, no ano de 2004, podemos iniciar tal análise, a partir de alguns indicadores. No segundo semestre de 2004, existiam no Brasil, 81 mestrados profissionalizantes e 1944 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), os quais distribuíam conforme pode ser observado no gráfico, a seguir.

**GRÁFICO 01: Demonstrativo do percentual de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**



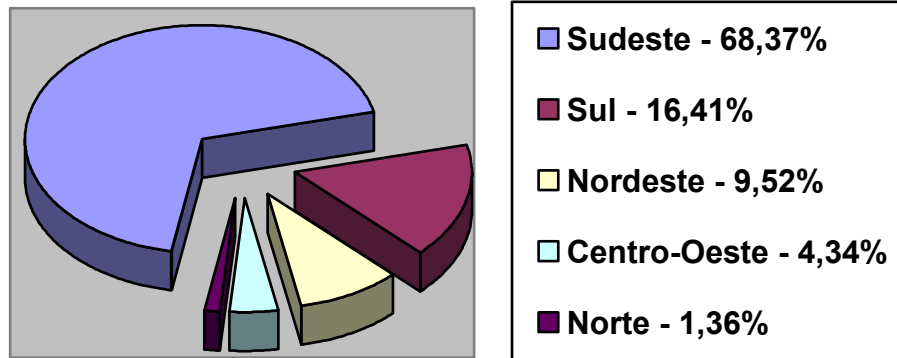
n=1.944

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Como podemos observar no gráfico 01, o percentual de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) por região geográfica, no Brasil, distribui de forma bastante desigual, dos 1.944 programas (100%); 1073 estão situados na região Sudeste (55,19%); 376 na região Sul (19,34%); 304 na região Nordeste (15,64%); 123 na região Centro-Oeste (6,33%); e 68 na região Norte (3,50%).

Em relação ao número de alunos matriculados e de docentes vinculados à pós-graduação, pode ser observada, respectivamente, nos gráficos 02 e 03, a reprodução da mesma relação desigual verificada na localização regional dos programas.

**GRÁFICO 02: Demonstrativo do percentual de alunos matriculados na pós-graduação brasileira (mestrado, inclusive, o profissionalizante e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**

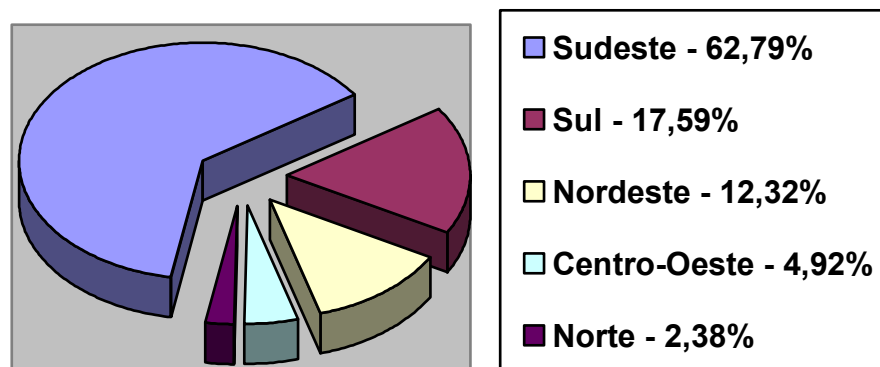


n=99.339

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Dos 99.339 estudantes matriculados na pós-graduação brasileira (100%); 61.383 estão em programas de mestrado (61,79%); 34.801 em programas de doutorado (35,03%); e 3.155 em mestrados profissionalizantes (3,18%). Desses, 67.919 estão vinculados a região Sudeste (68,37%); 16.303 a região Sul (16,41%); 9.460 a região Nordeste (9,52%); 4.307 a região Centro-Oeste (4,34%) e 1.350 a região Norte (1,36%).

**GRÁFICO 03: Demonstrativo do percentual de docentes vinculados à pós-graduação brasileira (mestrado, inclusive o profissionalizante e doutorado) integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**



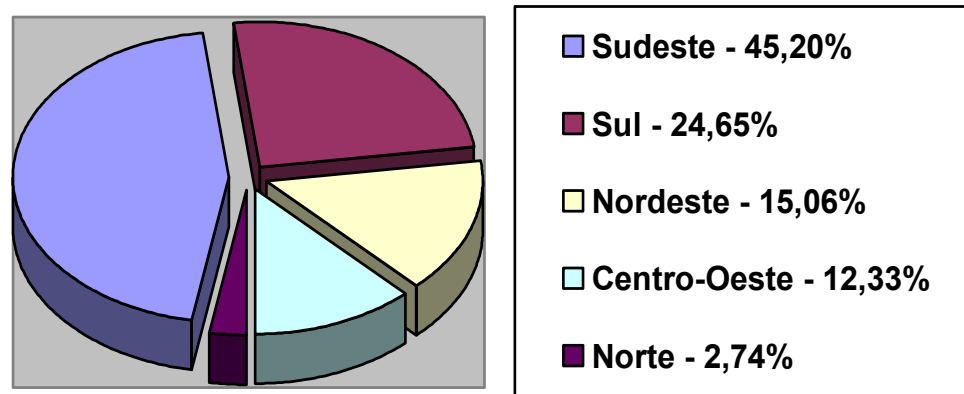
n=31.389

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Dos 31.389 docentes vinculados à pós-graduação (100%); 19.711 encontram-se em programas da região Sudeste (62,79%); 5.522 na região Sul (17,59%); 3.866 na região Nordeste (12,32%); 1.544 na região Centro-Oeste (4,92%); e 746 na região Norte (2,38%).

Com relação aos programas de pós-graduação em educação, conforme dados da CAPES/MEC (2004), existiam 73 programas recomendados por essa entidade, no País. O gráfico 04, demonstra a distribuição desses programas, por região.

**GRÁFICO 04: Demonstrativo do percentual de programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**



n=73

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Como podemos observar no gráfico 04, dos 73 programas de pós-graduação em educação recomendados pela CAPES, 33 encontram-se situados na região Sudeste (45,20%); 18 na região Sul (24,65%); 11 na região Nordeste (15,06%); 09 na região Centro-Oeste (12,33%); e 02 na região Norte (2,74%).

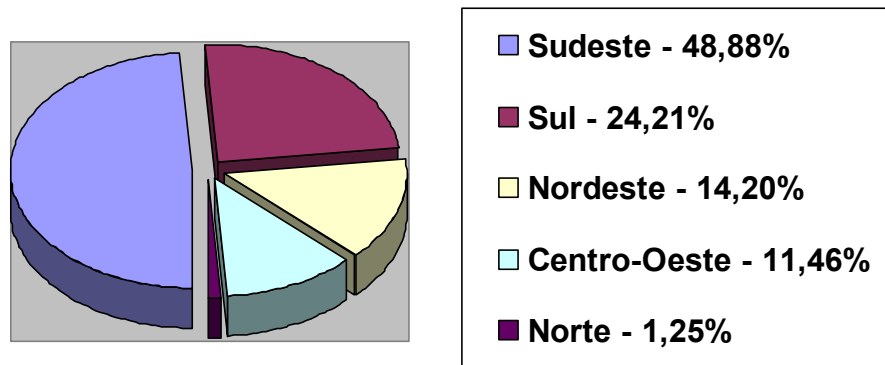
No caso específico dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* com linha de pesquisa em Educação Especial, a questão da regionalização é ainda mais agravante e preocupante. O trecho a seguir, extraído do documento Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios (2001) confirma essa idéia:

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

Com relação à distribuição entre setores público e privado, do total de 73 programas (100%), 41 estão vinculados às instituições públicas, representando 56,2% e no setor privado funcionam 32 programas, significando 43,8%.

Em relação ao número de alunos matriculados e de docentes vinculados à pós-graduação em educação, pode ser observada, respectivamente, nos gráficos 05 e 06, a reprodução da mesma relação desigual verificada na localização regional dos programas em geral (ver gráfico 01) e da área de educação em específico (ver gráfico 04), assim como, do número de professores e alunos vinculados aos programas de diferentes áreas que integram o SNPG (ver respectivamente, gráficos 02 e 03).

**GRÁFICO 05: Demonstrativo do percentual de alunos matriculados em programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**

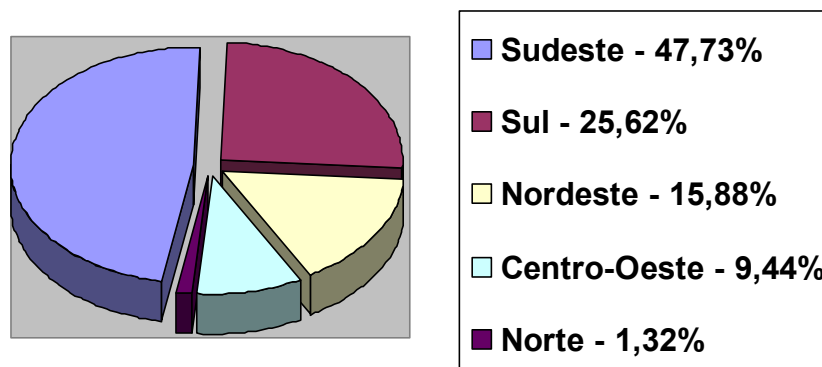


n=4.006

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Dos 4.006 alunos matriculados em programas de pós-graduação em educação (100%); 1958 encontram-se na região Sudeste (48,88%); 970 na região Sul (24,21%); 569 na região Nordeste (14,20%); 459 na região Centro-Oeste (11,46%); e 50 na região Norte (1,25%).

**GRÁFICO 06: Demonstrativo do percentual de docentes vinculados aos programas de pós-graduação em educação, integrados ao SNPG, por região geográfica, em 2004.**



n=1.366

FONTE: CAPES/MEC (2004)

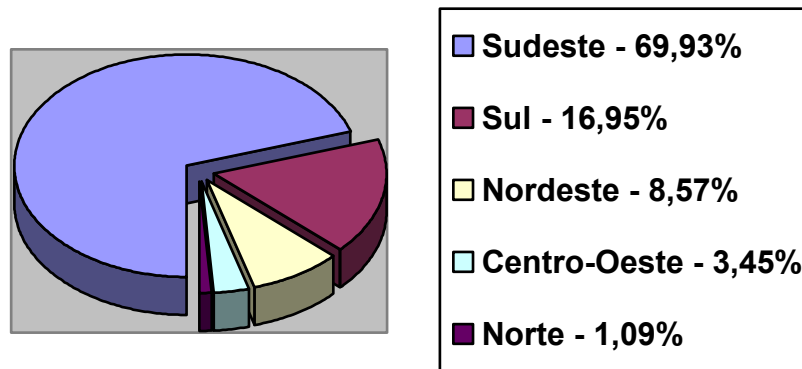
Dos 1.366 docentes vinculados aos programas de pós-graduação em educação, 652 encontram-se na região Sudeste (47,73%); 350 na região Sul (25,62%); 217 na região Nordeste (15,88%); 129 na região Centro-Oeste (9,44%); e 18 na região Norte (1,32%).

Portanto, a distribuição geográfica revela a desigualdade da produção científica e tecnológica no Brasil, tanto no que se refere aos programas de modo geral, como no caso, da área de Educação/Educação Especial, em específico.

De certo os números indicam, que de forma preocupante para o desenvolvimento do País, as dificuldades regionais para consolidação da pesquisa e da pós-graduação “obedecem” a critérios também perversos de financiamento (vinculado principalmente à avaliação da pós-graduação), cuja tendência é privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram, na grande maioria, na região Sudeste.

Nos gráficos 07 e 08, apresentamos, por regiões, respectivamente, o número de bolsistas beneficiados pelo Programa de Demanda Social, e os valores pagos pelo Programa de Apoio a Pós-Graduação, ambos da CAPES, principal órgão do Governo Federal, responsável pelo financiamento dos programas de pós-graduação, no Brasil<sup>48</sup>.

**GRÁFICO 07: Demonstrativo do percentual de bolsistas beneficiados pelo programa de Demanda Social da CAPES (mestrado-doutorado), por região geográfica, no período de janeiro a julho de 2004.**



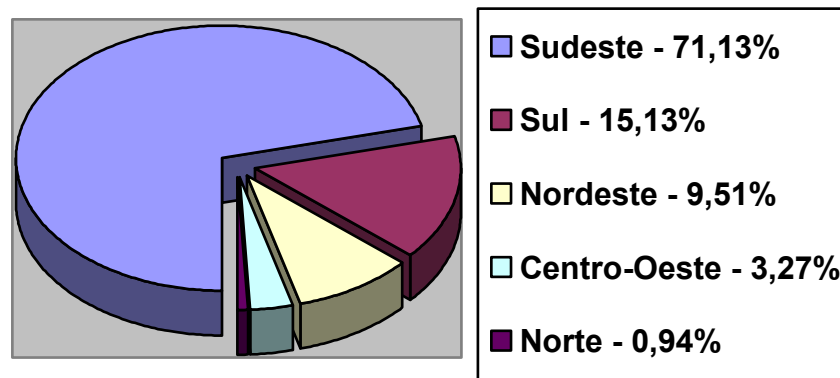
n=13.660

FONTE: CAPES/MEC (2004)

<sup>48</sup> O Programa de Demanda Social (DS) promove a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao Brasil, via concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a três, e oferecidos por instituições de personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito. As bolsas de estudo da DS são gerenciadas pelas instituições e cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas, segundo as orientações da CAPES. As instituições participantes da DS também são atendidas pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), que tem a finalidade de financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos. (CAPES/MEC, 2004)

Como podemos observar no gráfico 07, das 13.660 bolsas de DS distribuídas pela CAPES (100%), no período de janeiro a julho de 2004, 9553 foram para os programas da região Sudeste (69,93%); 2316 região Nordeste (16,95%); 1171 região Sul (8,57%); 471 região Centro-Oeste (3,45); e 149 região Norte (1,09%).

**GRÁFICO 08: Demonstrativo dos valores pagos (R\$ Mil) pelo PROAP, por região, no período de 1997 a 2002.**



n=254.708,78 (R\$ MIL)  
 FONTE: CAPES/MEC (2004)

Como podemos observar no gráfico 08, dos 254.708,78 (R\$ MIL) pagos pelo PROAP-CAPES, no período de 1997 a 2002, 181.185,13 (R\$ MIL) foram pagos aos programas da região Sudeste (71,13%); 38.546,12 (R\$ MIL) região Nordeste (15,13%); 24.236,06 (R\$ MIL) região Sul (9,51%); 8.340,27 (R\$ MIL) região Centro-Oeste (3,27%); e 2.401,20 (R\$ MIL) região Norte (0,94%).

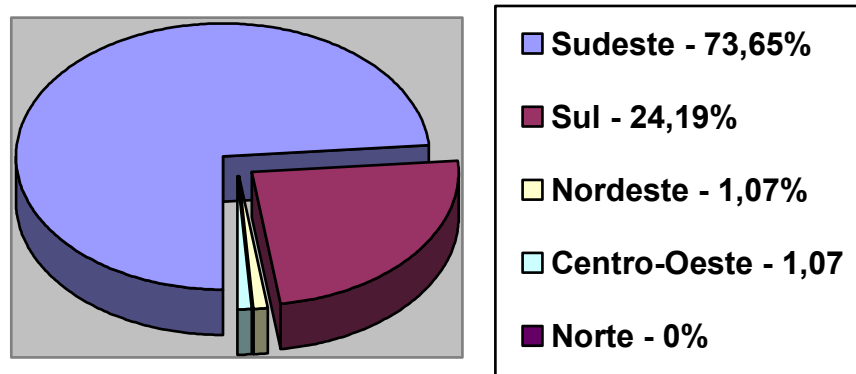
É importante observar, que nos dois programas de financiamento da CAPES, apesar de 70% das bolsas distribuídas pelo DS e dos valores pagos pelo PROAP, serem destinados aos programas da região Sudeste, a região Nordeste recebeu mais investimento que a região Sul, contrariando a tendência observada acerca dos números de programas, alunos e professores, tanto nos programas em geral, quanto na área de educação/educação especial, em específico.

Com relação à distribuição de bolsas do CNPq, principal órgão do Governo Federal responsável pelo financiamento de pesquisas científicas e tecnológicas a pesquisadores, segundo informações do presidente dessa entidade, em fevereiro de 2004, o número de bolsas para os programas de mestrado e doutorado, distribuídos pelo CNPq, totalizava 12.315 (CAMARGO, 2004). Desse total, apenas 186 bolsas foram destinadas para a área da



educação, distribuídas entre as regiões de uma forma que reproduz as desigualdades regionais já detectadas em outros indicadores, conforme demonstra o gráfico, a seguir.

**GRÁFICO 09: Demonstrativo do percentual de cotas/bolsas do CNPq para área de educação, por região geográfica, em 2004.**



n=186

FONTE: CAPES/MEC (2004)

Das 186 bolsas concedidas aos programas de pós-graduação em educação pelo CNPq, em 2004, 137 foram destinadas à região Sudeste (73,65%); 45 a região Sul (24,19%); 02 a região Nordeste (1,07%); 02 a região Centro-Oeste (1,07%); e nenhuma bolsa a região Norte (0%).

A partir dos dados apresentados referentes à concentração regional do SNPG, desde o número de cursos, alunos e docentes vinculados aqueles, até o financiamento institucional via CAPES (programas DS e PROAP) e a pesquisadores por meio do CNPq (concessão de bolsas a alunos da pós-graduação), tanto nos cursos em geral, quanto da área de educação/educação especial, em específico, podemos concluir que, há preponderância da região Sudeste sob as demais regiões do Brasil. As regiões Sul (especialmente, em relação ao número de cursos, alunos e professores vinculados ao SNPG e as bolsas do CNPq) e a região Nordeste (principalmente, em relação aos programas de financiamento da CAPES) ocupam uma posição intermediária. Mas, nota-se, nos vários aspectos apresentados, que a situação mais grave é as das regiões Centro-Oeste e Norte.

É importante observar, que ao expormos esse breve histórico das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação, com destaque para: 1) a indefinição de políticas de pesquisa e pós-graduação por parte do Governo Federal, no período de 1990 a 2004; 2) os baixos índices de investimento dos governantes brasileiros em Ciência e Tecnologia; e 3) a forte concentração

regional do SNPG, responsável em grande parte pela produção científica e tecnológica do País; Tínhamos como objetivo demonstrar que o Governo Federal tem realizado investimentos insuficientes, no setor de Ciência e Tecnologia do País, principalmente, na pós-graduação.

Portanto, não pretendíamos aprofundar as discussões acerca destas questões, mas tão somente explicitar que este tratamento interferiu e ainda interfere nas atividades desenvolvidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente, em suas produções científicas, e, estas interferências podem ser visualizadas, por exemplo: 1) no início tardio de atividades de pós-graduação na área de educação especial; 2) no limitado número de programas com linha de pesquisa nessa área do conhecimento, além é claro, da concentração destes nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; e 3) também, no número limitado de vagas oferecidas nos cursos quando comparado com as demandas do mercado. Além desses problemas os programas enfrentaram, não só durante o período de implantação, mas ao longo de todo o tempo de existência, condições pouco favoráveis à realização de pesquisas, tais como: corte de verbas destinadas ao financiamento de trabalhos científicos, à compra de equipamentos para laboratórios, ao pagamento de bolsas para pesquisadores, dentre outras, o que, inegavelmente, produziu reflexos na qualidade das pesquisas científicas desenvolvidas.

Entretanto, apesar das inúmeras dificuldades e problemas apontados, não se pode deixar de reconhecer que o processo de criação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, é dinâmico, e expressa diferentes tipos de interesses e contradições, assim sendo, também traz alguns avanços, como, por exemplo, o aumento no número de programas de pós-graduação e conseqüentemente da produção científica, crescimento do número de doutores atuando nas universidades e nos centros de pesquisas, aumento no número de artigos assinados por brasileiros em revistas internacionais indexadas, crescimento do número de menções aos trabalhos nacionais (citações), criação das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e etc.

Após essas considerações gerais sobre a pós-graduação, passamos a tratar do PPGEEs/UFSCar, observando as características internas e particulares desse programa.

### **3.2. O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: Processo de Criação e Características de Estruturação**

Este tópico tem por objetivo apresentar características internas do PPGEs/UFSCar, cujas dissertações e teses são discutidas neste estudo, tais como: data de criação, objetivos, áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa e principais alterações curriculares. Nossa intenção é abordar alguns aspectos que consideramos fundamentais para melhor entendimento da problemática tratada neste estudo.

Os programas de pós-graduação em Educação, no Brasil, surgiram, efetivamente, a partir de 1970. Esses Programas receberam influência da política governamental de expansão da pós-graduação no País, o que lhes garantiu, em linhas gerais, “[...] as mesmas características em suas formas de estruturação.” (SILVA, 1990, p.78)

Todos esses cursos tiveram “[...] objetivos semelhantes e consonantes com aqueles preconizados pelas diretrizes da política nacional de Pós-graduação, expressas nos Planos Governamentais, especialmente no I PNPG.” (SILVA, 1990, p.78), que visava, por meio deste nível de ensino, planejar as metas de titulação com base na projeção das necessidades de docentes qualificados para o ensino superior.

A criação desses Programas ocorreu devido à necessidade observada pelo Governo Federal de ampliar as áreas de conhecimento onde se pudesse propagar a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. (BARROS, 1998; BITTAR, 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SANTOS, 2003; SILVA, 1997 e PÔRTO JÚNIOR, 2004).

O modelo de pós-graduação implementado no Brasil, foi o norte-americano e se concretizou, por meio de assessorias de professores e pesquisadores dos EUA, via convênios estabelecidos entre algumas universidades desse país e o governo brasileiro, conhecidos como acordos MEC-USAID, efetuados entre 1964 e 1968 financiados pelo BM, BIRD e outros. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

A implantação do modelo americano de pós-graduação, no Brasil, levou diversas áreas do conhecimento a um processo de dependência em relação às instituições americanas, tanto de pessoal, quanto na formação dos profissionais em nível nacional, o que se viabilizou por meio de convênios, de transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matérias-primas para estudos científicos. Estes fatos elucidam

tanto o caráter expansionista da política norte-americana, quanto os vínculos dos governantes brasileiros com esses interesses expansionistas. (SILVA, 1997)

É importante destacar, que ao nos referirmos ao modelo de pós-graduação americano, tratamos não só da sua estrutura organizacional, mas também do modo como se apresenta, pois este traz consigo uma concepção de ciência, sustentada por um entendimento de realidade, por uma visão de mundo (SILVA, 1997). E, no caso específico da pós-graduação em Educação Especial, uma concepção de Educação Especial e Deficiência.

Como já nos referimos anteriormente, a implantação dos programas de pós-graduação em Educação, como em outras áreas do conhecimento ocorre, entre outros motivos, com o intuito de atender ao aumento no número de cursos de graduação, pois dessa forma era mantido o acesso de um maior contingente de alunos a este nível de ensino, mas era garantido também o caráter “elitista” do ensino superior, por meio da pós-graduação, já que esta estaria reservado aos “mais aptos”. (SILVA, 1997)

Porém, podemos destacar que esse não foi o único, nem o principal motivo da criação dos cursos de pós-graduação, pois a expansão desse nível de ensino, no País, estava atrelada aos interesses político-econômicos do Governo Federal acerca da expansão do capitalismo no Brasil. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 e SILVA, 1997)

É nesse contexto sócio-político e econômico que o PPGEs/UFSCar, foi criado em 1978 e até o ano do presente estudo, configurava-se como o primeiro e único Programa *stricto-sensu*, específico na área de Educação Especial no Brasil. O PPGEs/UFSCar incorporou muito bem o anseio preconizado na documentação referente à pós-graduação, na medida em que foi criado com o objetivo de formar docentes destinados ao ensino superior, bem como formar pesquisadores do mais alto nível para atuar no campo da Educação Especial. Vejamos, mais detalhadamente, algumas características desse Programa<sup>49</sup>.

A proposta de criação do PPGEs/UFSCar surgiu, a partir, da experiência do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar, em oferecer um curso de especialização, no ano de 1977, para professores de pessoas com deficiência mental da cidade de São Carlos e região. Ao concluir este primeiro curso houve um aumento considerável na demanda, tanto no sentido de ampliar as oportunidades para outros professores, quanto para

---

<sup>49</sup> Os dados apresentados, a seguir, acerca do histórico, objetivos, organização curricular, disciplinas oferecidas, características do corpo docente, intercâmbios institucionais e outras informações referentes ao PPGEs/UFSCar, foram obtidos no estudo de Nunes et al. (1997), no Manual do Aluno de 1998, na Proposta de Implantação do Doutorado encaminhado a CAPES, em 1998, nos relatórios de atividades do Programa, intitulado “datacapes”, referentes aos anos de 2000, 2001 e 2002, que também foram enviados a CAPES e no site do Programa, disponível em: <http://www.ufscar.br/~cech/ppgees.html>, acesso em 11/10/2004.

prosseguir com a formação daqueles que fizeram a especialização. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 2004)

Na segunda metade dos anos 70, o governo do Estado de São Paulo institucionalizou um sistema de Educação Especial (BUENO, 1993 *apud* PPGEEs/UFSCar, 2004) no qual incluía, entre seus objetivos, a formação de recursos humanos em grande quantidade. Esta iniciativa do governo paulista originou a implantação quase que imediata de habilitações em Educação Especial nos cursos de graduação em Pedagogia, sem que esta contasse ao menos com corpo docente qualificado, para desempenhar tal função. (PPGEEs/UFSCar, 2004 e UFSCar, 1998)

Assim sendo, o Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, sob direção da Professora Carolina Bori, assumiu o compromisso na formação de recursos humanos capaz de atuar na docência do ensino superior, assim como, criar condições para que se iniciasse, no Brasil, uma tradição de pesquisa na área de Educação Especial, o que até então, ocorria de forma incipiente no País. (UFSCar, 1998)

Desta forma, foi implementado em 1978, no CECH/UFSCar, o então denominado PMEE, com o objetivo de desenvolver competências nas atividades de pesquisa, prestação de serviços e docência em Educação Especial, sendo destinado a profissionais oriundos de diferentes cursos de graduação, possuindo como área de concentração a deficiência mental. (NUNES, et al. 1997, PPGEEs/UFSCar, 2004 e UFSCar, 1998)

Como não havia na UFSCar, nem no Brasil um centro com tradição de pesquisa e ensino em nível de graduação na área, que pudesse expandir naturalmente suas atividades acadêmicas para o nível pós-graduado, o PMEE foi implantado de maneira pouco comum. Pois, diante da absoluta carência de recursos humanos qualificados na área, que possibilitasse de imediato, a formação que se pensava apropriada e necessária, a alternativa encontrada foi a de se iniciar a formação dos mestres com base na experiência de pesquisadores de diferentes áreas, como Psicologia, Filosofia e Educação que, embora nunca tivessem trabalhado diretamente com as principais questões relativas à Educação Especial, se dispuseram a enfrentar o desafio e a iniciar, com os alunos, um programa de pesquisas na área<sup>50</sup>. (NUNES, et al. 1997, PPGEEs/UFSCar, 2004 e UFSCar, 1998)

---

<sup>50</sup> A implantação do antigo PMEE teve o apoio crucial dos Professores Isaias Pessotti, Mário Guidi e Carolina Bori da Universidade de São Paulo. No planejamento do curso também foi fundamental a participação do Dr. Wilfred L. Williams, do Canadá, que tinha doutorado na área, era especialista no trabalho com portadores de retardo mental profundo e que foi responsável pela concepção e pelo ensino de disciplinas que imprimiram ao Programa um caráter essencial para os desenvolvimentos futuros. (PPGEEs/UFSCar, 1998, p.4)

Quando da proposição do currículo do curso, com o intuito de formar quadros docentes qualificados para a área em questão, havia a preocupação com a longa tradição assistencialista predominante no País, aliada aos equívocos conceituais a respeito da excepcionalidade, bem como com suas implicações educacionais e sociais. (UFSCar, 1998)

Assim sendo, a estrutura curricular do PMEE foi elaborada com base na necessidade de fornecer aos alunos formação para: 1) Docência Universitária - O que implicaria em oferecer ao aluno formação conceitual e o domínio sobre as habilidades requeridas pela Educação Especial, no sentido de torná-lo capaz de analisar as variáveis envolvidas no processo ensino-aprendizagem, como, planejamento, aplicação e avaliação dos procedimentos e atividades de ensino; 2) Pesquisa em Educação Especial com portadores de deficiência mental - O que implicaria em oferecer ao aluno fundamentos da teoria da ciência e do conhecimento, princípios de metodologia científica, e história da ciência que o habilitassem a realizar pesquisas experimentais e descritivas na área de deficiência mental; e 3) Assessoria a programas e serviços de Educação Especial para portadores de deficiência mental - O que implicaria em oferecer conhecimento sobre as peculiaridades das instituições e situações de Educação Especial no Brasil, e ensinar ao aluno habilidades para treinamento de pessoal, planejamento e avaliação de programas e de recursos tecnológicos para serviços educacionais destinados a portadores de deficiência mental. (NUNES, et al. 1997, PPGEs/UFSCar, 2004 e UFSCar, 1998)

No período analisado neste estudo (1978 a 2002) os objetivos inicialmente propostos continuavam os mesmos: a formação em pesquisa, docência e a especialização para prestar serviços na área de Educação Especial.

Ao analisar a organização curricular do PPGEs/UFSCar verificamos que, as unidades de créditos<sup>51</sup>, não foram alteradas no período de 1978 a 2002. Entretanto, a estrutura curricular do Programa sofreu três reformulações nos anos de 1986, 1990 e 1997 de forma que se pode considerar a existência de quatro fases ao longo desses 24 anos de atividade. (PPGEs/UFSCar, 2004)

No quadro 06, apresentamos alguns dos principais pontos reformulados na estrutura curricular do PPGEs/UFSCar, segundo as fases de organização curricular existentes neste Programa, no período de 1978 a 2002.

---

<sup>51</sup> Cada unidade de crédito equivale a 15 horas de atividades programadas em diferentes atividades (aulas, seminários, trabalhos de laboratório ou de campo, pesquisa, monitoria, estudo e preparo da dissertação). (PPGEs/UFSCar, 2004)

PRINCIPAIS PONTOS REFORMULADOS	FASES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR				
	Primeira Fase 1978 – 1985	Segunda Fase 1986 - 1989	Terceira Fase 1990 - 1996	Quarta Fase 1997 - 2002	
				MEST.	DOUT.
<b>Total de Créditos</b>	96	120	100	100	200
<b>Créditos em Disciplinas</b>	64	60	50	35	55
<b>Créditos em Disciplinas Obrigatórias e da Área de Concentração</b>	48	30	25	24	40
<b>Créditos em Disciplinas Optativas</b>	16	30	25	11	15
<b>Créditos para a Dissertação/Tese</b>	32	60	50	65	145
<b>Número de Disciplinas a serem Cursadas</b>	9 a 13	15 a 17	10 a 13	5 a 8	8 a 12
<b>Disciplinas Oferecidas</b>	39	39	50	33	34

**QUADRO 06** – Demonstrativo das alterações realizadas na estrutura curricular do PPGEE/UFSCar, no período de 1978 a 2002.

FONTE: NUNES, et al. (1997), PPGEEs/UFSCar (1998 e 2004) e UFSCar (1998).

Durante o período de vigência da primeira fase do Programa (1978 a 1985), o mestrando dispunha de até cinco anos para conclusão do curso, prazo no qual, ele deveria cumprir 96 créditos, dos quais 64 em disciplinas e 32 na elaboração da dissertação. (NUNES, et al. 1997)

Quanto às disciplinas estas eram estruturadas num tronco curricular dividido em dois grupos de disciplinas denominados: 1) área de concentração (CO); e 2) área complementar (CL). Dos 64 créditos a serem cumpridos em disciplinas, 48 deveriam ser integralizados em disciplinas da área de concentração e 16 em disciplinas optativas ou área complementar<sup>52</sup>. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Nesta fase, havia ainda a exigência de cumprimento de uma disciplina considerada pré-requisito pelo regimento do Programa, que não adicionava créditos aos alunos e era obrigatória<sup>53</sup>. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

<sup>52</sup> As disciplinas da área de concentração enfatizavam a preparação para uma abordagem científica do ensino especial de portadores de deficiência mental. Já, as disciplinas optativas (ou da área complementar) eram consideradas complementares à formação do mestre em educação especial, e poderiam ser cumpridas também em outros programas de pós-graduação que continham disciplinas afins. Entretanto, o programa fazia ofertas regulares de disciplinas desta natureza. (PPGEEs/UFSCar, 1998, p.11)

<sup>53</sup> Esta disciplina era intitulada “Análise Experimental da Aprendizagem” e tinha como objetivo “nivelar” o conhecimento acadêmico dos mestrandos acerca da abordagem conceitual do curso. (PPGEEs/UFSCar, 1998, p.11)

No período compreendido entre 1978 a 1985 foram oferecidas pelo PMEE, 17 disciplinas da área de concentração e 21 complementares, perfazendo um total de 39 disciplinas disponibilizadas para integralização curricular do aluno. (NUNES, et al. 1997)

Portanto, o regimento e as características das disciplinas implicavam no fato de que cada aluno cursava em média de seis a oito disciplinas da área de concentração, duas a quatro complementares e mais aquela considerada pré-requisito, perfazendo, um total entre nove a treze disciplinas num prazo mínimo de dois e máximo de três anos e o restante do tempo que o aluno dispunha para conclusão do mestrado (de dois a três anos), era destinado à pesquisa com vistas à elaboração da dissertação.

No final do ano de 1984 houve uma crise no Programa ocasionado pelo afastamento de 10 professores do corpo docente, sendo quatro do quadro permanente e dois em regime de tempo parcial, provocado, pelo encerramento do prazo de concessão de suas universidades de origem, e, mais quatro docentes também do quadro permanente, que estavam afastados para realização de capacitação profissional no exterior. (de ROSE,1990 *apud* PPGEEs/UFSCar, 1998)

Visando superar essa crise, o PMEE não realizou, em 1985, seleção para ingresso de alunos e empreendeu um estudo do plano curricular vigente, a partir, do conteúdo das ementas das disciplinas relacionadas aos objetivos do curso<sup>54</sup>. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

A partir, dos resultados obtidos no estudo de Duran et al. (1985) *apud* PPGEEs/UFSCar (1998) concluíram que: 1) várias disciplinas apresentavam conteúdo demasiadamente abrangente para ser desenvolvido em um semestre; 2) os critérios para a distinção entre os dois grupos de disciplinas (concentração e complementar) não estavam bem definidos; 3) a grade curricular era rígida e inviabilizava a execução de possíveis ajustes, especialmente, aqueles decorrentes de mudanças infra-estruturais, isto é, no âmbito do próprio Programa; 4) o conteúdo para a formação do mestre em educação especial era insuficiente, tanto para formação do especialista, quanto do pesquisador; e 5) a formação em docência para o ensino superior não estaria sendo garantida.

Além desses problemas apresentados no estudo de Duran et al. (1985) *apud* PPGEEs/UFSCar (1998) outra dificuldade considerada nos documentos analisados era o fato de que a pós-graduação parecia estar sendo empreendida em dois momentos independentes,

---

<sup>54</sup> Para saber mais sobre esse estudo citado pelo PPGEEs/UFSCar (1998) ver: Duran, A.; Torezan, A.; Goyos, A.C.N.; e Nunes, E. **Proposta de reformulação da estrutura e funcionamento do Programa de Mestrado da UFSCar**. São Carlos: UFSCar. 1985.



um com o cumprimento dos créditos em disciplinas e o outro na realização da pesquisa com vistas à dissertação. Desta forma o cumprimento das exigências em relação aos créditos em disciplinas seria uma mera formalidade, enquanto a formação do pesquisador ficava restrita a relação orientador-orientando.

Portanto, ao considerar que a estrutura curricular do Programa estaria provocando distorções, ao ponto de afetar os objetivos do curso, foi efetuada uma reestruturação com o intuito de garantir segundo os proponentes: “uma maior organicidade às atividades desenvolvidas, otimizando o aproveitamento do pessoal docente representado pelos professores que colaboram com o programa.” (DURAN et al., 1985, p. 4 *apud* PPGEEs/UFSCar, 1998, p.8)

As diretrizes básicas que nortearam a primeira reformulação do programa no ano de 1985, e que passaram a ser implementadas a partir de 1986, foram propostas com o intuito de garantir: 1) que as atividades em disciplinas visassem à formação do pesquisador e do especialista na área de Educação Especial; 2) a formação de um profissional mais politizado e instrumentalizado para atuar diante dos problemas reais dessa área no País; 3) que a nova estrutura potencializasse o aproveitamento dos recursos humanos existentes, no sentido de tornar o Programa realista e viável; e 4) maior flexibilidade à nova estrutura para que esta pudesse melhor absorver e se ajustar às mudanças decorrentes da evolução do conhecimento ou mesmo das alterações conjunturais, típicas ao meio universitário. (NUNES, et al. 1997)

Na segunda fase do então PMEE, compreendida entre 1986 e 1989, o elemento básico da organização curricular do programa foram os chamados núcleos de pesquisa, que passaram a ser responsáveis pela definição do número de vagas para alunos ingressantes, e também pela proposição e desenvolvimento das atividades didáticas voltadas para a formação dos seus membros. (NUNES, et al. 1997)

Os núcleos consistiam em um grupo de docentes e alunos, que se uniam por meio de projetos coletivos e individuais a uma linha de pesquisa comum (NUNES, et al. 1997). A nucleação teve como objetivos: 1) facilitar o desenvolvimento de projetos grupais e individuais dos alunos; e 2) facilitar a formação de novos pesquisadores em linhas específicas através da maximização dos recursos humanos. (DIAS; SILVA,1992 *apud* PPGEEs/UFSCar, 1998)

A partir, do momento em que os alunos ingressavam no Programa eles optavam pelo núcleo que se responsabilizaria pela sua orientação e formação. No quadro 07, apresentamos a relação dos núcleos e seus respectivos objetos de estudos.

<b>NÚCLEOS</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO</b>
Núcleo 1	Prevenção-Intervenção em Educação Especial	O processo educativo da pessoa excepcional na realidade brasileira.
Núcleo 2	Institucionalização do Indivíduo Especial	Estudo do sistema institucional: descrição das práticas, análise dos seus determinantes e suas conseqüências.
Núcleo 3	Processos Básicos de Aprendizagem	Processos básicos de aprendizagem de sujeitos normais e com necessidades educativas especiais.
Núcleo 4	Práticas Educativas: Processos e Problemas	Noções e processos cognitivos básicos constituintes das práticas educativas no ambiente escolar, com ênfase no ensino do primeiro grau.
Núcleo 5	Análise de Processos e Problemas em Instituições Universitárias	A universidade e suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**QUADRO 07** – Demonstrativo dos núcleos de pesquisa do então PMEE e os respectivos objetos de estudo.

FONTE: Duran et al. (1985) *apud* PPGEEs/UFSCar (1998).

O número total de créditos exigidos pelo Programa para a titulação, passou de 96 para 120, dos quais, 60 deveriam ser obtidos em disciplinas e 60 na elaboração da dissertação. Nesta fase houve uma redução de quatro créditos exigidos em disciplinas (de 64 para 60), contra um aumento de 28 créditos na elaboração da dissertação (de 32 para 60).

O novo plano curricular proposto envolvia três grupos de disciplinas denominados como: Introdutório, Fundamental e Complementar. No Quadro 08 apresentamos a grade curricular básica da segunda fase do PMEE.

<b>GRUPO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>Nº de CRÉDITOS</b>	
INTRODUTÓRIO	Filosofia da Ciência	CO	04	
	Conceitos Fundamentais em Educação Especial	CO	04	
	Educação Especial no Brasil	CO	06	
FUNDAMENTAL ENSINO	Análise e Planejamento de Ensino	CO	04	
	Desenvolvimento e Avaliação do Ensino na Universidade	CO	04	
FUNDAMENTAL PESQUISA	BLOCO1			
	- Práticas de Pesquisa I	CO	02	
	- Práticas de Pesquisa II	CO	02	
	- Práticas de Pesquisa III	CO	02	
	- Práticas de Pesquisa IV	CO	02	
	BLOCO 2			Variável dependendo da recomendação dos núcleos
	- Métodos e Técnicas de Pesquisa	CO		
	BLOCO 3			
- Estudos Avançados	CO			
COMPLEMENTAR	Em aberto	CL	De caráter eletivo	

**QUADRO 08** – Demonstrativo da grade curricular básica do então PMEE, no período de 1986 a 1989.

FONTE: Nunes, et al. (1997) e PPGEEs/UFSCar (1998).

Do Grupo Introdutório faziam parte às disciplinas consideradas obrigatórias para todos os alunos do Programa e que deveriam ser cumpridas por estes, tão logo eles ingressassem ao curso. Essas disciplinas tinham como objetivo inserir o aluno nas discussões básicas acerca do conhecimento científico em Educação Especial, considerando seus conceitos fundamentais, a situação desta área no contexto sócio-político-econômico e cultural do Brasil e o desenvolvimento de habilidades que permitissem problematizar e iniciar a proposição de problemas de pesquisa. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

O Grupo Fundamental foi dividido em dois sub-grupos, com o intuito de definir claramente as disciplinas responsáveis pelas atividades de formação para o Ensino e para a Pesquisa. As disciplinas que trabalhavam as atividades de Formação para o Ensino eram obrigatórias para todos os alunos e tinham como objetivo fornecer competências relativas à docência para o ensino superior. As disciplinas de Formação para a Pesquisa visavam criar condições para o desenvolvimento de habilidades acerca da investigação científica e destas disciplinas faziam parte três blocos de atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito dos núcleos de pesquisa, no qual o aluno estivesse vinculado. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Do primeiro bloco faziam parte quatro disciplinas desenvolvidas no âmbito dos próprios núcleos, sob a forma de seminários de apresentação de pesquisas em diferentes estágios de desenvolvimento. Cada disciplina correspondia a um estágio de pesquisa esperado do aluno naquele momento do curso: etapa 1 - definição do problema; etapa 2 - elaboração do projeto; etapa 3 - coleta de dados; e etapa 4 - análise dos dados. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

O segundo bloco era constituído por disciplinas que tinham como intuito “instrumentalizar” o aluno na utilização de métodos e técnicas de pesquisa. Cada núcleo identificava, planejava e administrava as disciplinas segundo as necessidades de seus integrantes. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

O terceiro e último bloco era constituído por disciplinas que visavam aprofundar o conhecimento nas sub-áreas dos núcleos, e também eram propostas e administradas pelo núcleo conforme as necessidades dos alunos. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Finalmente havia o grupo das disciplinas consideradas complementares que tinham como objetivo preencher lacunas na formação do aluno, identificadas nos núcleos, ou ainda para possibilitar a ampliação da formação em outras áreas do conhecimento. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

No período compreendido de 1986 a 1990, foram disponibilizadas pelo PMEE, 39 disciplinas, das quais, apenas “Educação Especial no Brasil” teve seu programa conservado integralmente da grade anterior, outras duas também foram conservadas, mas tiveram seus objetivos e/ou conteúdo modificados. Portanto, praticamente toda estrutura curricular baseada nas disciplinas foi modificada neste período. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Das 39 disciplinas oferecidas, três eram do grupo introdutório, duas do grupo fundamental para o ensino e quatro do grupo fundamental para a pesquisa. Havia portanto, nove disciplinas obrigatórias para todos os alunos que integralizavam um total de 30 créditos, o que correspondia cerca de 50% dos créditos necessários em disciplinas. Restariam assim, cerca de 30 créditos, dos quais 18 a serem cumpridos em disciplinas do grupo fundamental para a pesquisa e doze em disciplinas complementares, perfazendo, um total entre quinze a dezessete disciplinas num prazo mínimo de dois e máximo de três anos e o restante do tempo que o aluno dispunha para conclusão do mestrado (de dois a três anos), era destinado à pesquisa com vistas à elaboração da dissertação. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Em 1988 foi realizado um estudo, no qual foram entrevistados individualmente dez docentes-orientadores do Programa, com o intuito de saber entre outras coisas, sobre a grade curricular recém implantada e suas implicações no desenvolvimento das dissertações<sup>55</sup>. (PPGEEs/UFSCar, 1998)

Os principais resultados do estudo de Dias e Silva (1992) *apud* PPGEEs/UFSCar (1998) apontavam que: 1) era consenso a necessidade de revisão na grade curricular, apesar das divergências entre os docentes acerca de qual o tipo de formação dever-se-ia privilegiar para todos os alunos (homogênea ou heterogênea); 2) havia problemas na implementação no sistema de núcleos; 3) a carga horária despendida em disciplinas era excessiva e assim sendo, dificultava o desenvolvimento de atividades adicionais; 4) fazia-se necessário a redução do número de créditos exigidos em disciplinas obrigatórias, a fim de permitir uma maior flexibilização do currículo; e 5) fazia-se necessário também, a proposição de atividades complementares com o intuito de ampliar o “treino” em habilidades de pesquisa, em situações de intervenções diretas com educandos com necessidades especiais ou instituições, e melhor compreensão da política da Educação Especial no País.

---

<sup>55</sup> Para saber mais a respeito desse estudo citado pelo PPGEEs/UFSCar (1998) ver: Dias, T.; Silva, L. Um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: a perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [S. l.], v.1, p. 15-27, 1992.

No ano de 1989, ocorreu outra crise no PMEE, ocasionada pela evasão de seis docentes que se transferiram para outras instituições, assim sendo, naquele ano não houve seleção para ingresso de alunos novos no Programa. (NUNES, et al. 1997)

Em decorrência da crise no corpo docente, somado aos resultados do estudo mencionado anteriormente, que apontavam a necessidade de revisão curricular e principalmente, as mudanças ocorridas no regimento geral da Pós-Graduação da UFSCar, que coerentes com as modificações na Política de Pós-Graduação que passou a vigorar, no País, a partir de 1989, estabeleceram a necessidade de redução no prazo de titulação, e conseqüentemente, geraram a necessidade de revisão na estrutura curricular do PMEE<sup>56</sup>.

Aproveitando a ocasião na qual o Programa seria reconhecido pela CAPES, foram propostas novas reformulações que passaram a vigorar a partir de 1990. A estrutura curricular que passou a vigorar a partir de 1990 manteve, em linhas gerais, as reformulações introduzidas em 1986. Os ajustes feitos foram no sentido de buscar uma redução no prazo para a conclusão do curso, com o intuito de atender às exigências do novo regimento interno da Pós-Graduação na UFSCar, que passou a estabelecer um prazo máximo de quatro anos para a conclusão do mestrado. (NUNES, et al. 1997)

No geral, essas mudanças vieram ao encontro da nova concepção de Pós-Graduação que passou a ser adotada, no País, em função das novas políticas das agências de fomento à formação de recursos humanos para esse nível. (NUNES, et al. 1997)

Em virtude, de tais mudanças o Programa reduziu o número de créditos obrigatórios (de 120 para 100), o prazo para conclusão do curso (de cinco para quatro anos) e também o prazo para integralização dos créditos em disciplinas (de três para dois anos). (NUNES, et al. 1997)

Com relação ao sistema de núcleos houve a alteração para linhas de pesquisa, cuja quantidade e classificação permaneceram as mesmas: Linha 1) Prevenção/Intervenção em Educação Especial; Linha 2) Processo Institucionais em Educação Especial na visão dos usuários; Linha 3) Processos Básicos de Aprendizagem e Problemas de Aprendizagem; Linha 4) Práticas Educativas e Linha 5) Formação de Recursos Humanos a nível superior em Educação Especial. (NUNES, et al. 1997)

Foi nessa fase que houve a alteração da denominação de “Programa de Mestrado em Educação Especial” (PME) para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial”

---

<sup>56</sup> Conforme discutido no item 3.1 deste capítulo, no período de 1989 (quando se encerra o período de vigência do III PNPG) a 2004, o Governo Federal não formulou oficialmente um IV Plano, apesar de ter formulado outras diretrizes políticas para o setor via agências de fomento, principalmente, pela CAPES.

(PPGEEs), e também na denominação da área de concentração de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, que visou ampliar a área de atuação do Programa. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 2004)

No quadro 09, apresentamos a estrutura curricular básica que vigorou no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1990 a 1996.

<b>NATUREZA</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>Nº DE CRÉDITOS</b>
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	Educação Especial no Brasil	5
	Conceitos Fundamentais em Educação Especial: Análise Crítica	5
	Análise e Planejamento de Ensino	5
	Seminários de Pesquisa em Educação Especial I	5
	Seminários de Pesquisa II	5
<b>ELETIVAS</b>	Estudos Avançados	Mínimo 15
	Complementares	Mínimo 5

**QUADRO 09** – Demonstrativo da estrutura curricular básica do PPGEEs/UFSCar, no período de 1990 a 1996.

FONTE: NUNES, et al. (1997) e PPGEEs/UFSCar (1998).

Com essa estrutura curricular, o número de créditos exigidos pelo Programa, em disciplinas e na elaboração da dissertação reduziu de 60 para 50, nas duas situações. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

Quanto à organização das disciplinas na terceira fase do Programa (1990-1996), observa-se que o número de créditos exigidos para integralização curricular passou a ser igualmente distribuído entre as disciplinas obrigatórias (25 créditos) e eletivas (também 25 créditos).

Com relação às disciplinas, o que houve foi uma redução no número médio a serem cursadas para a integralização dos créditos (de 15 a 17 disciplinas na segunda fase para 13 a 15 na terceira) e, no caso específico, das obrigatórias à redução nas exigências referentes ao número de disciplinas (de nove para cinco), com algumas se tornando eletivas<sup>57</sup>. (NUNES, et al. 1997 e PPGEEs/UFSCar, 1998)

No ano de 1997, o PPGEEs/UFSCar promove a terceira reformulação em seu currículo, estabelecendo, a partir, deste ano o início da quarta fase do Programa (1997-2002). Essa reformulação foi ocasionada pela implantação do doutorado e também em função da necessidade de reduzir os prazos de titulação, conforme as diretrizes das políticas de pós-

<sup>57</sup> As quatro disciplinas intituladas “Práticas de Pesquisa” foram transformadas em duas de “Seminários de Pesquisa” (I e II) que passaram a ser de responsabilidade de um grupo de docentes, e não mais vinculadas aos núcleos, com o objetivo de racionalizar o trabalho dos docentes e promover o intercâmbio entre os núcleos. (PPGEEs/UFSCar, 1998, p.14)

graduação no País formuladas pelas agências de fomento, principalmente, a CAPES. (PPGEEs/UFSCar, 2004)

Quanto às alterações empreendidas na nova estrutura curricular do Programa, elas basicamente visavam: 1) dar continuidade na formação de recursos humanos do mestrado e doutorado; 2) reduzir o prazo de integralização dos créditos em disciplinas; e 3) flexibilizar a grade curricular, com o intuito, de atender melhor os interesses dos alunos. (PPGEEs/UFSCar, 2004)

Em linhas gerais, a reformulação curricular promovida pelo PPGEEs/UFSCar, a partir de 1997, envolveu a mudança na classificação das disciplinas para atender à padronização proposta no Regimento Geral da Pós-Graduação na UFSCar, assim como, os créditos exigidos em disciplinas para integralização curricular passaram a ser cumpridos em disciplinas obrigatórias, disciplinas da área de concentração e em disciplinas optativas. (PPGEEs/UFSCar, 2004)

No quadro 10, apresentamos a grade curricular do PPGEEs/UFSCar, no período de 1997 a 2002, com a distinção na natureza das disciplinas (obrigatórias, por área de concentração e optativas) e no elenco segundo o curso (mestrado e doutorado).

DISCIPLINAS	MESTRADO	DOCTORADO
OBRIGATORIAS	- Seminários em Educação Especial I - 8 créditos	- Estudos Avançados I: (Nome do tema de pesquisa do aluno) - 8 créditos
		- Estudos Avançados II (Nome do tema de pesquisa do aluno) - 8 créditos.
	- Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Educação Especial (somente para Bolsistas CAPES) – 2 créditos	
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Selecionar duas:	
	- Educação Especial no Brasil - 8 créditos.	
	- Conceitos Fundamentais em Educação Especial: Análise Crítica - 8 créditos.	
	- Educação Especial no Contexto da Educação Brasileira - 8 créditos.	
	- Análise Crítica do Conceito de Deficiência - 8 créditos.	
	- Ensino do Indivíduo Especial - 8 créditos.	
OPTATIVAS	<b>INSTRUMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR</b> (Escolher pelo menos uma da lista das ofertas)	
	<b>TEMÁTICAS DAS LINHAS DE PESQUISA</b> (Escolher pelo menos uma da lista de ofertas)	
	<b>TEMÁTICAS COM OFERTAS NÃO REGULARES</b>	
	- Tópicos em Educação Especial 1 <sup>58</sup> - 1 crédito - Tópicos em Educação Especial 2 - 2 créditos	

**QUADRO 10** – Demonstrativo da grade curricular do PPGEEs/UFSCar, no período de 1997 a 2002.

FONTE: PPGEEs/UFSCar (2004) e UFSCar (1998).

<sup>58</sup> Tópicos em Educação Especial 1 e 2 - Disciplinas optativas de curta duração e caráter intensivo, ministradas por Professores Visitantes, com número de créditos e conteúdo variável, dependendo da área de atuação e da permanência do visitante na instituição.

A partir, dessa nova grade curricular as disciplinas obrigatórias passaram a ser comuns e a compor um elenco fixo para todos os alunos, havendo diferenciação entre o elenco para o mestrado e para o doutorado. “Tais disciplinas são classificadas nesta categoria por serem consideradas aquelas mais diretamente relacionadas e imprescindíveis para o desenvolvimento das competências dos alunos, almejadas pelo Programa”. Por exemplo, no mestrado, as “[...] disciplinas obrigatórias têm como objetivo introduzir o aluno a uma variedade de temáticas e metodologias de pesquisa possíveis em Educação Especial, [...]” enquanto no doutorado, “[...] as disciplinas obrigatórias visam desenvolver o compromisso do aluno com a disseminação do conhecimento como parte imprescindível do processo de pesquisa.” (PPGEEs/UFSCar, 2004)

Já, as disciplinas da área de concentração têm como objetivos: 1) caracterizar a realidade educacional dos indivíduos com necessidades educacionais especiais no País; 2) proceder a análises críticas deste contexto; e 3) derivar formas de atuar nesta realidade. (PPGEEs/UFSCar, 2004)

Enfim, elas visam num plano geral,

[...] aumentar a competência do aluno para problematizar a área, derivar questões de pesquisa e avaliar a relevância de estudos pontuais para avançar o conhecimento científico em Educação Especial. Este grupo de disciplinas é composto por um elenco, do qual o aluno fará algumas opções, dependendo de seu interesse em dominar com maior profundidade aspectos políticos, conceituais, formação de recursos humanos na área, relação entre os sistemas regulares e especiais de educação ou sobre técnicas especializadas de ensino, entre outros. (PPGEEs/UFSCar, 2004)

As disciplinas optativas têm dois objetivos: 1) permitir o aprofundamento do estudo no tema específico da pesquisa do aluno vinculado a uma das linhas de pesquisa; e 2) “instrumentalizar” o aluno para dominar com o maior nível de habilidade possível, a metodologia de pesquisa selecionada para seu estudo. “Tal grupo será composto por um elenco bastante variado de disciplinas, cuja responsabilidade de oferta será dos docentes vinculados às linhas de pesquisa, e permitirão uma maior flexibilização de currículos individuais.” (PPGEEs/UFSCar, 2004)

Na seqüência, no quadro 11, apresentamos uma listagem com as disciplinas credenciadas pela Comissão de Pós-Graduação da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar, que podem ser oferecidas a qualquer momento, a critério do colegiado do Programa. Essa lista é aberta e pode ser modificada, tanto pelo cancelamento de disciplinas, quanto pelo credenciamento de novas disciplinas. As decisões a respeito da inserção e/ou remoção de disciplinas são tomadas com base na disponibilidade de ofertas por parte do corpo docente,



assim como, das constatações de possíveis necessidades específicas na formação discente. (UFSCar, 1998)

CARÁTER	DISCIPLINAS	Nº DE CRÉDITOS
Instrumentais para a Formação do Pesquisador	A Entrevista na Pesquisa em Educação Especial	8
	Estatística Aplicada à Educação Especial	8
	Filosofia da Ciência	8
	Observação do Comportamento Humano	8
	Táticas de Pesquisa Científica	8
	Seminários em Educação Especial II	8
	Tópicos de Pesquisa em Educação Especial (ementas em aberto, em função do tópico oferecido a cada oportunidade)	8
Temáticas das Linhas de Pesquisa	Análise do Comportamento Humano	8
	Análise do Comportamento Verbal	8
	Análise Experimental da Aprendizagem	8
	Análises de Generalização ou Transferência	8
	Aprendizagem de Leitura em Crianças Normais e Deficientes Mentais	8
	Domínio da Linguagem Escrita na Criança* <sup>59</sup>	6
	Pesquisa em Análise do Comportamento Humano	8
	Bases Genéticas da Deficiência	8
	Desenvolvimento Humano e Prevenção de Deficiências	8
	Prevenção da Excepcionalidade	8
	Desenvolvimento e Avaliação do Ensino na Universidade	8
	Desenvolvimento e Avaliação de Programas de Ensino	8
	Educação Brasileira Contemporânea	6
	Ensino: Indivíduo, Conhecimento e Realidade I*	8
	Teoria da Educação*	6
	Estigma e Identidade Social do Deficiente	8
	Habilidades Sociais: Prática e Pesquisa	8
	Instrumentação para o Ensino de Auto-Cuidado ao Deficiente	8
	Profissionalização do Deficiente Mental	8
Técnicas Instrucionais Avançadas para Ensino Especial	8	

**QUADRO 11** – Demonstrativo das disciplinas credenciadas pela Comissão de Pós-Graduação da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar, no ano de 1998, segundo o caráter (instrumentais para formação do pesquisador ou temáticas das linhas de pesquisa) e os seus respectivos números de créditos.

FONTE: UFSCar (1998).

No que se refere ao corpo docente que compõe o PPGEs/UFSCar, a grande maioria são professores do departamento de Psicologia da UFSCar e são formados em nível de graduação em Psicologia. Dos 25 docentes credenciados por este Programa, junto a CAPES, a partir de 1998, 14 obtiveram o título de doutorado em Psicologia Experimental pelo Instituto

<sup>59</sup> Com asteriscos as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

de Psicologia da USP/SP e nove obtiveram os títulos de doutorado ou pós-doutorado no exterior, em universidades como: “University of Wales”, no Reino Unido; “University Toronto”, no Canadá; e “University of Maryland”, “University Geórgia”, “University Califórnia”, “E. K. Shriver Center for Mental Retardation”, e “Duke University”, nos Estados Unidos. (UFSCar, 1998)

No grupo dos professores visitantes destaca-se a participação dos professores Wilfred L. Williams, do Canadá, Carolina Bori, Isaias Pessotti, e Mário Guidi, do Brasil, que além de colaborarem com o processo de implantação do PPGEs/UFSCar constantemente têm colaborado com o desenvolvimento deste Programa. (UFSCar, 1998)

Com relação aos intercâmbios desse Programa não poderíamos deixar de destacar os vários intercâmbios nacionais e internacionais que têm sido importantes para o desenvolvimento da pesquisa em Educação Especial.

No âmbito nacional, o Programa realiza intercâmbios com Prefeituras Municipais, Associações de Pais e Amigos de Crianças Excepcionais (APAEs) e outras instituições que desenvolvem atividades com indivíduos especiais. Interage,

[...] sob outra perspectiva, com docentes de ensino superior de várias instituições da região: dos Departamentos de Psicologia e Educação da Universidade Estadual Paulista (de Araraquara e Marília), do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo (de Ribeirão Preto), do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo (de São Paulo), do Centro de Ensino e Atendimento ao Paciente Especial da Universidade de Campinas (campus de Piracicaba), do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Campinas, entre outros. Internacionalmente destaca-se o intercâmbio com o Eunice Kennedy Shriver Center for Mental Retardation (Waltham, Massachussets, EUA), com o New England Center for Autism (Southborough, Massachussets, EUA), com o Centro Ann Sullivan de Educação Especial (Lima, Peru) e com o Parsons Research Center da Universidade de Kansas (Parsons, Kansas, EUA); contatos mais recentes (com projetos planejados para implantação em futuro próximo) incluem a Vanderbilt University e a Universidade de Illinois (Carbondalle e Chicago). (PPGEs/UFSCar, 2004 e UFSCar, 1998)

Em relação à produção discente, foram defendidas até dezembro de 2002, no PPGEs/UFSCar 258 dissertações e 5 teses.

Em estudo de avaliação do programa na perspectiva dos egressos Nunes et al. (1997) verificaram que uma mudança notável ocorre na profissão do entrevistado após a conclusão do mestrado no PPGEs/UFSCar. Dentre os resultados obtidos por esse estudo destacamos: 1) o aumento no número de professores universitários, que passa de 34% para 84%, isto é, a maior parte dos egressos do PPGEs ingressam como docentes universitários em instituições de ensino superior, na maioria públicas (78%); 2) que a grande maioria dos egressos (85%) desenvolveram projetos de pesquisas, após concluírem o mestrado, sendo a maioria desses

pesquisadores com projetos financiados pelo CNPq e/ou Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo [FAPESP (67%)]; e 3) o grande número de egressos que estão cursando ou já cursaram o doutorado (58%).

A partir dos resultados do estudo de Nunes et al. (1997) podemos concluir que o PPGEs/UFSCar tem atingido os principais objetivos a que se propõe: formar pesquisadores, docentes e especialistas em Educação Especial.

Podemos observar, assim, que o PPGEs/UFSCar, criado de acordo com a política governamental de expansão da pós-graduação no Brasil, apresenta em linhas gerais as mesmas características em suas formas de estruturação, dos demais programas de pós-graduação em Educação, do País. Contem objetivos semelhantes e consonantes com aqueles preconizados pelas diretrizes da política nacional de pós-graduação, expressas nos Planos Governamentais, especialmente no I PNPG. Seu modelo também segue, como em outras áreas do conhecimento, o modelo de Pós-graduação americana, bem como parte dos profissionais que forma seu quadro docente foi titulado nos EUA.

No interior desses Programas, atendendo aos objetivos da Pós-graduação no Brasil, o desenvolvimento da pesquisa se apresenta como ponto fundamental. Tais pesquisas, desenvolvidas sob a forma de dissertações e teses assumem determinadas características e tendências que expressam concepções filosóficas e de ciência específicas, posturas epistemológicas determinadas, opções por determinados referenciais teóricos, temáticas, etc., as quais só podem ser discutidas a luz dos determinantes históricos que permearam o processo de suas produções. (SILVA, 1997) Foi neste sentido que optamos por abordar, embora de forma geral, alguns aspectos desse processo histórico, econômico, político e social, antes de tratarmos especificamente da análise das dissertações e teses produzidas no PPGEs/UFSCar, o que realizaremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

# Análise Epistemológica das Dissertações e Teses Defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR (1981-2002)

Neste capítulo passaremos à exposição dos resultados do processo de análise das dissertações e teses selecionadas para este estudo. Tal análise, de caráter lógico-gnoseológico, foi desenvolvida de acordo com os critérios e categorias já explicitados anteriormente.

No quadro 12, apresentamos as dissertações e teses analisadas e indicamos as respectivas abordagens metodológicas predominantes.

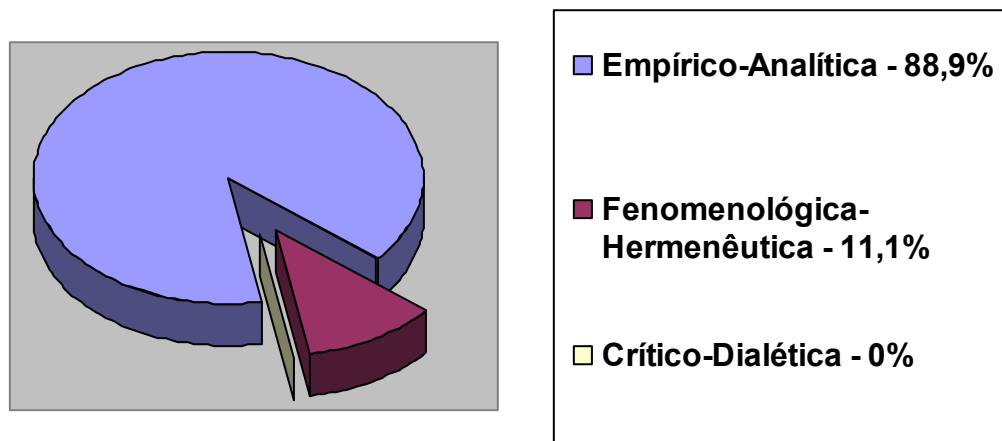
AMOSTRA	AUTOR (A)	TÍTULO	ABORDAGEM METODOLÓGICA PREDOMINANTE
1	ALMEIDA	Obtenção de informações para proposição de objetivos de ensino: um procedimento para entrevista com pais e profissionais	Empírico-Analítica
2	LINHARES	Estratégias maternas utilizadas para ensinar crianças com história de fracasso ou de sucesso escolar, em situações estruturadas de resolução de problema	Empírico-Analítica
3	ALMEIDA	Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau	Empírico-Analítica
4	DOMENE	Registro e análise de dados sobre a relação professor-aluno: em busca de informações úteis ao professor	Empírico-Analítica
5	BIZZOTTO	O controle de estereótipos numa criança severamente retardada: O papel da interação professor-aluno e das atividades programadas em procedimentos do tipo reforçamento diferencial de outros comportamentos	Empírico-Analítica
6	MENDONÇA	Uma tipologia do excepcional no contexto familiar e profissional de São Carlos	Fenomenológica-Hermenêutica
7	FERRARI	Aquisição de relações de emparelhamento e nomeação após treino de discriminação condicional sem erros: aprendizagem por exclusão	Empírico-Analítica
8	VITALIANO	Percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar	Empírico-Analítica
9	KREPSKI	O estágio de formação de professores: uma tentativa de aperfeiçoamento	Empírico-Analítica
10	BARBATO	A linguagem do "faz-de-conta" no tratamento de crianças hemiplégicas espásticas	Empírico-Analítica
11	JULIANI	Aprendizagem relacional em pessoas com deficiência mental: procedimentos de ensino que influenciam a formação de classes de estímulos	Empírico-Analítica
12	BONADIMAN	Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência	Fenomenológica-Hermenêutica
13	CALDAS	Avaliação dos procedimentos de aplicação do Apgar em instituições da cidade de campinas	Empírico-Analítica
14	HIGARASHI	Análise das necessidades do enfermeiro para atuação junto à criança portadora de deficiência	Empírico-Analítica
15	FREITAS	Concepção de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais	Empírico-Analítica
16	OLIVEIRA	Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência	Fenomenológica-Hermenêutica

17	ARAÚJO	Caracterização da atuação profissional de psicólogos com pessoas portadoras de deficiência mental	Empírico-Analítica
18	FONSECA	Diagnóstico para repertórios iniciais de leitura e escrita: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência	Empírico-Analítica
19	BORTOLOZZI	Aprendizagem de leitura e desempenho no wisic em crianças com história de fracasso escolar	Empírico-Analítica
20	PADOVANI	Redações de deficientes auditivos: uma proposta de análise baseada no instrumento de clay	Empírico-Analítica
21	GONÇALES	A escolha profissional do indivíduo com deficiência: uma análise documental	Empírico-Analítica
22	SILVA	A audição após implante coclear: controle discriminativo e funções simbólicas de estímulos auditivos	Empírico-Analítica
23	FALEIROS	A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas	Empírico-Analítica
24	LAUAND	Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas	Empírico-Analítica
25	GOMES	Avaliação da influência de atividades recreativas das aulas de educação física na alfabetização de alunos portadores de deficiência mental	Empírico-Analítica
26	SILVA	O efeito do uso da escolha de acordo com o modelo com resposta construída (crmts) para produção dos fonemas sonoros	Empírico-Analítica
27	ISRAEL	Hidroterapia: um programa de ensino para desenvolver habilidades motoras aquáticas do lesado medular em piscina térmica	Empírico-Analítica

**QUADRO 12** – Demonstrativo das dissertações e teses analisadas neste estudo e suas respectivas abordagens metodológicas predominantes.

Quanto aos percentuais das **abordagens metodológicas** adotadas nas dissertações e teses analisadas (27 estudos), obtivemos os resultados apresentados no gráfico 10.

**GRÁFICO 10: Demonstrativo do percentual das abordagens metodológicas adotadas nos 27 estudos analisados.**



n=27

Como podemos observar 88,9% das dissertações e teses analisadas, adotaram a abordagem empírico-analítica, enquanto 11,1% adotaram a fenomenológica-hermenêutica e nenhum estudo analisado adotou a abordagem crítico-dialética.

Para expor os resultados da análise, a partir das abordagens metodológicas utilizadas nos estudos selecionados, primeiramente apresentamos por meio de quadros, os dados e/ou sínteses dos dados coletados referentes a cada dissertação ou tese analisada, para em seguida agrupá-los num processo de sínteses parciais, com relação aos níveis técnicos, teóricos, epistemológicos, e os grupos de pressupostos lógico-gnoseológicos e ontológicos. Algumas vezes, será citado textualmente um dado entendimento manifesto pelo autor, com o intuito de exemplificar os aspectos analisados.

## 4.1. Abordagem Empírico-Analítica

Do total de estudos analisados, 24, ou seja, 88,9%, adotaram a abordagem empírico-analítica, correspondendo respectivamente a 88,5% de dissertações de mestrado e 100% de teses de doutorado. Considerando as quatro fases de organização curricular do PPGEEs/UFSCar, observamos que a abordagem empírico-analítica assim se distribuiu:

FASE DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	DOCUMENTOS SELECIONADOS		PORCENTAGEM (Mestrado +Doutorado)
	Mestrado	Doutorado	
FASE I	05	-	83,3%
FASE II	03	-	100%
FASE III	10	-	83,3%
FASE IV	05	01	100%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>01</b>	<b>88,9%</b>

**QUADRO 13** - Distribuição da abordagem empírico-analítica nas dissertações e teses analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002, segundo a fase de organização curricular.

### 4.1.1. Nível Técnico

O primeiro conjunto de informações, obtido a partir da leitura analítica dos estudos analisados, referiu-se aos **aspectos técnicos** da pesquisa. Foram considerados especialmente a caracterização do estudo (tipo de pesquisa), as técnicas utilizadas na coleta de dados e os procedimentos adotados para analisá-los. Estes elementos foram obtidos a partir das informações contidas nos próprios documentos, geralmente descritos no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos.

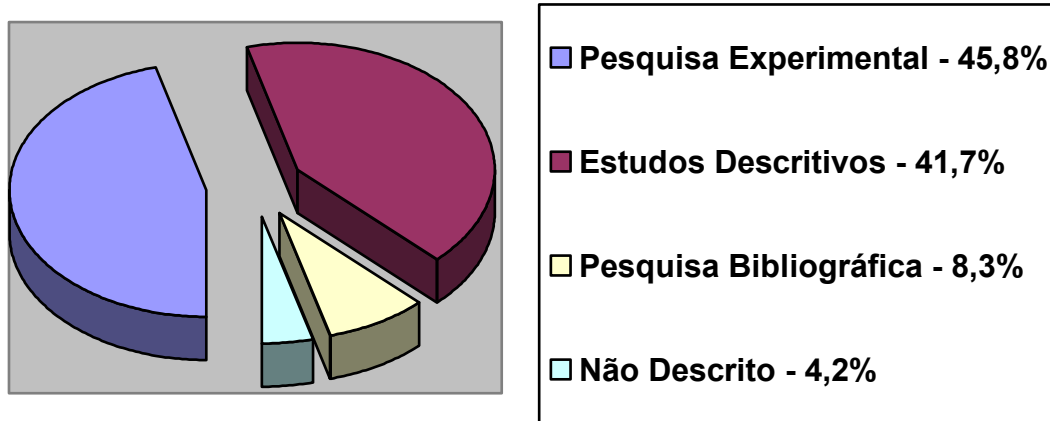
No quadro 14, apresentamos as dissertações e teses cujas abordagens indicamos como empírico-analíticas, e listamos os tipos de pesquisa realizadas, as técnicas de coleta e os procedimentos adotados na análise dos dados.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS
1	ALMEIDA	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista)	Quantitativos
2	LINHARES	Estudo descritivo	Observação sistemática	Quantitativos
3	ALMEIDA	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista)	Quantitativos
4	DOMENE	Estudo descritivo	Observação sistemática	Quantitativos
5	BIZZOTTO	Pesquisa experimental	Observação sistemática	Quantitativos
7	FERRARI	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
8	VITALIANO	Estudo descritivo	Observação sistemática e inquirição (entrevista)	Quantitativos
9	KREPSKI	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
10	BARBATTO	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
11	JULIANI	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
13	CALDAS	Estudo descritivo	Observação sistemática e inquirição (entrevista)	Quantitativos
14	HIGARASHI	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista)	Quantitativos
15	FREITAS	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista)	Quantitativos
17	ARAÚJO	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista)	Quantitativos
18	FONSECA	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
19	BORTOLOZZI	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
20	PADOVANI	Pesquisa bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Análise quantitativa e qualitativa
21	GONÇALES	Pesquisa bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Análise quantitativa e qualitativa
22	SILVA	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
23	FALEIROS	Estudo descritivo	Inquirição (entrevista) e levantamento documental	Quantitativos
24	LAUAND	Não especificou	Observação sistemática e inquirição (entrevista) e questionário	Análise quantitativa e qualitativa
25	GOMES	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
26	SILVA	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos
27	ISRAEL	Pesquisa experimental	Testagem	Quantitativos (Quantitativa: testes não paramétricos de permutação, Mann-Whitney e Wilcoxon)

**QUADRO 14** – Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

No que diz respeito à **caracterização das pesquisas**, os percentuais podem ser visualizados no gráfico, a seguir:

**GRÁFICO 11: Demonstrativo do percentual da caracterização das pesquisas (tipos de pesquisas) adotadas nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.**



n= 24

Portanto, o percentual de preferência dos estudos deste grupo em relação ao tipo de pesquisa utilizado distribui-se da seguinte forma: 45,8% estudos experimentais; 41,7% estudos descritivos; 8,3% pesquisas bibliográficas; e 4,2% não descrito (documento, cujo tipo de pesquisa não foi possível identificar<sup>60</sup>).

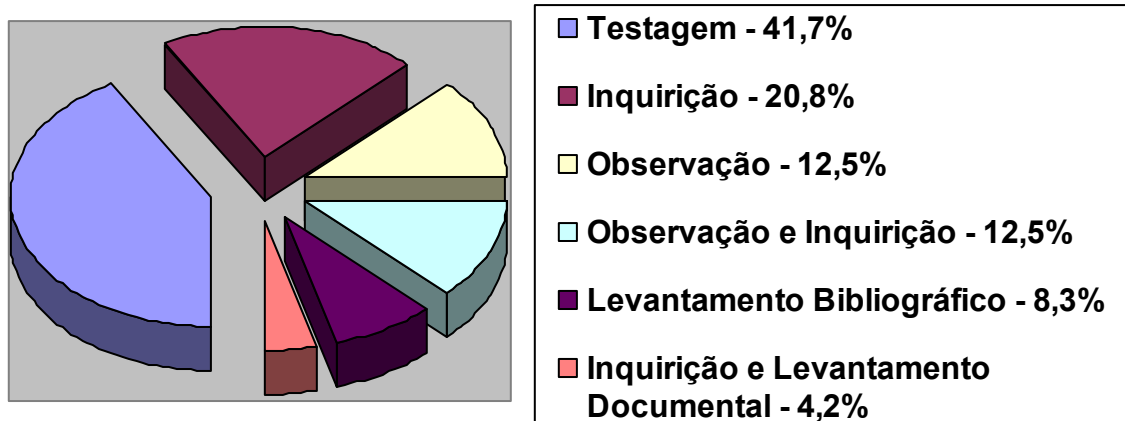
Assim, podemos afirmar que, nas pesquisas deste grupo há maior preferência por estudos experimentais (com utilização de grupo experimental e controle, e/ou realização de pré-testes e pós-testes), seguido pelos estudos descritivos (levantamento de opiniões, características de grupos e descrições de situações observadas), e em menor número as pesquisas bibliográficas. Em um estudo o autor não identificou tipo de pesquisa realizada.

No gráfico 12, apresentamos os percentuais das principais **técnicas de coleta de dados** utilizadas pelos estudos deste grupo:

<sup>60</sup> Na amostra 24, a autora não caracteriza nem especifica o tipo de pesquisa, ela apenas diz que o estudo foi desenvolvido em duas etapas, uma que consistiu na descrição e análise da estrutura física e o funcionamento do serviço e a outra que foi o planejamento, implementação e avaliação de um programa básico de capacitação de professores.



**GRÁFICO 12: Demonstrativo do percentual das técnicas de coleta de dados utilizadas pelos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.**



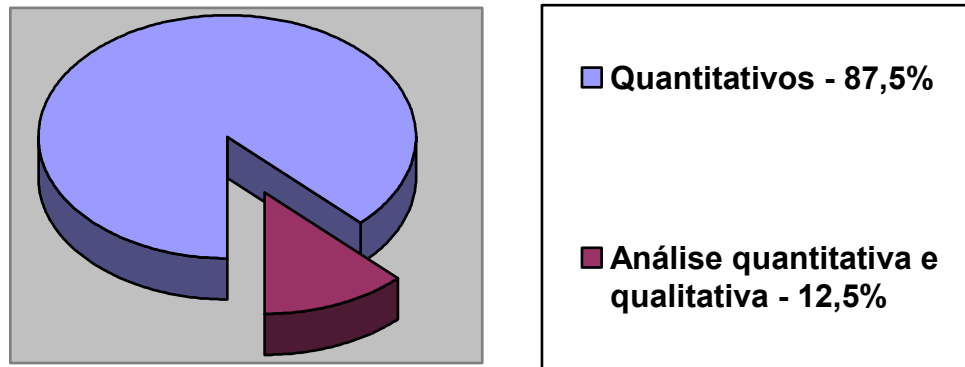
n= 24

Como podemos observar no gráfico 12, o percentual de preferência dos estudos deste grupo em relação às técnicas de coleta de dados utilizadas distribui-se da seguinte forma: 41,7% testagem; 20,8% inquirição; 12,5% observação; 12,5% observação e inquirição (estudo com mais de uma técnica); 8,3% levantamento bibliográfico; e 4,2% para um estudo que também utilizou mais de uma técnica, no caso, a inquirição e o levantamento documental.

Assim, podemos afirmar que, nas pesquisas deste grupo há maior preferência pela utilização de técnicas de testagem (realizadas por testes padronizados ou não, com o intuito de verificar o conteúdo de conhecimentos específicos e as respostas diante estímulos também específicos), seguido pela técnica de inquirição (realizado por meio de questionário e de roteiros de entrevistas, estruturados e semi-estruturados), e em menor número a observação (realizada com o suporte de instrumentos e equipamentos sofisticados ou protocolos de observação sistemática), o levantamento bibliográfico e documental (realizados pelas fichas de registros bibliográfico e documental, respectivamente).

No que se refere à **análise dos dados**, os percentuais podem ser visualizados no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 13: Demonstrativo do percentual dos procedimentos de análise dos dados adotados nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.**



n= 24

Portanto, o percentual de preferência dos estudos deste grupo em relação aos procedimentos de análise dos dados distribui-se da seguinte forma: 87,5% quantitativos e 12,5% análise quantitativa e qualitativa.

A maior parte desses estudos preocupou-se em fornecer explicações aos problemas suscitados, pautados na mensurabilidade dos dados e, conseqüentemente, pelo suporte da estatística (gráficos de freqüência, tabelas, etc). De forma geral, a estatística é apresentada como procedimento para análise e interpretação dos dados pesquisados. Dentre as técnicas mais utilizadas para tratamento dos dados nos documentos que analisamos estão: cálculos de freqüência simples, média, desvio padrão, análise de variância e apresentação gráfica de escores obtidos.

#### 4.1.2. Nível Teórico

O segundo conjunto de informações procurou identificar, as principais temáticas tratadas, problemas educacionais e sociais privilegiados, as críticas desenvolvidas a outras teorias, propostas apresentadas, bem como os autores mais citados. Esses dados corresponderam aos **aspectos teóricos** das pesquisas, obtidos a partir das informações contidas nos próprios documentos, geralmente descritos na introdução e nos capítulos destinados à fundamentação teórica.

No quadro 15, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando suas respectivas temáticas.

AMOSTRA	AUTOR (A)	PRINCIPAIS TEMÁTICAS TRATADAS
1	ALMEIDA	Elaboração de objetivos de ensino/educacionais
2	LINHARES	Estratégias maternas de ensino
3	ALMEIDA	Encaminhamento dos alunos das classes comuns para as classes especiais, no 1º grau
4	DOMENE	Interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem
5	BIZZOTTO	Interação professor-aluno, quando este apresenta comportamentos estereotipados
7	FERRARI	Procedimentos de ensino-aprendizagem, emparelhamento com modelo por exclusão
8	VITALIANO	Expectativas dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos alunos
9	KREPSKI	Formação de professores (estágios)
10	BARBATTO	Linguagem do “Faz-de-Conta” no trabalho de fisioterapia com crianças hemiplégicas espásticas
11	JULIANI	Procedimentos de ensino-aprendizagem
13	CALDAS	Procedimentos e finalidades adotadas (e realizadas) para aplicação da escala de Apgar, em instituições brasileiras
14	HIGARASHI	Formação profissional (atuação profissional do enfermeiro junto à criança portadora de deficiência)
15	FREITAS	Educação sexual voltado para pessoas com deficiência mental
17	ARAÚJO	Formação e atuação profissional (características da atuação profissional de psicólogos com Pessoas Portadoras de Deficiência Mental em instituições da APAE)
18	FONSECA.	Procedimentos de ensino-aprendizagem (Alfabetização - repertórios básicos de leitura e escrita de aprendizes iniciantes)
19	BORTOLOZZI	Medidas de inteligência e sua relação com aprendizagem de conteúdos específicos
20	PADOVANI	Métodos/Procedimentos ensino-aprendizagem acerca da linguagem escrita dos indivíduos com deficiência auditiva
21	GONÇALES	Escolha profissional do indivíduo com deficiência mental
22	SILVA	Emergência de classes de estímulos equivalentes (auditivos e visuais) em sujeitos com diagnóstico de surdez neurosensorial profunda e que foram submetidas ao implante coclear
23	FALEIROS	Inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva das professoras e produções acadêmicas
24	LAUAND	Atendimento educacional escolar a alunos com deficiências físicas e múltiplas
25	GOMES	Atividades recreativas nas aulas de Educação Física, voltadas para o processo de alfabetização do alunado com deficiência mental moderada
26	SILVA	O efeito do uso de escolha de acordo com o modelo com resposta construída (CRMTS) para produção dos fonemas sonoros
27	ISRAEL	Programa de ensino de hidroterapia voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras aquáticas do lesado medular em piscina térmica

**QUADRO 15** – Demonstrativo das principais temáticas tratadas nos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

Acerca das **principais temáticas discutidas** nas pesquisas empírico-analíticas, destaca-se o fato de terem sido: 1) voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais; e 2) na sua grande maioria trabalhadas sob a perspectiva da Análise do Comportamento.

No quadro 16, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os estudos que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.

AMOSTRA	AUTOR (A)	PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS PRIVILEGIADOS	CRÍTICAS DESENVOLVIDAS A OUTRAS TEORIAS	PROPOST
1	ALMEIDA	A	NA + AO	A
2	LINHARES	A	NA	A
3	ALMEIDA	A	NA + AO	A
4	DOMENE	A	NA + AO	A
5	BIZZOTTO	A	NA	A
7	FERRARI	A	NA	A
8	VITALIANO	A	NA + AO	A
9	KREPSKI	A	NA + AO	A
10	BARBATTO	A	NA	A
11	JULIANI	A	NA	A
13	CALDAS	A	NA + AO	A
14	HIGARASHI	A	NA + AO	A
15	FREITAS	A	NA + AO	A
17	ARAÚJO	A	NA + AO	A
18	FONSECA	A	NA + AO	A
19	BORTOLOZZI	A	NA + AO	A
20	PADOVANI	A	NA + AO	A
21	GONÇALES	A	NA	A
22	SILVA	A	NA	A
23	FALEIROS	A	NA + AO	A
24	LAUAND	A	A	A
25	GOMES	A	NA + AO	A
26	SILVA	A	A	A
27	ISRAEL	A	NA	A

**QUADRO 16** – Demonstrativo das dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.

**A** – Apresenta: problemas educacionais e sociais; críticas a outras teorias; e/ou propostas.

**NA** – Não apresenta: problemas educacionais e sociais; críticas a outras teorias; e/ou propostas.

**NA + AO** – Não apresenta críticas a outras teorias, mas apresenta outros tipos de críticas (observação: esta categoria é exclusiva para as críticas desenvolvidas a outras teorias).

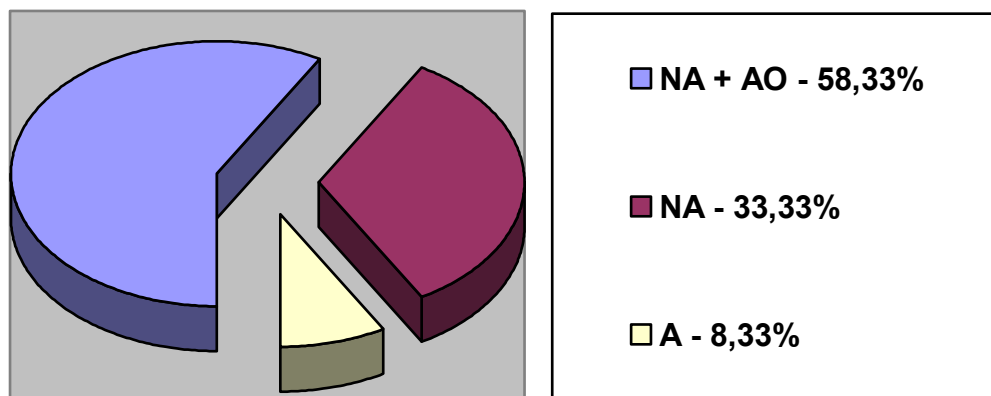
Os principais **problemas educacionais e sociais privilegiados** foram: 1) processo de encaminhamento dos alunos das classes comuns para as classes especiais, no 1º grau; 2) fracasso escolar e suas implicações, como repetência, evasão escolar e o encaminhamento dos alunos as classes especiais; 3) a ineficiência das classes comuns e especiais, no que diz respeito à aprovação; 4) a questão da rotulação dos alunos e ex-alunos das classes especiais; 5) interação professor-aluno, este com estereotípias; 6) processo ensino-aprendizagem voltado para a alfabetização; 7) má formação de professores que irão atuar como alfabetizadores; 8) resistência a tratamentos fisioterápicos; 9) aplicação inadequada da escala de Apgar, nas

instituições brasileiras; 10) desconhecimento por parte dos profissionais da saúde no Brasil, acerca das pessoas com deficiência; 11) influência das expectativas dos profissionais junto às crianças com deficiência; 12) notificação inadequada do diagnóstico de deficiência aos pais, por parte, dos profissionais da saúde; 13) estigma e preconceitos em relação às pessoas com deficiência; 14) ignorância e desinformação da população brasileira em relação à sexualidade humana; 15) exclusão social e profissional da pessoa com deficiência; 16) inclusão das pessoas com necessidades especiais sob a perspectiva escolar e social; 17) formação de professores para o ensino especial; 18) questões de acessibilidade, mais especificamente, acessibilidade e educação; 19) reabilitação do lesado medular, visando à promoção de sua independência; 20) elaboração de programas de ensino na área de Educação Especial; e dentre outras.

Os problemas educacionais e sociais privilegiados apesar de apresentarem-se de forma variada, na maioria dos casos convergem para denúncia das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, mais precisamente, as pessoas com deficiência em sua relação na e com a sociedade.

No que se refere às **críticas desenvolvidas** pelos estudos empírico-analíticos, verificamos, no gráfico 14, os seguintes percentuais:

**GRÁFICO 14: Demonstrativo do percentual das críticas desenvolvidas nos 24 estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.**



n= 24

Como podemos observar no gráfico 14, o percentual das críticas desenvolvidas nos estudos deste grupo distribui-se da seguinte forma: 58,33% não apresentam críticas a outras teorias, mas elaboram outras críticas; 33,33% não apresentam qualquer tipo de críticas; e 8,33% apresentam críticas a outras teorias.

Deste modo, em relação à categoria em que encontramos os maiores percentuais (NA + AO) destacamos as críticas que tratam: 1) da aplicação inadequada da escala de Apgar, nas instituições brasileiras; 2) da falta de abertura e pouca valorização profissional dos serviços prestados pelos “terapeutas do desenvolvimento”, no âmbito dos berçários, das Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs), e no tratamento precoce de recém-nascidos; 3) do desconhecimento por parte dos profissionais da saúde, no Brasil, acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais; 4) da notificação inadequada do “diagnóstico” da deficiência, por parte, dos profissionais da saúde aos pais; 5) das teorias que centralizam as “desvantagens” oriundas das deficiências, no indivíduo, principalmente, nas pessoas com deficiência mental; 6) das condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente no Brasil, como por exemplo, a má-remuneração, as salas de aula lotadas, a formação dos professores dissociada da realidade educacional e etc.; 7) do fato dos professores não dominarem todas as contingências envolvidas no processo ensino-aprendizagem; 8) da utilização inadequada e/ou inacessibilidade por parte dos professores, aos procedimentos de diagnóstico dos repertórios de leitura e escrita; 9) do fato da escola apresentar-se ineficaz no processo de alfabetização; e 10) da dicotomia entre a filosofia de inclusão e as práticas “ditas” inclusivas.

Portanto, no que se refere às críticas desenvolvidas pelos estudos empírico-analíticos, verificamos, assim como, Silva (1990) que as pesquisas elaboradas sob esta abordagem, desenvolvem poucas críticas enquanto processo de argumentação, questionamento, contraposição teórica, ou posicionamento crítico sistemático, principalmente pela pretensão dos autores abordarem o objeto de estudo de forma imparcial e pela natureza da abordagem que é predominantemente indutiva.

Todos os estudos deste grupo apresentam, de alguma forma, **propostas**. Dentre elas destacamos: 1) desenvolvimento de outros estudos sobre o mesmo tema abordado, com o intuito de identificar outras variáveis envolvidas; 2) melhoramento nos procedimentos de coleta de dados utilizados nos estudos; 3) modificação das condições de ensino-aprendizagem na classe comum e na classe especial, a fim de aumentar a eficiência dessas classes; 4) que os pesquisadores da área de ensino-aprendizagem divulguem seus estudos e contribuições na superação do fracasso escolar; 5) melhoramento no treinamento dos profissionais responsáveis pela aplicação dos procedimentos da escala de Apgar, bem como, a padronização deste método conforme as orientações de sua idealizadora (Apgar, V. 1966); 6) que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência, tenham no seu repertório a preocupação de rever suas práticas e posturas; 7) a inclusão do tema educação sexual, nos currículos escolares, inclusive, em escolas que atendem alunos com deficiência mental; 8) que

a produção do conhecimento científico seja incentivada dentro de modelos mais abrangentes (envolvidas por aspectos individuais e sociais), que se aproxime mais da realidade social onde será aplicado e também sejam divulgados em congressos, eventos científicos e outros eventos; 9) que o conhecimento acerca do tema “escolha profissional do indivíduo com deficiência mental”, produzido em outros países, sirva de subsídios para estudos brasileiros que venham tratar da mesma temática; 10) mudança na forma de conceber a educação oferecida aos alunos com deficiência mental; 11) o envolvimento de todos profissionais/professores que fazem parte da escola, inclusive escolas com alunos com deficiência mental moderada, no processo de alfabetização desse alunado, especialmente, trabalhos participativos entre os professores alfabetizadores e de educação física e dentre outras.

Acerca das principais propostas apresentadas destaca-se a freqüência com que se sugere à realização de outros estudos sobre o mesmo tema abordado pelo autor, com o intuito de analisar outras variáveis não investigadas. A seguir, apresentamos uma série de afirmações<sup>61</sup> que exemplificam essa principal tendência nas propostas apresentadas pelos estudos empírico-analíticos:

[...] Contudo, essa hipótese não foi suficientemente explorada no presente estudo. Futuras investigações poderão ser feitas, em que essa condição fosse melhor controlada. (amostra 07, p. 81)

Visto que este assunto é vasto, sugerimos a continuidade de investigação deste assunto, principalmente em alguns aspectos que se seguem:

- no processo de alteração das falas das crianças, quando da introdução do “Faz-de-Conta”;
- exploração detalhada da Linha de Base;
- o que pode ocorrer nos comportamentos das crianças quando há interrupção da sessão de terapia;
- qual a seqüência das Resistências, e quanto tempo duram essas Resistências. (amostra 10, p. 60)

Neste estudo duas variáveis foram manipuladas: a direção do treino e a modalidade do estímulo nodal. [...]. É importante ressaltar, no entanto, a necessidade de replicações deste estudo controlando a ordem de exposição dos sujeitos aos arranjos de treino. (amostra 11, p. 66)

[...] Outras investigações poderiam abordar este tema, aprofundando as análises, talvez de uma amostra maior de crianças que adquirem leitura (zero a 100%) e não adquirem leitura se verificando relações com outras habilidades nas atividades acadêmicas, como escrita, matemática, etc... [sic] Também merecem ser investigadas relações entre as chamadas medidas de inteligência e outros aspectos da experiência, como a interação da criança com o professor ou com seus pares, métodos de ensino e dinâmica escolar mais ampla. (amostra 19, p. 154)

Os dados dos treinos auditivo-visuais sugerem que não foram demonstradas discriminações simples em apresentações sucessivas dos estímulos auditivos, num

---

<sup>61</sup> Todos os exemplos extraídos das amostras, apresentados neste capítulo, foram transcritos da mesma forma em que constam no original.

contexto de pareamento com o modelo, mas uma resposta precisa a essa questão sugere a necessidade de verificar, em estudos futuros, se os estímulos auditivos utilizados poderiam assumir função de estímulo discriminativo simples, com relação a diferentes respostas dos participantes. (amostra 22, p. 87-88)

Apesar do debate sobre a importância de habilidades orais para a emergência de classes de estímulos equivalentes, parece-nos que os dados obtidos pelas crianças CML e SBL estão sinalizando, com maior veemência, a necessidade de investigações posteriores que caracterizem com maior precisão as habilidades discriminativas de participantes com surdez pré-lingual em tarefas de aprendizagem relacional envolvendo estímulos auditivos. (amostra 22, p. 90)

Este estudo sugere que novas pesquisas devam ser desenvolvidas usando-se o paradigma de equivalência de estímulos e de rede de relações, com destaque para as tarefas de escolha de acordo com o modelo com respostas construída, que parece ser um caminho para novas abordagens terapêuticas na área dos distúrbios de linguagem. (amostra 26, p. 40-1).

No Quadro 17, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os respectivos autores mais citados, em cada estudo.

AMOSTRA	AUTOR (A)	
1	ALMEIDA	Botomé, S. P. (11); Sidman, M. (1); e de Rose, J. C. C. (1)
2	LINHARES	Shipman, V. C. (27); Marturano, E. M. (6) e Patto, M. H. S. (1)
3	ALMEIDA	Botomé, S. P. (1); Leite, S. A. S. (1) e Patto, M. H. S. (1)
4	DOMENE	Patto, M. H. S. (4); Marturano, E. M. (3) e Skinner, B. F. (1)
5	BIZZOTTO	Aiello, A. L. R. (2); Baumeister, A. A. (13); Forehand, R. (13)
7	FERRARI	McIlvane, W. J. (17); Stoddard, L. T. (13); Sidman, M. (9); de Rose, J. C. (9); Tailby, W. (3); Souza, D. G. (2); Skinner, B. F. (2); Aiello, A. L. R. (1) e de Rose, T. M. S. (1)
8	VITALIANO	Leite, S. A. S. (15); Marturano, E. M. (14); Skinner, B. F. (7) e Patto, M. H. S. (1)
9	KREPSKI	Leite, S. A. S. (6) e de Rose, J. C. C. (4)
10	BARBATTO	Piaget (8); Vygotsky (7) e Bobath (5)
11	JULIANI	Sidman, M. (16); McIlvane, W. J. (6); Stoddard, L. T. (6); Tailby, W. (3) e de Rose, J. C. C. (2)
13	CALDAS	Apgar, V. (13) e Botomé, S. P. (3)
14	HIGARASHI	Botomé, S. P. (1); Mendonça, H. A. L. (2); Paim, R. C. N. (2)
15	FREITAS	Botomé, S. P. (6); Assumpção Júnior, F. B. (6); Sprovieri, M. H. S. (6); e Glat, R. (4)
17	ARAÚJO	Mendes, E. G. (12); Botomé, S. P. (7) e Leite, S. A. S. (1)
18	FONSECA	de Rose, J. C. C. (25); Sidman, M. (16); Stoddard, L. T. (12); Souza, D. G. (11); de Rose, T. M. S. (10); Skinner, B. F. (10); McIlvane, W. J. (10); Aiello, A. L. R. (9); Botomé, S. P. (3); Patto, M. H. (3); Tailby, W. (2) e Leite, S. A. S. (1)
19	BORTOLOZZI	de Rose, J. C. C. (30); Sidman, M. (30); Souza, D. G. (24); Rose, T. M. S. (11); Patto, M. H. S. (10); Aiello, A. L. R. (8); Stoddard, L. T. (6); Tailby, W. (5); McIlvane, W. J. (4); de Leite, S. A. S. (1) e Skinner, B. F. (1)
20	PADOVANI	Fernandes, E. (4); Clay, M. M. (3) e Bevilacqua, M. C. (2)
21	GONÇALES	Mendes, E. G. (3); Bannerman, D. J. (9); Sheldon, J. B. (9); Sherman, J. A. (9); e Harchik, A. E. (9)
22	SILVA	Sidman, M. (14); Tailby, W. (8); McIlvane, W. J. (3) e de Rose, J. C. (1)
23	FALEIROS	Mendes, E. G. (7) Stainback, S., Stainback, W. (5); Marchesi, A. (8) e Martin, E. (8)
24	LAUAND	Neste estudo não foram coletados dados referentes a este tópico



25	GOMES	Mosston, M. (8); Ide, S. M. (6); Ghiraldelli Júnior, P. (6) e Gonçalves, C. (4)
26	SILVA	Sidman, M. (9); Tailby, W. (5); de Rose, J. C. C. (4); Souza, D. G. (4); Aiello, A. L. R. (2); Skinner, B. F. (2) e de Rose, T. M. S. (1)
27	ISRAEL	Israel, V. L. (19); Pardo, M. B. L. (5); Mendes, E. G. (2) e Botomé, S. P. (1)

**QUADRO 17** – Demonstrativo dos autores mais citados em cada estudo desenvolvido na abordagem empírico-analítica.

No quadro 18, apresentamos em ordem decrescente os **autores mais citados** nas pesquisas empírico-analíticas e o respectivo número de vezes em que estes foram referenciados.

AUTORES MAIS CITADOS	NÚMERO DE VEZES EM QUE REFERENCIADOS
Sidman, M.	95 – noventa e cinco
de Rose, J. C. C.	76 – setenta e seis
Souza, D. G.	41 – quarenta e uma
McIlvane, W. J.	40 - quarenta
Botomé, S. P.	33 – trinta e três
Stoddard, L. T.	32 – trinta e duas
Shipman, V. C.	27 – vinte e sete
Tailby, W.	26 – vinte e seis
Leite, S. A. S.	25 - vinte e cinco
Mendes, E. G.	24 – vinte e quatro
de Rose, T. M. S.	23 – vinte e três
Marturano, E. M.	
Skinner, B. F.	
Aiello, A. L. R.	22 – vinte e duas
Patto, M. H. S.	20 – vinte

**QUADRO 18** - Demonstrativo dos autores mais citados nas pesquisas empírico-analíticas e os respectivos números de vezes em que estes foram referenciados.

Neste tópico, apesar de não nos preocuparmos em classificar esses autores numa dada abordagem utilizada, mas somente verificar quais são aqueles que mais foram utilizados como fontes bibliográficas nos documentos analisados, não podemos deixar de destacar o fato de boa parte desses autores apresentarem publicações na área da psicologia comportamental sob a perspectiva da Análise do Comportamento. O que de certa forma pode nos indicar, que neste grupo de pesquisas, há coerência entre a perspectiva anunciada para tratamento das temáticas e o núcleo conceitual básico utilizado para desenvolvê-las.

#### 4.1.3. Nível Epistemológico

Neste nível de análise procuramos identificar quais as concepções de validação científica contidas nas pesquisas, quais as noções de causalidade que as determinam, assim como, quais as concepções de ciência que as sustentam, dito em outras palavras, buscamos verificar quais os critérios de cientificidade que implícita ou explicitamente estão contidos nos estudos analisados.

Por outro lado, também procuramos explicitar os pressupostos lógico-gnoseológicos que se referem às formas de tratamento do real (do abstrato e do concreto) no processo de pesquisa, isto é, das diferentes formas de relação entre o sujeito e o objeto. Identificamos, ainda, alguns pressupostos ontológicos presentes nas pesquisas de modo explícito ou implícito, como as concepções de homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência.

No quadro 19, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os respectivos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nos estudos.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO CIENTÍFICA	CONCEPÇÃO DE CAUSALIDADE	CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA
1	ALMEIDA	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
2	LINHARES	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
3	ALMEIDA	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
4	DOMENE	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
5	BIZZOTTO	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
7	FERRARI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
8	VITALIANO	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
9	KREPSKI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
10	BARBATTO	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
11	JULIANI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
13	CALDAS	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
14	HIGARASHI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
15	FREITAS	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
17	ARAÚJO	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
18	FONSECA	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
19	BORTOLOZZI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
20	PADOVANI	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
21	GONÇALES	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
22	SILVA	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
23	FALEIROS	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
24	LAUAND	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
25	GOMES	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo

26	SILVA	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo
27	ISRAEL	Formalizações matemáticas e objetividade científica	Relação linear entre causa e efeito	Método de conhecimento objetivo

**QUADRO 19** – Demonstrativo dos critérios de cientificidade (critérios de validação científica, concepções de causalidade e ciência) dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

No que se refere aos **critérios de validação científica**, as pesquisas empírico-analíticas fundamentam-se no processo de tratamento e sistematização dos dados coletados, conforme, os princípios da quantificação e dos parâmetros da estatística (formalizações matemáticas), além da busca pela objetividade na construção do conhecimento (objetividade científica). A cientificidade da pesquisa é expressa na testagem dos instrumentos de coleta de dados, na utilização generalizada da verificação do grau de significância estatística, na realização de estudos piloto que comprovem a validade e fidedignidade dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Como exemplos expomos as citações, a seguir:

Em algumas sessões, um observador independente, situado ao lado e atrás do sujeito, registrava manualmente a seqüência de modelos apresentados, a posição do estímulo escolhida pelo sujeito e as respostas de nomeação. Ao final da sessão, esses registros eram comparados com o registro gravado em disco, bem como o registro de respostas de nomeação feito pelo experimentador, com o propósito de se verificar a fidedignidade dos dados obtidos. (amostra 07, p. 27)

Foram feitas algumas observações, estando uma segunda observadora em sala de aula, nas quais encontrou-se um índice de fidedignidade de 80% aproximadamente. A segunda observadora esteve presente 25% do total de sessões. As sessões com duas observadoras foram distribuídas ao longo de toda coleta de dados. (amostra 08, p. 56)

Foram gravados em vídeo 14% dos testes de equivalência apresentados para os sujeitos e um observador independente registrou, a partir da gravação, o estímulo auditivo apresentado pelo experimentador (quando o arranjo de treino envolvia estímulos auditivos) e a resposta do sujeito (neste caso, o observador registrava a posição na tela tocada pelo sujeito). O registro feito desta forma foi comparado com o registro feito pelo experimentador e o índice de acordo foi de 100%. (amostra 11, p. 11)

O roteiro da entrevista foi submetido a estudo preliminar (Pré-Teste) com três psicólogas que possuíam características correspondentes às especificações das futuras participantes da pesquisa, na cidade de São Carlos/SP. A partir desta aplicação foram feitas reformulações visando melhorar a seqüência, conteúdo, adequação da linguagem, clareza, extensão e abrangência das questões que constituem o referido roteiro. (amostra 17, p. 59-60)

A cientificidade, também, está pautada na determinação de patamares da mensurabilidade das variáveis, na confiabilidade e precisão dos resultados.

[...] Procedeu-se à análise de conteúdo de todas essas falas, procurando-se identificar os seus aspectos em comum, passando a quantificá-los. Quando a fala de qualquer participante abordasse dois ou mais aspectos, relacionados ao mesmo subtema, os

mesmos eram considerados para efeito de classificação e, posterior, quantificação. (amostra 17, p. 64-5)

Em cada atividade o total de pontos era obtido a partir da somatória dos pontos obtidos em cada indicador. Assim, a pontuação máxima que poderia ser obtida em cada atividade era representada pelo número de indicadores multiplicado por 15 [...]

A partir desse total de pontos calculou-se, utilizando da regra de três, a porcentagem de acerto, sendo elaborados os gráficos com esses resultados (anexo 7) de modo a possibilitar a análise comparativa do desempenho do sujeito no decorrer do ano letivo, com os alunos M.B e R. de sua classe e também a análise comparativa entre os sujeitos. (amostra 23, p.42)

Assistiu-se às fitas com as filmagens das avaliações inicial e final aquáticas e das sessões de intervenção e, para cada sessão, a primeira execução dos comportamentos motores que estavam sendo trabalhados era registrada no roteiro para registro dos níveis de aprendizagem, o qual se encontra no Anexo 04. A execução do comportamento motor aquático era avaliada de acordo com os níveis de aprendizagem (1 a 5) já definidos.

Os dados foram colocados em quadros e gráficos que permitissem comparações entre os valores dos níveis de aprendizagem, obtidos nas avaliações inicial e final e nas sessões de intervenção para os participantes paraplégicos e para os participantes tetraplégicos. [...] (amostra 27, p. 100)

Ao focalizar os resultados obtidos através do Instrumento de Avaliação de Habilidades elaborado por Gatti e Bernades, verificou-se que as estagiárias possuíam noções de como desenvolver um conteúdo de aula, em determinada situação. Quanto ao desempenho de tomar decisões, houve uma melhora sensível após treino. Mas, nos desempenhos de levantar hipóteses e tomar decisões de acordo com as hipóteses levantadas, apenas a estagiária 1 se sobressaiu nos resultados apresentados, mesmo antes do treino. (amostra 09, p. 130)

Para avaliar as redações dos alunos participantes desse estudo, selecionou-se um instrumento proposto por CLAY (1985), conforme citado no corpo de trabalho, devidamente adaptado.

As adaptações realizadas pela autora no modelo de análise mencionado foram de ordem complementar e terminológica, a fim de caracterizar mais especificamente os textos de acordo com os trabalhos nos quais se fundamentou esse estudo. [...] (amostra 20, p. 39-40)

Portanto, assim como constatado nos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003) os critérios de cientificidade dos estudos empírico-analíticos se dão mediante instrumentos e procedimentos utilizados, na determinação de patamares da mensurabilidade das variáveis, que possibilitam o tratamento estatístico dos dados coletados (formalizações matemáticas) e na confiabilidade e precisão dos resultados, dito em outras palavras, na racionalidade técnico-instrumental (objetividade científica).

A concepção de **causalidade** presente nesse grupo de pesquisas, fundamenta-se na relação linear entre causa e efeito, dentre as quais se destacam: as relações de causa-efeito, estímulo-resposta, variáveis independente-dependente (investigações experimentais ou empiristas); consideradas como concomitância, correlação de variáveis, ou interação de

elementos (investigações positivistas). Na seqüência, apresentamos trechos das pesquisas analisadas que exemplificam a noção de causalidade constatada.

Este estudo se caracterizou como pesquisa experimental, uma vez que buscou manipular tratamentos que levaram à ocorrência determinados efeitos. Segundo Faria Junior (1991) o estudo admite a relação causa-efeito entre as variáveis. No Caso deste estudo, o objetivo era verificar os efeitos de um programa de atividades recreativas (variável independente) no desempenho de alunos portadores de deficiência mental em atividades de leitura e escrita (variável dependente). Para tanto, foi utilizado um delineamento de sujeitos únicos do tipo AB (Hersen e Barlow, 1977), no qual “A” corresponde à fase de linha de base e “B”, corresponde à fase de intervenção. (amostra 24, p. 45)

[...] assumiu-se o enfoque da análise funcional do comportamento: a noção de multi-determinação do comportamento, que exige busca e teste de variáveis, que possam estar influenciando o fenômeno sob estudo. Na situação de entrevista, de interação do entrevistador com o informante, ocorrem respostas controladas por uma ou outra condição - do ambiente imediato ou não. Diferentes tipos de relações podem existir entre a classe de respostas solicitar informações e a situação da entrevista. (amostra 01, p. 12/grifo no original)

A partir da constatação de que parte dos determinantes do fracasso escolar está na dependência de variáveis associadas ao professor, este estudo optou por analisar as percepções e as práticas de uma professora, em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar visando prover dados que possibilitem compreender melhor as ações do professor e seus possíveis efeitos sobre o desempenho acadêmico de seus alunos. (amostra 08, p. 145)

Concluindo, os resultados das análises quantitativa e qualitativa das redações dos quatro alunos participantes deste estudo, demonstraram que a aluna A3 apresentou o melhor desempenho lingüístico nos três textos coletados. Além de ser a única aluna que conseguiu construir um texto narrativo satisfatório. Pode se supor que tal resultado se deva a uma associação de fatores como: menor grau de perda auditiva (A3 possui perda auditiva severa no ouvido esquerdo e severa profunda no ouvido direito) e ao ingresso na sala de recursos para deficientes auditivos aos sete anos acompanhado do ensino regular. (amostra 20, p. 86)

Dentre as variáveis que envolve a profissionalização, o enfoque dos estudos poderá estar nos programas de treinamento desenvolvidos nas instituições; no indivíduo, ao investigar o seu potencial, seus interesses, sua opinião sobre o processo de profissionalização; na família, através da análise de suas atitudes, da concepção de deficiência; na sociedade, quando investigar a situação econômica do país, o estigma, a empregabilidade, o empregador; na legislação ao focar o amparo legal; nos profissionais, quando for investigada suas atitudes, sua concepção, sua formação etc. (amostra 21, p. 22)

Portanto, assim como verificado nos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003) a concepção de causalidade sob uma perspectiva linear entre causa e efeito, aparece explicitamente no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e também, por meio das análises estatísticas e teóricas.

No que se refere à **concepção de ciência** as pesquisas empírico-analíticas, concebem-na como método de conhecimento objetivo. Pautados na racionalidade científica os estudos desse grupo exigem um processo de experimentação e observação dos fenômenos, de

verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis, geralmente constatados também, nos objetivos e hipóteses de pesquisa formuladas pelos autores. Como exemplificações dessa concepção servem as transcrições, a seguir:

[...] este estudo, ao coletar os dados através de observação em sala de aula e entrevista com uma professora, visa estabelecer relações entre os dados provenientes de observação direta e os relatos da professora, com o intuito de compreender melhor o que se passa em sala de aula e as variáveis que afetam o desempenho do professor e, conseqüentemente, dos alunos. (amostra 08, p. 50)

Para investigar esta hipótese pretendemos então, presentemente, comparar os efeitos de dois métodos de trabalho: o Método Bobath de tratamento, baseado nos critérios de neuroevolução, com e sem a presença do “Faz-de-Conta” sobre o comportamento das crianças de resistir os exercícios propostos pela Fisioterapeuta, nas duas situações. [...] (amostra 10, p.18)

O presente estudo mostrou-nos que o “Faz-de-Conta” afetou a Frequência Absoluta de Emissões de Resistências por sessão, inclusive em todas as suas modalidades: Esquiva1; Esquiva2 e Fuga. Afetou, também, o total de Resistências obtidas em um número de sessões equivalentes ao da Linha de Base, quando fizemos as correções necessárias para fazer equivaler os tempos totais de duração destes dois conjuntos de sessões. Verificamos, por outro lado, que o “Faz-de-Conta” não alterou a Frequência Média de Resistências por Minuto. (amostra 10, p.54)

Algumas hipóteses de trabalho foram formuladas e vinculadas aos três eixos de investigação a que a presente pesquisa se propôs, como se segue:

- Quanto ao Objeto de Estudo: A Orientação Teórica adotada pelos psicólogos não atende ou atende parcialmente as necessidades de conhecimento dos fenômenos com os quais devem lidar. Para compreender e lidar melhor com o objeto de estudo, o psicólogo necessita atualizar-se.
- Quanto aos Procedimentos e Técnicas: Os psicólogos utilizam procedimentos e técnicas tradicionais, com enfoque individual, na sua atuação com pessoas portadoras de deficiência mental.
- Quanto a Formação Profissional: Os psicólogos encontram falhas em sua formação básica e buscam preparo extra-acadêmico para a sua atuação como pessoa portadora de deficiência mental. (amostra 17, p. 18/grifos no original)

Sumarizando, este estudo teve por objetivos replicar o estudo de de Rose e col. (1993); comparar os ganhos em porcentagem em leitura com a variação de Q.I. Verbal, Q.I. de Execução, e Q.I. Total, analisar o desempenho das crianças nos doze sub-testes proposto pelo WISC, dentre eles, naqueles em que as relações estímulo-resposta dos sub-testes foram consideradas similares às relações das tarefas ensinadas pelo procedimento de ensino, nas duas avaliações e ambos os grupos (experimental e controle). (amostra 19, p. 43-4)

Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de avaliar as características da inclusão de alunos deficientes mentais na classe regular, durante o período de um ano através: [...] (amostra 23, p. 30)

Conforme constatado também por Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003) esse entendimento de ciência está relacionado com a concepção de causalidade, cujos fenômenos são conhecidos, explicados pelas suas causas, pelos seus antecedentes ou condicionantes.

No quadro 20, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os seus respectivos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo).

AMOSTRA	AUTOR (A)	RELAÇÃO SUJEITO – OBJETO NO PROCESSO COGNITIVO
1	ALMEIDA	Ênfase no objeto cognoscível
2	LINHARES	Ênfase no objeto cognoscível
3	ALMEIDA	Ênfase no objeto cognoscível
4	DOMENE	Ênfase no objeto cognoscível
5	BIZZOTTO	Ênfase no objeto cognoscível
7	FERRARI	Ênfase no objeto cognoscível
8	VITALIANO	Ênfase no objeto cognoscível
9	KREPSKI	Ênfase no objeto cognoscível
10	BARBATO	Ênfase no objeto cognoscível
11	JULIANI	Ênfase no objeto cognoscível
13	CALDAS	Ênfase no objeto cognoscível
14	HIGARASHI	Ênfase no objeto cognoscível
15	FREITAS	Ênfase no objeto cognoscível
17	ARAÚJO	Ênfase no objeto cognoscível
18	FONSECA	Ênfase no objeto cognoscível
19	BORTOLOZZI	Ênfase no objeto cognoscível
20	PADOVANI	Ênfase no objeto cognoscível
21	GONÇALES	Ênfase no objeto cognoscível
22	SILVA	Ênfase no objeto cognoscível
23	FALEIROS	Ênfase no objeto cognoscível
24	LAUAND	Ênfase no objeto cognoscível
25	GOMES	Ênfase no objeto cognoscível
26	SILVA	Ênfase no objeto cognoscível
27	ISRAEL	Ênfase no objeto cognoscível

**QUADRO 20** – Demonstrativo dos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo) dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

No que diz respeito aos **pressupostos lógico-gnoseológicos**, os quais expressam como se apresenta a relação entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, apreendemos que as populações investigadas pelas pesquisas empírico-analíticas, envolvem em sua maioria, pessoas com necessidades educacionais especiais. Apesar disso, alguns estudos optaram pelo estudo de outras populações tais como: professores de alunos com necessidades educacionais especiais; profissionais de diferentes áreas (psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, fisioterapeutas e etc.) que prestam serviços às pessoas com necessidades especiais, e ainda os familiares destas pessoas.

Porém, o mais importante a destacar, em relação a esse nível de análise, é que a relação sujeito-objeto nessas pesquisas centrou-se no objeto cognoscível. Sujeito e objeto são afastados para assegurar a neutralidade do método, a imparcialidade do pesquisador no processo cognitivo, e assim sendo, garantir a objetividade do conhecimento produzido. A neutralidade e objetividade científica, normalmente são asseguradas pela adoção de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, que passaram por testes de fidedignidade,

por avaliações de juízes ou então são reconhecidas como científicas pela comunidade acadêmica. Como exemplos dos pressupostos lógico-gnoseológicos constatadas nas pesquisas desse grupo citamos, a seguir:

O observador submeteu-se a um treino específico de observação em um contexto relacionado à investigação, utilizando o catálogo de comportamentos motores previamente definidos. Realizou observações de duas díades interagindo nas condições de *Cubos*, *Seqüências* e *Conceitos*. Os sujeitos atendiam aos critérios estabelecidos para a amostra do presente estudo.

Nestas observações foi utilizada a técnica do registro ditado pelo observador (Hutt e Hutt, 1974) para registrar o comportamento motor da díade, permitindo que o observador treinasse o seu ditado, tornando-o cada vez mais objetivo, sucinto e rápido para acompanhar, com eficiência, as ações da díade. (amostra 02, p.53/grifos no original)

[...] Estas definições foram discutidas e memorizadas por dois observadores treinados para se obter as medidas de frequência dos comportamentos do sujeito, bem como as medidas de concordância dos observadores em relação a estes dados. A precisão destas definições foi verificada em dez novas sessões de observações, nas quais estiveram presentes os dois observadores treinados. Os comportamentos observados foram registrados numa folha preparada para este fim (anexo 2, Folha de Registro nº 1). (amostra 05, p. 23)

Como já referido, a fim de prevenir a possibilidade de viés da examinadora, o procedimento de ensino da leitura foi aplicado por uma equipe independente, de modo que a experimentadora, responsável pelas aplicações do WISC, não tinha conhecimento de quais crianças haviam participado como sujeito experimental ou como controle. (amostra 19, p. 61)

Após retorno das cartas de Autorização, foi realizada por uma psicóloga uma avaliação individual com todos os alunos, utilizando o Anexo 2 – Técnica para aplicação da “Prova das 04 palavras e uma frase” do Projeto Gempa (1986), para verificar o nível de alfabetização em que se encontrava o aluno, ficando esta como Avaliação inicial do estudo. [...] A cada bimestre todos os alunos dos dois grupos “1 e 2” foram reavaliados pela mesma psicóloga com a “Prova das 04 palavras e uma frase” [...] (amostra 25, p. 49)

[...] As respostas dos participantes eram gravadas em fita cassete e ouvidas, em momentos diferentes, pelo experimentador e por outro profissional fonoaudiólogo, que desconhecia os objetivos do estudo e os detalhes do procedimento, para julgarem se as respostas eram corretas ou incorretas. Esses registros foram utilizados para o teste de fidedignidade. (amostra 26, p. 18)

No quadro 21, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os seus respectivos pressupostos ontológicos, mais precisamente, às concepções de homem, história e realidade.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CONCEPÇÃO DE HOMEM	CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA	CONCEPÇÃO DE REALIDADE
1	ALMEIDA	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
2	LINHARES	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica (cronologia sucessiva e linear de fatos)	Visão sincrônica (momento atual)
3	ALMEIDA	Passível de mensurabilidade e ser bio-social	Visão sincrônica	Visão sincrônica



4	DOMENE	Passível de mensurabilidade e agente transgressor e ao mesmo tempo submetido às normas	Visão sincrônica	Visão sincrônica
5	BIZZOTTO	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica (cronologia sucessiva e linear de fatos)	Visão sincrônica
7	FERRARI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
8	VITALIANO	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
9	KREPSKI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
10	BARBATTO	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica (cronologia sucessiva e linear de fatos)	Visão sincrônica
11	JULIANI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
13	CALDAS	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
14	HIGARASHI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica (contexto histórico-social)
15	FREITAS	Passível de mensurabilidade e ser social com direitos e deveres	Visão sincrônica	Visão sincrônica (contexto histórico-social)
17	ARAÚJO	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica (contexto histórico-social)
18	FONSECA	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
19	BORTOLOZZI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
20	PADOVANI	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica (contexto histórico-social)
21	GONÇALES	Não foi possível identificar	Visão sincrônica	Visão sincrônica (contexto histórico-social)
22	SILVA	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
23	FALEIROS	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
24	LAUAND	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
25	GOMES	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
26	SILVA	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica
27	ISRAEL	Passível de mensurabilidade	Visão sincrônica	Visão sincrônica

**QUADRO 21** – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções de homem, história e realidade dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

Quanto aos **pressupostos ontológicos**, o primeiro aspecto analisado foi a **concepção de homem** implícita ou explícita nos estudos analisados.

Há, na totalidade das pesquisas empírico-analíticas o predomínio do entendimento de homem, como elemento passível de quantificação, possuidor de variáveis empíricas susceptíveis de aferição e organizações sistêmicas, portanto, possíveis de serem classificadas conforme as categorias elencadas e também expostas num perfil. Os trechos, a seguir, ilustram esta noção:

Nesta atividade, os dados observacionais permitiram identificar que os alunos emitiram tanto comportamentos dirigidos à atividade acadêmica como comportamentos não relacionados a mesma. A porcentagem de tais comportamentos se encontra na figura 1. (amostra 08, p. 64)

O Sujeito 4 (S4) tinha 22 anos de idade, classificado com o nível V no Teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven (Escala Geral), com Q. I. de 48 na WISC. [...]

O Sujeito 5 (S5) tinha 20 anos de idade e foi classificado com o nível V no Teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven (Escala Geral), com Q. I. de 40 na WISC. [...] (amostra 11, p. 68)

Quando o participante após explicação e/ou demonstração da atividade, realizava-a parcialmente, executando só o exercício motor ou só o cognitivo, a resposta era assim codificada e pontuada:

R. P.1- só a parte motora: [...] = nenhum ponto

R. P.2- só a parte cognitiva: [...] podendo ser:

R. P.2.1: com erro total = nenhum ponto

R. P.2.2: com acerto, podendo ter auxílio ou não = 1 ponto

A quantidade de respostas acadêmicas ou motoras apresentada pelos participantes variou conforme as atividades programadas para o dia, podendo ir de 1 a 5 aproximadamente. Todas as respostas cognitivas foram anotadas pelo professor-pesquisador e pelo observador na Ficha de Controle da Intervenção (Anexo 5). (amostra 25, p. 50-1)

[...] caso o lesado medular não conseguisse realizar algum dos comportamentos motores, era estimulado a prosseguir para o próximo, e assim sucessivamente, até completar uma tentativa de cada um dos 26 comportamentos motores a serem avaliados e, posteriormente, treinados; (amostra 27, p. 97)

Assistiu-se às fitas com as filmagens das avaliações inicial e final aquáticas e das sessões de intervenção e, para cada sessão, a primeira execução dos comportamentos motores que estavam sendo trabalhados era registrada no roteiro para registro dos níveis de aprendizagem, o qual se encontra no Anexo 04. A execução do comportamento motor aquático era avaliada de acordo com os níveis de aprendizagem (1 a 5) já definidos.

Os dados foram colocados em quadros e gráficos que permitissem comparações entre os valores dos níveis de aprendizagem, obtidos nas avaliações inicial e final e nas sessões de intervenção para os participantes paraplégicos e para os participantes tetraplégicos. (amostra 27, p. 100)

Há também, estudos que além do entendimento de homem predominante apresentado anteriormente, concebem-no como: 1) ser biossocial; 2) agente transgressor e ao mesmo tempo submisso às normas; e 3) ser social com direitos e deveres. Na seqüência, apresentamos trechos que exemplificam essa constatação:

Tanto fatores de natureza biológica quanto fatores de natureza social entram na produção de características individuais que passam a interagir com características da situação escolar ou institucional. (amostra 03, p. 25)

[...] Apesar do professor em muitos aspectos poder transgredir sobre o que lhe é solicitado, ele tem que cumprir um currículo padronizado pela instituição onde leciona, ou por instituições superiores que regulamentam as normas e o funcionamento das escolas. [...] (amostra 04, p. 11-2)

[...] A necessidade de relacionamento com o outro é vital para qualquer pessoa, pois somos seres sociais, com direitos e deveres e aí se incluem também os relacionamentos afetivos. (amostra 15, p. 84).

Nas pesquisas empírico-analíticas, a concepção de história é apresentada por alguns autores de forma explícita ou implícita, neste caso, quando aqueles trabalham com a categoria

tempo e este como atributo essencial da realidade transforma-se permanentemente em historicidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Assim sendo, as visões de **história**, predominantes nos estudos desse grupo, a concebem como um estado conjuntural de dados concretos e não a reflexão-ação do homem sobre estes, enquanto, ser que dialeticamente constrói, e é construído histórico-socialmente. A história é reduzida a dados conjunturais, vista de forma estática, e restrita às ocasiões de registro das entrevistas e observações ou de aferição das variáveis, nas realizações do pré-teste e pós-teste. A partir, dos quais se fixa um presente e dele elabora-se um perfil, uma descrição, um gráfico que demonstra a relação das variáveis, conforme Sánchez Gamboa (1998) visão sincrônica de história. Os trechos, a seguir, interpretados de forma articulada servem como exemplos desta constatação:

A coleta de dados deste estudo foi realizada em uma escola de natação, na cidade de Curitiba/Paraná, entre janeiro e fevereiro de 1998. [...] (amostra 27, p. 93)

Assistiu-se às fitas com as filmagens das avaliações inicial e final aquáticas e das sessões de intervenção e, para cada sessão, a primeira execução dos comportamentos motores que estavam sendo trabalhados era registrada no roteiro para registro dos níveis de aprendizagem, o qual se encontra no Anexo 04. A execução do comportamento motor aquático era avaliada de acordo com os níveis de aprendizagem (1 a 5) já definidos.

Os dados foram colocados em quadros e gráficos que permitissem comparações entre os valores dos níveis de aprendizagem, obtidos nas avaliações inicial e final e nas sessões de intervenção para os participantes paraplégicos e para os participantes tetraplégicos.

A média destas avaliações aquáticas inicial e final foi elaborada por fase de tratamento, e também foi feita a média das avaliações dos comportamentos de cada sessão por fase de tratamento. Cabe mencionar que a média foi baseada nos comportamentos motores aquáticos que tinham nível de aprendizagem inicial diferente de 5 (grau máximo).

Os valores das médias, que aparecem nos quadros e gráficos a serem apresentados no capítulo “Resultados e Discussão”, referem-se ao valor médio dos comportamentos motores aquáticos trabalhados em uma determinada sessão ou fase de tratamento do Programa de Ensino. (amostra 27, p. 100)

Alguns autores apresentam um entendimento de história relacionado a uma cronologia sucessiva e linear de fatos, como forma de compreender os fenômenos pelo seu percurso no tempo, seu passado e suas conseqüências futuras, também de acordo com Sánchez Gamboa (1998) visão sincrônica de história.

O grupo 1 era composto por crianças com registro no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, encaminhadas ao Ambulatório de Psicologia deste Hospital com história de fracasso escolar, caracterizado por antecedente de pelo menos uma repetência, ao mesmo tempo em que havia queixa por parte do professor quanto a um desempenho atual insatisfatório. (amostra 02, p.35)

[...] Pertenceu ao “Projeto Famílias” (Williams, L. 1983), desde a idade de 4 anos e 7 meses, até ingressar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de

São Carlos, em 1982. [...] Em sua história de vida, há referências a problemas perinatais (parto difícil e prolongado, baixo peso para a idade gestacional) [...] (amostra 05, p. 21)

“[...] a) anamnese (história da família, história do nascimento, história do desenvolvimento e história pregressa); [...]”.(amostra 10, p. 29-30/grifo no original)

Com relação à **concepção de realidade**, predomina nas pesquisas empírico-analíticas, uma visão sincrônica. O mais comum é a noção de realidade reduzida ao espaço e tempo de desenvolvimento da pesquisa e ao controle de variáveis que podem influenciá-la, ou enquanto uma realidade comportamental que expressa determinados aspectos do comportamento de um indivíduo ou grupo.

Estas foram dificuldades encontradas na rotina de uma instituição à qual os participantes são filiados e demonstram a necessidade de um planejamento cuidadoso que possibilite adaptar as necessidades de uma pesquisa experimental à rotina de uma instituição. Isto implica em considerar o tempo disponível do participante e em desenvolver um procedimento compatível com esta disponibilidade, provendo sessões com reduzida duração nas quais o participante possa realizar atividades com conseqüências potencialmente reforçadoras. (amostra 22, p. 90).

[...] No presente estudo essas relações não foram testadas, mas seria importante que, eventuais replicações deste procedimento levassem este dado em conta. Esta hipótese também é testável, e preditiva de que o procedimento, por exemplo, para mostrar o mesmo grau de sucesso, deverá ser adaptado para crianças que ainda não possuam as relações AB e AC, tais como definidas neste estudo. (amostra 26, p. 38)

As estagiárias deveriam aprender observar a criança e o professor através de seus comportamentos. Isto é, deveriam olhar com atenção e descrever os comportamentos por ele emitidos, bem como suas características físicas e as características básicas mais relevantes do ambiente físico e do ambiente social onde tais comportamentos eram emitidos. Deveriam, também, aprender a observar o relacionamento entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos. (amostra 09, p. 44)

Outrossim, a realidade é entendida como contexto histórico-social, que tem seu cenário próprio ou pano de fundo onde os eventos se processam, seu ambiente político, econômico, educacional, cultural, e outros que podem exercer influência sobre o objeto.

A maior parte dos estudos realizados na área de Enfermagem, no campo da atuação junto aos portadores de deficiência foram conduzidas na realidade norte-americana ou européia. (amostra 14, p. 20)

Tal visão, embora já bem dimensionada, se refere a uma realidade que embora instalada há aproximadamente 20 anos nos Estados Unidos, se mostra bastante distinta da ora vigente no panorama assistencial do Brasil. (amostra 14, p. 21)

Enfim, mesmo considerando a produção científica existente no exterior acerca desta problemática, e reconhecendo a partir disto o quanto o profissional enfermeiro se torna requisitado nesse quadro contextual, há que se reconhecer que tais fundamentos ainda parecem extremamente distantes de nossa realidade. (amostra 14, p. 22)

Daí, a necessidade de identificar os comportamentos e atividades de cada profissional nessa área, procurando-se levantar os conceitos e expectativas do mesmo, bem como os meios possíveis de intervenção aplicáveis a cada realidade. Assim, através da pesquisa destas realidades, poderão advir sugestões de mudanças que provavelmente serão de implementação gradual, com perspectivas de solução a longo prazo; porém condizentes com o contexto regional considerado e não se restringindo em cópias de modelos pré-estabelecidos e baseados em realidades diversas da nossa. (amostra 14, p. 23)

[...] Assim, perde-se de vista a necessidade de mudar as condições ambientais em que a pessoa se insere, visando o seu desenvolvimento pessoal. Não houve, portanto, ênfase nos fatores sociais, conforme preconizam as conceituações mais atualizadas sobre o fenômeno em questão [...] (amostra 17, p. 78-9)

Tal constatação ratifica as análises anteriores de que as técnicas utilizadas não estão considerando o contexto mais amplo, ou seja, a p.p.d.m. e sua família, em seu ambiente natural (lar, sala de aula, vizinhança). Para tanto, há necessidade que sejam avaliadas as variáveis em jogo e não somente aquelas presentes na p.p.d.m.. Percebe-se que inserida no seu próprio ambiente, seja ele aquele que esta já encontra em seu lar, seja o ambiente social mais amplo. É importante que o psicólogo auxilie na construção da socialização da p.p.d.m., bem como, na sua aceitação social. (amostra 17, p. 104)

[...] consequência mais drástica da deficiência auditiva é a dificuldade da aquisição da linguagem oral a fim de que possa se servir dela desde a mais tenra idade para participar efetivamente do ambiente, expressar suas necessidades básicas e utilizá-la como instrumento de vital importância para seu desenvolvimento emocional, mental e de integração social. (amostra 20, p. 8)

Enquanto a criança ouvinte realiza um trabalho natural, estimulado pelo ambiente, muitas vezes de maneira assistemática, o deficiente auditivo precisará realizar um trabalho dirigido e sistemático, planejado de forma a seguir as mesmas etapas percorridas pela criança não deficiente. (amostra 20, p. 13)

O foco específico deste trabalho está direcionado para a escolha profissional do indivíduo com deficiência, visto que existe, na realidade prática, uma necessidade em auxiliar o usuário da instituição a realizar a escolha de uma atividade profissional. (amostra 21, p. 22)

A realidade também é entendida como momento atual, neste caso, confunde-se com a própria história.

Por outro lado, ocorreram características semelhantes e características distintas entre os dois grupos de mães no que se refere aos padrões estruturados entre as verbalizações e os comportamentos motores maternos.

Na realidade, estas características representam mais propriamente as tendências dos grupos, tendo em vista o fato de ter sido analisada apenas uma parte dos sujeitos da amostra. (amostra 02, p. 149)

[...] é importante que sejam revistas as necessidades sociais reais e a importância de se estar trabalhando os conteúdos propostos pela escola para que se consiga uma aproximação com o real. (amostra 15, p. 29-30)

No quadro 22, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem empírico-analítica, indicando os seus respectivos pressupostos ontológicos, mais precisamente, às concepções educação/educação especial e deficiência.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA
1	ALMEIDA	Dissociação entre educação e educação especial (educação-perspectiva comportamentalista)	Perspectiva biologicista
2	LINHARES	Outras (A autora não se refere explicitamente a Educação Especial, mas ao processo ensino-aprendizagem estabelecido entre diádes M-C, sendo estas com <u>diagnóstico de fracasso escolar</u> )	Outras (crianças com histórico de fracasso escolar)
3	ALMEIDA	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial-modalidade de serviço especial)	Perspectiva comportamentalista (“retardamento”) e biologicista (“D.V e D.A.”)
4	DOMENE	Dissociação entre educação e educação especial (educação)	O autor não faz referência à deficiência
5	BIZZOTTO	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial-“procedimentos terapêuticos”)	Perspectiva biologicista
7	FERRARI	Dissociação entre educação e educação especial (educação)	Perspectiva comportamentalista
8	VITALIANO	Outras (O estudo trata de práticas e percepções de professores em relação ao desempenho acadêmico dos alunos (bons e maus). Não foi possível identificar as concepções de Educação Especial e Deficiência)	
9	KREPSKI	Dissociação entre educação e educação especial (educação)	A autora não se refere a este conceito, o estudo trata de professoras/estagiárias e alunos que apresentam dificuldades em <u>atividades de leitura e escrita</u>
10	BARBATTO	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial)	Perspectiva biologicista
11	JULIANI	O autor não faz referência em nenhum momento do estudo a Educação Especial	Perspectiva biologicista
13	CALDAS	A autora não faz referência em nenhum momento do estudo a Educação Especial	Perspectiva biologicista
14	HIGARASHI	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva biologicista
15	FREITAS	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva social
17	ARAÚJO	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial)	Perspectiva social
18	FONSECA	Dissociação entre educação e educação especial (educação-perspectiva comportamentalista)	Perspectiva comportamentalista
19	BORTOLOZZI	Dissociação entre educação e educação especial (educação)	Perspectiva comportamentalista e biologicista
20	PADOVANI	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial)	Perspectiva biologicista
21	GONÇALES	Outras (O estudo teve como objeto de análise o tema “escolha profissional do indivíduo com deficiência mental”, na literatura especializada estrangeira. Não foi possível identificar as concepções de Educação Especial e Deficiência)	
22	SILVA	Dissociação entre educação e educação especial (educação especial-processo ensino-aprendizagem, com <u>intuito, de desenvolver as capacidades humanas</u> )	Perspectiva biologicista
23	FALEIROS	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva comportamentalista
24	LAUAND	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva comportamentalista
25	GOMES	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva biologicista
26	SILVA	Dissociação entre educação e educação especial (educação)	Perspectiva comportamentalista
27	ISRAEL	Relação entre educação e educação especial (educação especial)	Perspectiva biologicista

**QUADRO 22** – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, concepções de educação/educação especial e deficiência dos estudos desenvolvidos na abordagem empírico-analítica.

No que se refere à **concepção de educação/educação especial** das pesquisas empírico-analíticas, observa-se que a maior parte delas, não estabelece nexos entre as duas, neste caso, alguns estudos tratam exclusivamente da educação ou da educação especial e, em

menor número, aparecem às pesquisas que estabelecem nexos entre a concepção de educação e educação especial.

No caso do primeiro grupo, alguns autores entendem a educação como instrumento de desenvolvimento das capacidades humanas, com o objetivo de obter sucesso acadêmico ou adquirir comportamentos fundamentais para o processo de socialização.

Essa seleção de habilidades baseou-se no desejo de formar professores conscientes de seu papel de educadores, que sentissem responsáveis pela educação dos alunos e fossem capazes de promovê-las. Professores capazes de olhar e ver em seus alunos seres humanos em desenvolvimento, que precisam ter em seu desenvolvimento estimulado para ser bem sucedidos academicamente [sic]. (amostra 09, p. 23)

Pelas características essencialmente simbólicas, e resultando na perturbação do desempenho do paciente em atividades acadêmicas e sociais de comunicação, o transtorno fonológico contribui para a estigmatização do indivíduo, porque só é considerado falante de sucesso o indivíduo que, ao ingressar no ensino fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita, domina as regras de pronúncia para os sons da língua materna. Portanto, depreende-se conclusivamente a possibilidade ou não do indivíduo adquirir comportamentos acadêmicos fundamentais para a sua inserção satisfatória na sociedade. (amostra 26, p. 38)

Outras pesquisas, concebem a educação numa perspectiva explicitamente comportamentalista, enquanto processo de ensino-aprendizagem que têm o objetivo de “instalar” habilidades úteis e relevantes aos aprendizes (amostra 18) ou como procedimentos de ensino adotados na escola, mas que não devem se restringir à interação professor-aluno, cujo objetivo é a mudança de comportamento dos alunos (amostra 01).

Finalmente, enfatiza-se que ensinar não é transmitir informações úteis, mas instalar habilidades úteis e relevantes. É modificar comportamentos pela construção de condições adequadas como antecedentes do comportamento do aluno, tomar decisões quanto à natureza das respostas que o aluno deve produzir, planejar conseqüências que poderiam ser fornecidas como *feedback* para os alunos (Nale, 1993; Sidman, 1991) por esta razão, o planejamento de ensino deve ser bem elaborado e isto depende de uma boa avaliação de repertórios, que vá embasar a definição de objetivos de ensino adequados para cada aprendiz (Botomé; 1980). Isto não deve ser diferente para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. (amostra 18, p. 104)

As modificações comportamentais que a escola pretende alcançar com seus procedimentos de ensino não se restringem aos momentos de interação professor-aluno, mas deveriam ocorrer e, principalmente, serem mantidos em outras situações além da sala de aula. Estas situações ocorrem quando o aluno está com sua família, seus amigos, na rua, estando, portanto, submetido a outras fontes de controle imediatas. (amostra 01, p. 1-2)

Ainda no primeiro grupo, mas em relação à educação especial, as pesquisas empírico-analíticas concebem-na como: modalidade de serviço especial (ensino especial via classe especial); “procedimentos terapêuticos”, enquanto, ensino de natureza educacional utilizados

em instituições da área de educação; processo ensino-aprendizagem capaz possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas.

A classe especial como uma modalidade de serviço especial para crianças que são classificadas como deficientes mentais educáveis, de acordo com vários autores que têm se dedicado ao estudo da sua eficácia, trazem pouco benefício à criança quanto a realização acadêmica. (amostra 03, p. 46)

[...] aumentando a eficiência das classes especiais, podemos estar concorrendo para que, aqueles que delas necessitam, tenham o atendimento educacional que realmente se espera seja prestado através desta modalidade de serviço especial, de forma que possam tirar o melhor proveito deste tipo de serviço. (amostra 03, p. 136)

Por não existir no Brasil nenhuma publicação a respeito de procedimentos terapêuticos de natureza educacional utilizados em instituições de educação especial, para reduzir estereotípias, é possível pressupor-se que a grande maioria dos indivíduos portadores destes comportamentos não recebam intervenções que promovam seu controle e redução. (amostra 05, p. 57)

Estes dados obtidos no presente estudo são de grande relevância para a área de Educação Especial, pois contribuem para compreensão da aprendizagem e desenvolvimento de tecnologias de ensino com indivíduos com surdez neurossensorial profunda, submetido a implante coclear. [...] Esta possibilidade é especialmente útil com pacientes com surdez profunda que não apresentam desenvolvimento da linguagem oral. (amostra 22, p. 91-2)

Pode-se observar que alguns estudos estabelecem nexos entre a educação e a educação especial, seja esta como área especializada, “auxiliar”, parceira, e/ou parte integrante daquela, mas, que possui características próprias e profissionais especializados, em virtude, das especificidades do seu alunado.

O campo da Educação Especial, enquanto uma área especializada da Educação, voltada à produção de conhecimento que contribuem para o atendimento das necessidades de uma clientela também específica, permite identificar uma lacuna ampla a ser preenchida, e talvez caminhos que possam ser encontrados através da oportunidade de participação efetiva de profissionais com formação em outras áreas do conhecimento. (amostra 14, p. 77)

A educação especial pode ser considerada como uma “auxiliar” do ensino regular e que, por possuir características próprias e profissionais especializados, vem ajudar o trabalho com os alunos considerados desviantes. Esta educação é oferecida em instituições de ensino que prestam serviço a essa clientela e em escolas da rede regular de ensino, constituindo-se como parte integrante da educação geral e diferenciando-se dela por lançar mão de profissionais especializados, recursos didáticos específicos, currículos e programas adaptados às necessidades próprias dessa clientela (Fonseca, 1991). (amostra 15, p. 1)

De acordo com os resultados descritos, a educação especial manteve-se a parte de todo processo de escolarização do aluno deficiente mental: não houve apoio do professor regente do ensino regular, acompanhamento dos alunos, propostas e orientações para o desenvolvimento do trabalho que viesse a atender as peculiaridades desses alunos. Necessário se faz a concretização de parceria entre o ensino regular e o ensino especial com vistas ao aperfeiçoamento das práticas educacionais. (amostra 23, p. 94)



A Educação Especial como parte integrante do contexto geral da educação vem, historicamente, sofrendo as influências das diversas tendências metodológicas. [...] (amostra 25, p. 28)

Vale lembrar que a Educação Especial “não se trata de outra educação dissociada dos valores cultuados pela educação comum. Trata-se igualmente, de um processo de formação de cidadania e que tem características próprias, condizentes com as especificidades dos indivíduos que a ela são encaminhados”, e que é preciso respeitar o ritmo próprio de cada educando [...] (amostra 27, p. 17/grifo no original)

No que se refere à **concepção de deficiência**, as pesquisas empírico-analíticas, manifestam em linhas gerais, três grupos de concepções: 1) estudos que entendem a deficiência como seqüela, conseqüência e/ou efeito de uma causa orgânica, fisiológica, enfim, pautada em aspectos biológicos, centralizam a deficiência no indivíduo; 2) pesquisas que concebem a deficiência, como ausência e/ou ineficiência de um dos repertórios comportamentais do indivíduo, portanto, sob uma perspectiva comportamentalista, a deficiência centraliza-se no indivíduo ou na interação com o ambiente no qual ele se insere; e 3) estudos que entendem a deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio, dito de outra forma, no distanciamento das pessoas face aos padrões de “normalidade” aceitos socialmente.

A seguir, apresentamos trechos dos estudos que exemplificam a constatação da concepção fundamentada nos aspectos biológicos:

Em sua história de vida, há referências a problemas perinatais (parto difícil e prolongado, baixo peso para a idade gestacional), além de infecção materna (toxoplasmose), configurando-se o diagnóstico de encefalopatia crônica infantil não progressiva, de etiologia infecciosa. (amostra 05, p. 21)

Não se deve, entretanto, torná-la consciente do membro superior afetado, importunando-a todo o tempo. Utilizar-se-ão estratégias para que seu hemisfério atingido trabalhe com habilidade sem que a criança perceba sua deficiência. [...] (amostra 10, p. 13)

Outro material necessário foi a ficha de avaliação fisioterápica de hemiplegia infantil (Anexo 2) que se refere ao levantamento das características típicas das seqüelas neurológicas da patologia citada. [...] (amostra 10, p. 29)

Observados sinais de anormalidade, imediatamente indicávamos a necessidade de intervenção fisioterápica. Esta avaliação é necessária, pois possibilita subsídios para propostas de objetivos de tratamento e técnicas fisioterápicas, bem como avaliação do progresso ou não do quadro de seqüela e seu prognóstico. (amostra 10, 1994, p. 30)

O Sujeito 4 (S4) tinha 22 anos de idade, classificado com o nível V no Teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven (Escala Geral), com Q. I. de 48 na WISC. Este rapaz sofreu um acidente automobilístico aos cinco anos de idade, ficando com seqüelas causadas por um hematoma subdural agudo esquerdo. (amostra 11, p. 68)

A lesão cerebral, após instalada, determinará a não função normal da região acometida e, conseqüentemente, o comprometimento do desenvolvimento neurológico normal do indivíduo. [...] (amostra 13, p. 22)

Na área da Educação Especial, a definição de deficiência auditiva que vigora atualmente e que será utilizada nesse estudo enfatiza a relação entre a audição e a comunicação oral: “É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido”. (MEC/ Secretaria de Educação Especial – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994). [...] Concluindo, a deficiência auditiva é uma deficiência invisível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia e fisiologia do indivíduo. [...] (amostra 20, p. 5-8)

A deficiência auditiva neurossensorial profunda ou surdez total pode ser definida como um distúrbio no processo de audição normal causada por danos ou acentuada diminuição no número de células ciliadas no Órgão de Corti ou de fibras no nervo coclear. [...] Esta possibilidade é especialmente útil com pacientes com surdez profunda que não apresentam desenvolvimento da linguagem oral. (amostra 22, p. 9-10 e 92)

[...] As prováveis causas da deficiência mental foram variadas. O participante 1 apresentava encefalopatia crônica, o 2 paralisia cerebral, o 5 trissomia do cromossomo 8, o 6 Síndrome de Prader-Willi, o 7 hiperatividade e os participantes 3 e 4 estão em processo de estudo. (amostra 25, p. 46)

[...] As prováveis causas da deficiência mental foram variadas. O participante 8 apresentava paralisia cerebral, o 9 prematuridade, o 11 toxoplasmose congênita, o 13 causa genética e os participantes 10 e 12 estão em processo de estudo, no qual um dos principais indicativos é de falta de estímulo. (amostra 25, p. 46)

[...] Neste estudo, considerou-se o portador de lesão medular o qual pode desenvolver uma limitação física importante devido ao nível de sua lesão. Para minimizar as possíveis conseqüências desta deficiência física, a Fisioterapia procura auxiliar no processo de recuperação desta pessoa. Para tanto, usa os recursos terapêuticos e, dentre eles, destaca-se aqui a água, através da Hidroterapia em piscina aquecida. (amostra 27, p. 26)

Quanto aos estudos que apresentam a concepção de deficiência, sob uma perspectiva comportamentalista, servem como exemplos as transcrições, a seguir:

[...] deve-se verificar no ambiente o que está originando a ausência de desempenho ou mesmo a discrepância e re-arranjar o ambiente e suas conseqüências para que o desempenho do sujeito possa emergir. Porém, se o problema é de deficiência de repertório. Assim, para um sujeito com dificuldades de discriminação visual, é necessário que se garanta o acesso a lentes corretivas (ser examinado por um oftalmologista e providenciar que ele utilize os óculos, por exemplo); nos casos em que há ausência de comportamentos, definir objetivos adequados de ensino e procedimentos que possam desenvolver as relações ausentes ou fortalecer as que estão fracas. (amostra 18, p. 93)

Em Análise Experimental do Comportamento o transtorno fonológico, caracterizado pelo ensurdecimento dos fonemas sonoros, pode ser entendido como um problema de aprendizagem por alteração na discriminação auditiva, para a produção oral [...]. (amostra 26, p. 5)

Em relação às pesquisas que concebem a deficiência como diferença, pautada na noção de desvio, apresentamos na seqüência trechos que exemplificam esta constatação:

Historicamente, o termo deficiência é atribuído às pessoas que se distanciam dos padrões de normalidade socialmente aceitos é associado a estigmas e preconceitos, que trazem como conseqüência a redução das possibilidades de a pessoa com eles rotulada de integrar-se na sociedade. [...] O peso de ser diferente ou deficiente só vem agravar a imagem social da pessoa que o possui. Isto é, o atributo

depreciativo torna a pessoa reconhecida socialmente por sua situação de desviante. [...] (amostra 15, p. 4)

A autora da presente pesquisa concorda com Amaral (1995) ao entender que o fenômeno da deficiência deve ser visto sob uma dupla perspectiva. Não se pode negar esta condição como um fato (pré) determinado, ainda que suas (múltiplas) causas possam não ser totalmente conhecidas. Deve-se considerar que a deficiência, em suas diversas nuances, pode estar inscrita no corpo ou na “mente” e que algumas delas configuram, sim, condições orgânicas incapacitadoras.

No entanto, é nos desdobramentos da deficiência, ao colocar a pessoa em desvantagem, que se deve entrever a perspectiva do fenômeno socialmente construído. Portanto, qualquer que seja o conceito de deficiência, este também deve contemplar a dimensão da desvantagem das interações sociais. (amostra 17, p. 49/grifo no original)

Segundo Amaral (1995), a revolução no conceito de deficiência (no sentido de transformação radical dos conceitos dominantes) deve contemplar, se imprescindível, a noção de desvio, mas que seja substituído o enfoque da patologia pela ênfase na diversidade inerente ao próprio existir do ser humano, em toda sua plenitude. (amostra 19, p. 50)

Em linhas gerais, esses são os resultados da análise dos estudos elaborados sob a abordagem empírico-analítica, no próximo tópico, apresentamos os resultados da análise das pesquisas que adotaram a abordagem fenomenológica-hermenêutica.

## 4.2. Abordagem Fenomenológica-Hermenêutica

Do total de documentos analisados (27), 3, ou seja, 11,1%, adotaram a abordagem fenomenológica-hermenêutica, correspondendo respectivamente a 11,5% de dissertações de mestrado e não foi encontrado nenhum estudo de doutorado realizado sob essa abordagem. Considerando as quatro fases de organização curricular do PPGEEs/UFSCar, observamos que a abordagem fenomenológica-hermenêutica se distribuiu, conforme descreve o Quadro 23.

FASE DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	DOCUMENTOS SELECIONADOS		PORCENTAGEM (Mestrado +Doutorado)
	Mestrado	Doutorado	
FASE I	01	-	16,7%
FASE II	-	-	0%
FASE III	02	-	16,7%
FASE IV	-	-	0%
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>-</b>	<b>11,1%</b>

**QUADRO 23** - Distribuição da abordagem fenomenológica-hermenêutica nas dissertações e teses analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002, segundo a fase de organização curricular.

#### 4.2.1. Nível Técnico

Este nível refere-se aos **aspectos técnicos** da pesquisa. Consideramos a caracterização das pesquisas, as técnicas utilizadas na coleta de dados e os procedimentos adotados para analisá-los.

No quadro 24, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os respectivos aspectos técnicos de cada estudo.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS
6	MENDONÇA	Descritiva e interpretativa com estudo de campo	Inquirição (entrevista)	Qualitativos
12	BONADIMAN	Descritiva e interpretativa com estudo de campo	Inquirição (entrevista)	Qualitativos
16	OLIVEIRA	Abordagem qualitativa, compreendida por duas etapas: 1) trabalho de campo; e 2) estudo de caso	Inquirição (entrevista) e levantamento documental	Análise quantitativa e qualitativa

**QUADRO 24** – Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

No que se refere à **caracterização das pesquisas**, verificamos que os documentos desse grupo apontam para o predomínio de pesquisas descritivas e interpretativas com estudos de campo. Vale ressaltar que, um autor (amostra 16) não explicitou o tipo de pesquisa realizada, apenas definiu-a como abordagem qualitativa, compreendida por duas etapas: 1) trabalho de campo e 2) estudo de caso.

Em relação as principais **técnicas e instrumentos de coleta de dados** utilizados pelas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, observa-se que há maior preferência pela utilização de técnicas de inquirição (por meio de roteiros de entrevistas, semi-estuturado e com questões abertas). Identificamos um estudo que além da técnica de inquirição (roteiro de entrevista semi-estruturado) utilizou o levantamento documental (fichas de registro documental).

Quanto aos **procedimentos de análise de dados** os estudos desse grupo priorizam o tratamento qualitativo dos dados ou “procedimentos de análise da pesquisa qualitativa”. Embora, tenhamos identificado na amostra 16, também o tratamento estatístico. Dentre as formas de análise ditas qualitativas, são citadas: análise do discurso, análise documental e análise descritiva e interpretativa dos fenômenos. Vale destacar que, para realização do processo interpretativo os autores utilizaram procedimentos/técnicas já realizadas em outros estudos, como, p.ex, o “tipo ideal” de Weber (1944), a técnica elaborada por Fiori (1985), e também a utilização das reflexões de Rezende (1990).

#### 4.2.2. Nível Teórico

Neste nível tratamos dos aspectos teóricos das pesquisas, a saber: principais temáticas tratadas; problemas educacionais e sociais privilegiados; críticas desenvolvidas a outras teorias; as principais propostas apresentadas; e os autores mais citados.

No quadro 25, apresentamos as temáticas abordadas nas dissertações e teses desse grupo.

AMOSTRA	AUTOR (A)	PRINCIPAIS TEMÁTICAS TRATADAS
6	MENDONÇA	Categorias de excepcionalidade ou desvios
12	BONADIMAN	Perspectivas de pais de pessoas com deficiência mental, em relação à educação e futuro de seus filhos
16	OLIVEIRA	Oportunidades educacionais oferecidas às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência mental

**QUADRO 25** – Demonstrativo das principais temáticas tratadas nos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Verificamos que as temáticas versam sobre: as categorias de excepcionalidade ou desvios, na concepção das pessoas que convivem com o indivíduo excepcional; as perspectivas dos pais de pessoas com deficiência mental, em relação à educação e futuro de seus filhos e as oportunidades educacionais oferecidas às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência mental.

No quadro 26, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os estudos que tratam de problemas educacionais e sociais privilegiados, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.

AMOSTRA	AUTOR (A)	PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS PRIVILEGIADOS	CRÍTICAS DESENVOLVIDAS A OUTRAS TEORIAS	PROPOSTAS APRESENTADAS
6	MENDONÇA	A	A	A
12	BONADIMAN	A	A	A
16	OLIVEIRA	A	A	A

**QUADRO 26** – Demonstrativo das dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas a outras teorias e/ou apresentam propostas.

**A** – Apresenta: problemas educacionais e sociais; críticas a outras teorias; e/ou propostas.

**NA** – Não apresenta: problemas educacionais e sociais; críticas a outras teorias; e/ou propostas.

**NA + AO** – Não apresenta críticas a outras teorias, mas apresenta outros tipos de críticas (observação: esta categoria é exclusiva para as críticas desenvolvidas a outras teorias).

Os **problemas educacionais e sociais privilegiados** nos estudos deste grupo foram: 1) formulação dos “rótulos” e suas conseqüências – Estigma Social; 2) a segregação dos indivíduos considerados “excepcionais”; 3) conceituação das pessoas com deficiência, especialmente, as classificações, rotulações e estigmatizações, que na maioria dos casos

privam esses indivíduos de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento humano; 4) massificação cultural, especialmente a escolar, que tem padronizado comportamentos e atitudes dos alunos, deixando desta forma de respeitar o tempo e o ritmo de desenvolvimento perceptivo da criança; 5) a visão “assistencialista” presente no processo educacional das pessoas com deficiência e dentre outros.

Assim como, verificado nas pesquisas empírico-analíticas, os problemas educacionais e sociais privilegiados deste grupo, também convergem para denúncia das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais em sua relação na e com a sociedade.

Comparadas às pesquisas empírico-analíticas, as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, apresentam um maior número de **críticas a outras teorias**, com destaque para: 1) os métodos de classificação dos excepcionais, considerados arbitrários, subjetivos e que muitas vezes servem apenas para rotulá-los, estigmatizá-los e assim, privá-los do convívio social e das oportunidades de aprendizado e desenvolvimento humano; 2) os estudos que têm como objeto de análise as famílias dos excepcionais, mas se limitam à apresentação de casos clínicos; 3) necessidade de superação da dicotomia teoria/prática na área de Educação Especial; 4) os malefícios advindos do atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições segregadas e 5) a massificação cultural, especialmente a escolar, que tem padronizado comportamentos e atitudes dos alunos, deixando desta forma de respeitar o tempo e o ritmo de desenvolvimento perceptivo da criança, dito de outra forma, ao modo de vida da sociedade capitalista, especialmente a alienação e o “tempo fixo”.

Na amostra 12, a autora destaca que, a lógica do modo de produção capitalista é a exploração do homem pelo homem, com o intuito de obter lucro, seja por meio da exploração da mais-valia ou do mercado.

Seguindo esta lógica, a nossa sociedade discrimina os que não podem produzir lucro, tampouco serem bons consumidores. Assim, tende a jogar os velhos, as pessoas portadoras de deficiência num tempo fixo. Felizmente, o ser humano não se deixa irremediavelmente abafar. (amostra 12, p. 96)

Entretanto, não discute o que faz com que as pessoas com necessidades educacionais especiais não tenham acesso ao convívio social e às benesses advindas do conhecimento produzido pelo homem. Acredita, nessa linha de raciocínio, que a saída está na busca de auxílio junto às universidades e aos centros de pesquisas, na produção de alternativas metodológicas que possibilitem uma efetiva educação para a vida e para a cidadania dessas pessoas.

[...] convém buscar junto às universidades, aos pesquisadores, alternativas metodológicas, que auxiliem a escola e os profissionais no efetivo atendimento e na efetiva educação para a vida, para a cidadania. Juntamente com pesquisadores que estudam, procurar resolver a problemática destas pessoas portadoras de deficiência mental, com especial atenção à severa. (amostra 12, p. 96)

Procurar auxílio na universidade, nos centros de pesquisas e tentar desenvolver programas de auxílio, de treinamento aos pais. Esta é uma proposta que pretendo desenvolver nos próximos anos e que procurarei assumir. (amostra 12, p. 118-9)

As **principais propostas apresentadas** estiveram de forma geral, relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, mais precisamente à/ao: a) organização de programas que visassem à formação de recursos humanos habilitados para a área de Educação Especial; b) busca junto às universidades, aos pesquisadores, de alternativas metodológicas, que auxiliem a escola e os profissionais no efetivo atendimento e na efetiva educação para a vida, para a cidadania, dessa população, e especialmente das pessoas portadoras de deficiência mental severa; c) desenvolvimento de programas de auxílio, de treinamento aos pais, para que estes possibilitem uma efetiva educação para a vida e para a cidadania dessas pessoas; d) questão do financiamento das instituições responsáveis pelo atendimento desse alunado; e e) uma nova forma de Educação Especial. A seguir, apresentamos uma série de afirmações que exemplifica essa principal tendência nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas.

[...] convém buscar junto às universidades, aos pesquisadores, alternativas metodológicas, que auxiliem a escola e os profissionais no efetivo atendimento e na efetiva educação para a vida, para a cidadania. Juntamente com pesquisadores que estudam, procurar resolver a problemática destas pessoas portadoras de deficiência mental, com especial atenção à severa. (amostra 12, p. 96)

Procurar auxílio na universidade, nos centros de pesquisas e tentar desenvolver programas de auxílio, de treinamento aos pais. [...] (amostra 12, p. 118)

A própria questão das oportunidades da pessoa com deficiência está também relacionada com os recursos financeiros da Instituição, que pode garantir ou não um atendimento de qualidade, com profissionais competentes, equipamentos técnicos e pedagógicos atualizados, cursos de reciclagem para seus profissionais, tecnologia de ponta, enfim, são os recursos financeiros que irão prover a estrutura dos serviços oferecidos, mesmo no tocante ao número de vagas abertas à comunidade. (amostra 16, p. 105)

[...] uma nova forma de Educação Especial e alternativas para o ensino dos alunos com deficiência mental, de uma maneira mais integrada e respeitando o seu potencial enquanto pessoa, antes de vê-lo apenas como deficiente. [...] Sem perder de vista a especificidade da deficiência mas, encarando a educação de forma única e indissociável, seja especial ou comum, abrir mão de certas práticas pode significar o primeiro passo para a superação de um quadro discriminatório e reprodutor, buscando transformar um sistema injusto e supostamente ‘neutro’ e ‘natural’, em um espaço educacional que atenda de forma adequada e eficiente seus educandos, comuns ou especiais, cumprindo seus objetivos primeiros de ensinar, educar e

formar cidadãos conscientes, participativos construtores de mundo e fazedores de história. (amostra 16, p. 169-70)

Um aspecto que merece ser destacado em relação às propostas apresentadas por esse grupo de pesquisa refere-se ao fato dos autores almejarem, a mudança da realidade educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, no nosso entendimento de forma pouco crítica, por não discutirem como se organiza a realidade e como nela se apresenta as contradições e as lutas sociais, não tratando da forma com que se estabelecem as relações de produções em uma sociedade organizada em classes sociais e cujo modo de produção é o capitalista.

No quadro 27, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os respectivos autores mais citados, em cada estudo.

AMOSTRA	AUTOR (A)	
6	MENDONÇA	Telford, C. W. (6); Sawery, J. M. (6); Goffman, E. (2) e Mazzota, M. J. da S. (1)
12	BONADIMAN	Merleay-Ponty, M. (8); Telford, D. C. (7); Sawery, J. M. (7); Mendes, E. G. (3); Amaral, L. A. (2); Bueno, J. G. S. (1); Ferreira, J. R. (1) e Goffman, E. (1)
16	OLIVEIRA	Bueno, J. G. S. (21); Ferreira, J. R. (18); Mazzotta, M. J. S. (15); Cambaúva, L. G. (9); Demo, P. (8); Tomasini, M. E. A. (8); Amaral, L. A. (6); Goffman, E. (4) e Mendes, E. G. (4)

**QUADRO 27** – Demonstrativo dos autores mais citados em cada estudo desenvolvido na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

No quadro, a seguir, apresentamos em ordem decrescente os autores mais privilegiados nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas e o respectivo número de vezes em que estes foram referenciados.

AUTORES PRIVILEGIADOS	NÚMERO DE VEZES EM QUE FORAM CITADOS
Bueno, J. G. S.	22 – vinte e duas
Ferreira, J. R.	19 – dezenove
Mazzotta, M. J. S.	16 – dezesseis
Telford, D. C.	13 – treze
Sawery, J. M.	
Cambaúva, L. G.	9 – nove
Merleay-Ponty, M.	8 – oito
Amaral, L. A.	
Demo, P.	
Tomasini, M. E. A.	
Goffman, E.	7 - sete
Mendes, E. G.	

**QUADRO 28** - Demonstrativo dos autores mais citados nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas e os respectivos números de vezes em que estes foram citados.

Em relação aos autores mais citados nesses estudos, podemos destacar a referência a Erving Goffman, presente em todos os documentos desse grupo.



### 4.2.3. Nível Epistemológico

Neste nível de análise procuramos identificar quais os critérios de cientificidade dos estudos analisados, os pressupostos lógico-gnoseológicos e ainda, alguns pressupostos ontológicos presentes nessas pesquisas, como por exemplo, as concepções de homem, história, realidade, educação/educação especial e deficiência, elementos que implícita ou explicitamente estão contidos nos estudos analisados.

No quadro 29, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os respectivos critérios de cientificidade de cada estudo.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO CIENTÍFICA	CONCEPÇÃO DE CAUSALIDADE	CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA
6	MENDONÇA	Consenso inter-subjetivo	Causa e efeito se interagem	Método de conhecimento subjetivo
12	BONADIMAN	Consenso inter-subjetivo	Causa e efeito se interagem	Método de conhecimento subjetivo
16	OLIVEIRA	Consenso inter-subjetivo	Causa e efeito se interagem	Método de conhecimento subjetivo

**QUADRO 29** – Demonstrativo dos critérios de cientificidade (critérios de validação científica, concepções de causalidade e ciência) dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Os **critérios de validação científica**, das pesquisas realizadas sob esta abordagem, assim como, constatado nos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003) fundamentaram-se no consenso intersubjetivo e apoiaram-se na própria base da pesquisa qualitativa: a) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva, a partir do envolvimento com outras pessoas; evidenciando os conflitos e contradições do contexto abordado inter, intra e extra-objeto; b) a validação científica é sustentada pela reflexão interpretativa sobre objeto e seu contexto; c) é científico o que tem respaldo teórico-prático, partindo do mundo empírico estudado para sua compreensão contextual propriamente dita. Na seqüência, apresentamos trechos das pesquisas analisadas que exemplificam os critérios de validação científica identificados.

A intersubjetividade é, pois, se assim se pode dizer, o principal instrumento desta pesquisa. Nas trocas entre manifestações sobre a vida e a morte, presente e futuro, da pessoa portadora de deficiência e da considerada normal, proteção e autonomia, ser capaz e ser incapaz, a investigação foi-se construindo. Durante tais trocas, os pais e eu, professora-pesquisadora, buscamos esclarecer o que tudo isto significa e o que de fato pode significar. Assim, buscamos novos rumos para nossas ações. Com isto, quer dizer que as entrevistas e a troca de cartas se constituíram em técnicas, modos de aproximação facilitadores dessas trocas, que se deram num clima em que pessoas diferentes, mas com um objetivo comum, buscaram compreender melhor uma problemática tão séria e tentaram vislumbrar encaminhamentos. (amostra 12, p. 45-6)

Os dados foram submetidos a uma análise qualitativa focalizando, de um lado, os referentes às caracterizações dos tipos de excepcionalidade, conforme identificadas pelos sujeitos; de outro, os dados relativos ao contexto em que vive o excepcional, desde que importava conhecer a percepção de suas especificidades e o conseqüente atendimento encontrado no meio familiar e na comunidade. (amostra 06, p. 39)

Não se buscou apenas uma interpretação objetiva ao presente estudo. Procurou-se, outrossim, compreender uma realidade concreta, apreendendo-se o elemento subjetivo que permite entender as orientações de sentido de uma ação. Daí a preocupação, neste trabalho, em captar o discurso de quem lida com a realidade que propunha a estudar. (amostra 06, p. 154)

Estudar as oportunidades educacionais da pessoa com deficiência é investigar se há a garantia de acesso ao sistema educacional, comum ou especial, no que se refere ao direito estabelecido por lei o qual lhe assegura atendimento educacional especializado (no tocante à vaga, ao recurso especial e com profissional especializado). [...] Nesse sentido, a ênfase não está apenas na quantidade de ofertas de atendimento, mas também em como esse atendimento é realizado, o que efetivamente está assegurado às pessoas com deficiência dentro das instituições e escolas que lhe permitem o direito à vaga. (amostra 16, p. 7-8/grifo no original)

Com relação à **concepção de causalidade** as pesquisas desse grupo, têm como base a concepção de que causa e efeito interagem e a partir dessa interação apresentam duas variações (concepções), mais comuns. Uma que se fundamentou na relação fenômeno-essência, isto é, um fenômeno é explicado pelo que está oculto, implícito, busca-se a essência a partir da aparência manifesta, desvelam-se os significados dos discursos não apenas pelo que eles exprimem, mas pelo que não é percebido de imediato, buscando desvelar os sentidos reais. Como exemplo dessa noção expomos um trecho da amostra 16.

Assim, nesse trabalho buscou resgatar a questão das oportunidades educacionais das pessoas com deficiência, tentando compreender a relação que se estabelece entre a Educação Regular e Educação Especial e o papel das instituições especializadas no cenário da Educação Especial. (amostra 16, p. 9)

A outra concepção identificada nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, exprime a noção de causalidade como relação do objeto com o contexto, isto é, o fenômeno é explicado/compreendido por meio da estrutura do contexto no qual está inserido.

Os dados foram submetidos a uma análise qualitativa focalizando, de um lado, os referentes às caracterizações dos tipos de excepcionalidade, conforme identificadas pelos sujeitos; de outro, os dados relativos ao contexto em que vive o excepcional, desde que importava conhecer a percepção de suas especificidades e o conseqüente atendimento encontrado no meio familiar e na comunidade. (amostra 06, p. 39)

O futuro que se antevê mais frequentemente é de que as pessoas portadoras de deficiência mental continuem tratadas como pessoas com menor ou nenhuma capacidade. E se pais, escola e sociedade não mudarem essa visão, essa expectativa, o futuro muito pouco mudará com relação ao presente. Entretanto, se passarem a ser encaradas como seres humanos mesmo dentro de limitações, as pessoas portadoras de deficiência terão condições de crescer. É o que mostra a situação da família, cuja filha portadora de deficiência aprendeu, com os pais e professores particulares, ler,

escrever, datilografar e tocar piano, entre outras coisas. Este fato evidencia que a expectativa positiva dos pais, trouxe desenvolvimento e crescimento. É bem possível que se esta expectativa se estenda por toda a comunidade, pela sociedade, as pessoas portadoras de deficiência mental tenham melhores condições de vida, desde que haja, também, vontade política. (amostra 12, p. 94)

As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas concebem **a ciência** como método de conhecimento subjetivo, para o qual a ciência consiste na compreensão dos fenômenos a partir dos dados coletados em suas várias manifestações, na elucidação dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais os fenômenos fundamentam-se. Conforme constatado nos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Lima (2003), ao contrário da concepção de ciência das pesquisas empírico-analíticas, as fenomenológicas não confiam na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências. No entanto, a partir dela e por intermédio da interpretação se descobre à essência dos fenômenos.

A compreensão do problema da excepcionalidade – especialmente no tocante a percepções – deve abranger a investigação de variáveis encontradas nos meios familiar, profissional e social, que cercam o indivíduo desviante. [...] (amostra 06, p. 28)

Os dados foram submetidos a uma análise qualitativa focalizando, de um lado, os referentes às caracterizações dos tipos de excepcionalidade, conforme identificadas pelos sujeitos; de outro, os dados relativos ao contexto em que vive o excepcional, desde que importava conhecer a percepção de suas especificidades e o conseqüente atendimento encontrado no meio familiar e na comunidade. (amostra 06, p. 39)

Não se buscou apenas uma interpretação objetiva ao presente estudo. Procurou-se, outrossim, compreender uma realidade concreta, apreendendo-se o elemento subjetivo que permite entender as orientações de sentido de uma ação. Daí a preocupação, neste trabalho, em captar o discurso de quem lida com a realidade que propunha a estudar. (amostra 06, p. 154)

[...] O cuidado foi no sentido de ver e alcançar a visão dos pais, procurando não me deixar cegar por meus preconceitos e saberes. Tentei entender a percepção real que a vivência dá aos pais com relação ao futuro de seus filhos portadores de deficiência mental.

Nesta tentativa, tive que estar atenta, pois, o real de uma situação, não é somente o que vejo ou o que ouço, mas, sobretudo, o que os gestos, as palavras não dizem na totalidade. Tanto palavras, como gestos são carregados de intenção e o fato de estar junto, de conviver, de ouvir, é que permite entender o que está nas entrelinhas. [...] (amostra 12, p. 46)

No quadro 30, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os seus respectivos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo).

AMOSTRA	AUTOR (A)	RELAÇÃO SUJEITO – OBJETO NO PROCESSO COGNITIVO
6	MENDONÇA	Ênfase no sujeito cognoscente
12	BONADIMAN	Ênfase no sujeito cognoscente
16	OLIVEIRA	Ênfase no sujeito cognoscente

**QUADRO 30** – Demonstrativo dos pressupostos lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto no processo cognitivo) dos estudos desenvolvidos na fenomenológica-hermenêutica.

Com relação aos **pressupostos lógico-gnoseológicos**, os estudos desse grupo manifestam a ênfase do sujeito na relação cognitiva. Ao contrário das pesquisas empírico-analíticas que advogam a objetividade do conhecimento, as fenomenológicas-hermenêuticas advogam a subjetividade deste. A relação Sujeito-Objeto caracteriza-se pela dinâmica inferencial do sujeito (cognoscente) que trabalha o objeto (cognoscível), desde a experiência fenomênica da pesquisa até a sua essência e esta é descoberta por meio do processo interpretativo e reflexivo dos dados coletados em suas várias manifestações e contextos. Ainda de acordo com Silva (1997) nessa trajetória, na qual o objeto é construído, o sujeito tem o objetivo de desvelar o que está implícito, oculto, para isso ele utiliza procedimentos hermenêuticos (pode ser contexto e/ou teoria acumulada). As afirmações que se seguem, exemplificam essa constatação.

Em todas as entrevistas procurou-se estabelecer um relacionamento tal entre a pesquisadora e os entrevistados (tanto familiares como profissionais), que permitisse a captação de outros elementos que se situam entre o nível objetivo e o nível subjetivo em que decorrem a grande parte dos componentes da situação social que envolve o elemento humano do excepcional.

Foi observado o procedimento de obter o consentimento inicial do informante para anotações que se fizessem necessárias. Durante as entrevistas, além dos dados de identificação, foi anotado apenas o que essencialmente norteasse uma posterior transcrição, mais completa possível, das respostas dadas.

Procedeu-se, após a entrevista, a anotações complementares contendo observações que pudessem ter utilidade para compreender melhor as situações relatadas, o *rapport* estabelecido como o entrevistado e outros elementos que constituíram o “caderno de campo”. Sua utilidade foi comprovada na análise dos resultados. (amostra 06, p.38)

A intersubjetividade é, pois, se assim se pode dizer, o principal instrumento desta pesquisa. Nas trocas entre manifestações sobre a vida e a morte, presente e futuro, da pessoa portadora de deficiência e da considerada normal, proteção e autonomia, ser capaz e ser incapaz, a investigação foi-se construindo. Durante tais trocas, os pais e eu, professora-pesquisadora, buscamos esclarecer o que tudo isto significa e o que de fato pode significar. Assim, buscamos novos rumos para nossas ações. Com isto, quer dizer que as entrevistas e a troca de cartas se constituíram em técnicas, modos de aproximação facilitadores dessas trocas, que se deram num clima em que pessoas diferentes, mas com um objetivo comum, buscaram compreender melhor uma problemática tão séria e tentaram vislumbrar encaminhamentos. Nesta tentativa, tive que estar atenta, pois, o real de uma situação, não é somente o que vejo ou o que ouço, mas, sobretudo, o que os gestos, as palavras não dizem na totalidade. Tanto palavras, como gestos são carregados de intenção e o fato de estar junto, de conviver, de ouvir, é que permite entender o que está nas entrelinhas. [...] (amostra 12, p. 45-6)

Foi a partir de concepções mais amplas sobre Homem, Mundo, Sociedade, Escola e Deficiência que os serviços educacionais foram investigados e analisados, assim sendo, as ‘conclusões’ que aqui apresento são parciais, provisórias, circunscritas num espaço de tempo delimitado e com base nos conhecimentos teóricos adquiridos e disponíveis até então. (amostra 16, p.161-2)

No quadro 31, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os seus respectivos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções de homem, história e realidade.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CONCEPÇÃO DE HOMEM	CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA	CONCEPÇÃO DE REALIDADE
6	MENDONÇA	Visão existencialista	Visão sincrônica	Visão sincrônica
12	BONADIMAN	Visão existencialista	Visão diacrônica (abordagens existencialistas e hermenêuticas)	Visão diacrônica
16	OLIVEIRA	Ser histórico-social	Visão sincrônica	Visão sincrônica

**QUADRO 31** – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções de homem, história e realidade dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Nesse grupo de pesquisas o **homem** foi concebido sob uma visão existencialista (interesse dialógico e comunicativo). Nesta abordagem as referências às concepções de homem são mais explícitas que na abordagem empírico-analítica. As concepções mais freqüentes definiram o homem como ser no mundo, ser com outros (sujeito em interação). O homem é um ser condicionado socialmente (amostra 06). A intersubjetividade pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social (amostra 12).

[...] Trata-se de apreendê-los como agentes sociais que envolvem o cotidiano dos indivíduos excepcionais, e que, no sentido sócio-cultural, condicionam seu comportamento. [...] (amostra 06, p. 100)

A auto-confiança necessária para integrar-se à vida social e dela participar, vai sendo adquirida no decorrer da vida; e a vida de todo ser humano tem um tempo através do qual constrói sua história, no e com o grupo a que pertence. Assim, a história de cada um faz parte da história da sua família, da sua comunidade, da sua classe social, do seu grupo étnico, e, no caso do presente estudo, das pessoas diferentes, por serem portadoras de problema mental que não as identifica com a maioria. (amostra 12, p. 20-1)

Na amostra 16, o homem é visto, como sujeito social, histórico, construtor de mundo, independente de suas especificidades. Entendimento que se assemelha a concepção de homem da abordagem crítico-dialética, o homem como ser histórico-social. Entretanto, essa visão de homem restringe-se a uma dimensão individual, pois não discute, o porquê, das pessoas com necessidades educacionais especiais não terem os seus direitos enquanto cidadãos atendidos.

Acredito que o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e a convivência social são direitos fundamentais de todos os cidadãos, independente de cor, raça, religião, estrato social, idade ou condições físicas e/ou sensoriais. Pessoas com deficiência são antes de tudo, pessoas e, também, como qualquer cidadão,

sujeitos históricos e construtores de mundo, independente de suas especificidades. (amostra 16, p.01)

Cidadania como sinônimo de participação enquanto sujeito histórico, que se mobiliza, que conquista, que busca seu espaço de atuação e autonomia. Neste contexto, também a pessoa com deficiência deve escrever a sua história e atuar concretamente na luta pelo seus direitos enquanto pessoa, mudando o foco e o papel dos cidadãos, que devem ser ‘guardiões dos direitos humanos’, obrigação não apenas do Estado ‘e sim de cada um de nós: pessoas, cidadãos. SUJEITOS SOCIAIS’ (AMARAL, 1995, p.191) (amostra 16, p.19)

A **história** é concebida nas pesquisas que adotaram a abordagem fenomenológica-hermenêutica de duas formas: 1) como algo que se refere ao tempo passado, num processo acumulativo, no qual, as mudanças ocorrem gradativamente, de acordo, com Sánchez Gamboa (1998) o que podemos definir de visão sincrônica de história (amostra 16) e 2) como movimento, evolução e dinâmica dos fenômenos, segundo Sánchez Gamboa (1998) visão diacrônica de história (comum nas abordagens existencialistas e hermenêuticas) (amostra 12).

A análise histórica da Educação Especial permite compreender a dinâmica da evolução do atendimento à pessoa com deficiência, a organização e consolidação de alguns serviços a ela destinados. Os autores pesquisados procuram evidenciar o significado social da deficiência em cada época histórica até a compreensão de seu papel social na sociedade contemporânea.

O estudo retroativo da legislação demonstra a luta por conquistas e direitos da pessoa com deficiência, não no que se refere apenas ao direito de educação e de atendimento especializado, como também a garantia de direitos civis e a identificação dos deficientes como cidadãos, pertencentes a uma determinada sociedade civil e, portanto, imbuída de direitos e deveres com qualquer pessoa comum, apesar de suas especificidades.

Nessa perspectiva, o estudo do tempo passado com questões do tempo presente, favorece a busca de um conhecimento que serve de base para compreender as relações que se estabelecem entre Sociedade, Deficiência, Educação, Educação Especial e Assistência.(amostra 16, p.24-5)

Tempo, neste caso, não é entendido, conforme MERLEAU-PONTY (1975, p.389-405) como segmentação de passado, presente e futuro, como sucessão de fatos que passaram, estão ocorrendo, virão a acontecer, mas como rede de intencionalidades que se projetam em direção a um passado e a um futuro. É no tempo que projetamos nossa vida em direção ao futuro e, informados por experiências passadas, a levamos em frente. Este tempo é constituído por todos os atos que nos objetivam para os outros, isto é, que nos tornam concretos a seus olhos. (amostra 12, p. 22)

[...] Torno a lembrar, como já disse anteriormente, que não existe nada na natureza nem na vida humana que seja imutável, por isso, tempo fixo não tem o sentido pleno de algo estático, imóvel e impossível de adquirir qualquer mobilidade de realizar mudanças. [...] (amostra 12, p. 94)

Com relação à **concepção de realidade** ou visão de mundo (cosmovisão), predominou nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas o entendimento de realidade enquanto “mundo vivido” socialmente, em geral, como algo exterior ao homem, espaço em que se desenvolvem as interações sociais.

[...] mas à oferta de serviços para o bem estar e realização de seres humanos diferentes e distintos da maioria que vive e convive na sociedade. (amostra 12, p. 13)

A auto-confiança necessária para integrar-se à vida social e dela participar, vai sendo adquirida no decorrer da vida; e a vida de todo ser humano tem um tempo através do qual constrói sua história, no e com o grupo a que pertence. (amostra 12, p. 21)

No quadro 32, apresentamos as dissertações e teses desenvolvidas na abordagem fenomenológica-hermenêutica, indicando os seus respectivos pressupostos ontológicos, mais precisamente, as concepções educação/educação especial e deficiência.

AMOSTRA	AUTOR (A)	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA
6	MENDONÇA	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva social (entendimento de deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio)
12	BONADIMAN	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva social (entendimento de deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio)
16	OLIVEIRA	Relação entre educação e educação especial	Perspectiva social (entendimento de deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio)

**QUADRO 32** – Demonstrativo dos pressupostos ontológicos, mais precisamente, concepções de educação/educação especial e deficiência dos estudos desenvolvidos na abordagem fenomenológica-hermenêutica.

No que se refere à **concepção de educação e educação especial** às pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, em boa parte dos casos, estabelece nexos entre as duas, ao destacar esta como área especializada, e/ou parte integrante daquela, que possui características próprias e profissionais especializados, em virtude, das especificidades do seu alunado.

Nesse sentido, as principais concepções de **educação especial** podem ser assim resumidas:

- 1) Ensino diferenciado e serviços a eles relacionados, com o intuito de possibilitar o melhor desenvolvimento de crianças que porventura apresentem deficiências de naturezas diversas, em graus variados e em caráter temporário ou permanente;

A Educação Especial, em todo histórico de sua evolução, sempre enfatizou o reconhecimento do direito e acesso de cada criança a oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades, adequadas às suas condições específicas, que envolvem tanto limitações como potencialidades. Sua atuação dirige-se à parcela de indivíduos – notadamente crianças – que, dentro da população geral, apresentam em comum a necessidade de ensino diferenciado e serviços a ele relacionados, para que possam atingir seu melhor desenvolvimento.

Sua população-alvo é constituída por crianças que podem apresentar deficiências de naturezas diversas, em graus que variam do leve ao profundo, em caráter temporário ou permanente. Diferem da maioria das crianças em uma ou mais das seguintes formas: apresentação de problemas de ordem intelectual, física, sensorial, de comportamento ou social. Tais diferenças exigem adaptações nas práticas escolares usuais, para que se ajustem às suas necessidades. Em Educação Especial, via de regra, adaptações não significam elaboração de um programa

educacional totalmente diferente, mas implicam em alternativas como modificações nas técnicas de ensino, suplementação e apoio ao programa comum ou o uso de equipamentos especiais. (amostra 06, p. 10)

- 2) Não relacionada diretamente com a deficiência, mas atrelada às situações especiais de ensino (processo ensino-aprendizado) a determinados educandos especiais;

Na verdade, entendo que não existe uma relação direta entre a Deficiência e Educação Especial. O ideal é o educando ser atendido em condições normais de educação, junto ao seu grupo escolar, sempre que possível, e as situações especiais de ensino serem buscadas como forma de garantir a aprendizagem de determinados educandos especiais. [...] As situações especiais de ensino referem-se ao uso de alternativas de ensino, de acordo com as necessidades e possibilidades do aluno, as quais podem ser: de conteúdo, método, material e pessoal especializado como forma de garantir os objetivos gerais da educação escolar. (amostra 16, p.7)

- 3) Relacionada com a educação regular e concebida como ensino especial;

Ao particularizar a discussão sobre a Educação Especial, é importante não perder de vista sua relação com a Educação Comum; com o contexto escolar como um todo: o sistema de ensino, a administração, o currículo, os métodos e recursos pedagógicos, a disciplina escolar, avaliação, aprendizagem etc. Esses são elementos fundamentais para a compreensão sobre ensino especial, onde, quando e porque ele faz necessário. (amostra 16, p.12-3)

- 4) Como sistema educacional e sócio-cultural, capaz de incluir as pessoas com deficiência, na prática social, como cidadãos;

Grande parte dessas instituições eram ligadas a instituições ou grupos religiosos, dando uma conotação de caridade e evidenciando-se, mais uma vez, o caráter filantrópico-assistencial da Educação Especial, em oposição ao caráter educacional e sócio-cultural que incluísse as pessoas com deficiência, na prática social, como cidadãos.(amostra 16, p.31)

- 5) Como sistema de serviços que oferece atendimento multidisciplinar, com métodos e recursos especiais para o desenvolvimento de suas potencialidades; e

[...] significando um ônus tanto para o aluno quanto para a Educação Especial, que acaba por absorver alunos que teriam opções menos segregadoras e aqueles que realmente necessitam de seus serviços, como os deficientes mentais dependentes, ficam excluídos de um atendimento multidisciplinar, com métodos e recursos especiais para o desenvolvimento de suas potencialidades.(amostra 16, p.127)

- 6) Finalmente, como educação de forma única e indissociável, capaz de ensinar, educar e formar cidadãos conscientes, participativos.

Sem perder de vista a especificidade da deficiência, mas, encarando a educação de forma única e indissociável, seja especial ou comum, abrir mão de certas práticas pode significar o primeiro passo para a superação de um quadro discriminatório e reprodutor, buscando transformar um sistema injusto e supostamente 'neutro' e 'natural', em um espaço educacional que atenda de forma adequada e eficiente seus educandos, comuns ou especiais, cumprindo seus objetivos primeiros de ensinar, educar e formar cidadãos, conscientes, participativos, construtores de mundo, fazedores de história. (amostra 16, p.169-70/grifo no original)



Com relação à **concepção de deficiência**, as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, manifestam em sua totalidade, o entendimento de deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio, dito de outra forma, no distanciamento das pessoas que vivem e convivem na sociedade face aos padrões de “normalidade” construídos e aceitos socialmente.

As pessoas, de um modo geral, podem desviar-se da média de muitas formas, mas nem todos os desvios acarretam conseqüências sociais e entre os que assim resultam, alguns acarretam conseqüências maiores que outros. Causa maior impacto o que é significativo socialmente, ou seja, o comportamento que contraria acentuadamente as normas estabelecidas, o que é apropriado, esperado ou comum. (amostra 06, p. 11)

[...] mas à oferta de serviços para o bem estar e realização de seres humanos diferentes e distintos da maioria que vive e convive na sociedade. (amostra 12, p. 13)

[...] Assim, a história de cada um faz parte da história da sua família, da sua comunidade, da sua classe social, do seu grupo étnico, e, no caso do presente estudo, das pessoas diferentes, por serem portadoras de problema mental que não as identifica com a maioria. (amostra 12, p. 20-1)

Apesar da especificidade de cada deficiência, é no contexto social, no processo de inter-relacionamento entre pessoas com deficiência e pessoas comuns que surge a noção de desvio e o rótulo de deficiente [...]. Ou seja, a sociedade estabelece regras de comportamento rígidas e estáticas, as quais não devem ser transgredidas. Quando isto ocorre, por um motivo ou outro, o desvio se instala, assim sendo, a pluralidade de comportamento ainda é marcada por pré-conceitos e preconceitos e não pela diversidade. (amostra 16, p.4)

Não cabe aqui negar que uma parcela considerável de crianças com deficiência possuem dificuldades ou características individuais que determinam suas condições de desenvolvimento; não se trata de mudar o foco do indivíduo para o social de forma estanque e fragmentada, mas sim de considerar as relações dinâmicas que se estabelecem entre Educação/Educação Especial/Grupo Social, onde cada um exerce influência direta sobre o outro.(amostra 16, p.6)

No capítulo seguinte, para concluirmos este estudo, procuraremos num processo de síntese, recuperar a totalidade concreta, histórica, num movimento desenvolvido das partes ao todo e principalmente na consideração de elementos históricos que possibilitam a explicação da formação e desenvolvimento das características e das tendências das dissertações e teses desenvolvidas no âmbito do PPGEEs/UFSCar.

# **CAPÍTULO V**

## **Sínteses e Considerações Finais**

Neste capítulo passaremos à exposição dos resultados do processo de síntese e considerações finais do estudo. Tal processo, de caráter lógico-gnoseológico, foi desenvolvido de acordo com os critérios e categorias já explicitados anteriormente. O processo de síntese situa-se como uma retomada ao concreto ou uma volta ao todo, não apenas percebido no contexto real, mas interpretado no contexto teórico.

Por questões didáticas, optamos por apresentar no capítulo anterior os dados referentes às análises e neste capítulo os elementos da síntese, que são oriundos daquela e do estabelecimento de algumas generalizações a partir dos condicionantes histórico-sociais. Essa forma de exposição não significa, que no processo de análise não tenham ocorrido sínteses preliminares, assim como, no momento de síntese não se desenvolvam análises. (KOPNIN, 1978)

Assim sendo, este capítulo foi organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos os elementos comuns, identificados na leitura e análise das dissertações e teses, confrontadas com as abordagens metodológicas utilizadas pelos autores. Na segunda parte, procuramos recuperar as principais informações relacionadas às condições históricas que explicam e determinam a construção das principais tendências das pesquisas desenvolvidas no PPGEEs/UFSCar, na forma de dissertações e teses, no período de 1981 a 2002.

### **5.1. Abordagens Empírico-Analítica, Fenomenológica-Hermenêutica e Crítico-Dialética: Síntese dos Resultados**

#### **5.1.1. Nível Metodológico**

Dos 27 documentos analisados (dissertações e teses), 88,9% adotaram a abordagem empírico-analítica, que fora predominante em todas as quatro fases de organização curricular do Programa estudado. As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas representaram 11,1% da amostra, enquanto a abordagem crítico-dialética não foi adotada em nenhum estudo analisado.

O quadro 33, permite visualizar como esses resultados se distribuem em cada fase de organização curricular do PPGEEs/UFSCar<sup>62</sup>.

FASES	DEFESAS		AMOSTRAS		EMP.-ANALÍT.			FENOM.HERM.		
	M	D	M	D	M	D	%	M	D	%
FASE I	55	-	06	-	05	-	83,3	01	-	16,7
FASE II	29	-	03	-	03	-	100	-	-	0
FASE III	125	-	12	-	10	-	83,3	02	-	16,7
FASE IV	49	05	05	01	05	01	100	-	-	0
<b>TOTAL</b>	<b>258</b>	<b>05</b>	<b>26</b>	<b>01</b>	<b>23</b>	<b>01</b>	<b>88,9</b>	<b>03</b>	<b>-</b>	<b>11,1</b>

**QUADRO 33** – Demonstrativo do número de defesas, amostras selecionadas e a distribuição das abordagens utilizadas nas pesquisas, desenvolvidas no PPGEEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002, de acordo com a fase curricular e o curso (mestrado e doutorado).

Esses dados numéricos, demonstram a ênfase das dissertações e teses desenvolvidas no âmbito do PPGEEs/UFSCar, sob a abordagem empírico-analítica, numa relação de nove para um, isto é, para cada dez pesquisas defendidas neste Programa, nove são empírico-analíticas e uma fenomenológica-hermenêutica.

### 5.1.2. Nível Técnico

O conjunto de informações referentes aos aspectos técnicos dos documentos analisados mostra que:

#### a) Caracterização das pesquisas

Na abordagem metodológica empírico-analítica há maior preferência por estudos experimentais (com utilização de grupo experimental e controle, e/ou realização de pré-testes e pós-testes) e de estudos descritivos (levantamento de opiniões, características de grupos e descrições de situações observadas). Já na fenomenológica-hermenêutica predominam pesquisas descritivas e interpretativas com estudos de campo. Vale ressaltar que um autor (amostra 16) não explicitou o tipo de pesquisa realizada, apenas definiu-a como abordagem qualitativa.

<sup>62</sup> Trabalhamos apenas com as abordagens adotadas nos estudos analisados (empírico-analítica e fenomenológica-hermenêutica).

b) Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A testagem com a utilização de testes padronizados ou não, a inquirição realizada por meio de roteiros de entrevistas (estruturados e semi-estruturados), a observação sistemática (realizada com o suporte de instrumentos e equipamentos sofisticados ou simples protocolos de observação sistemática), e o levantamento bibliográfico e documental (realizados pelas fichas de registros bibliográfico e documental, respectivamente), foram as técnicas de coleta de dados priorizadas nas pesquisas empírico-analíticas. As fenomenológicas-hermenêuticas, por sua vez, utilizaram à inquirição por meio de roteiros de entrevistas (semi-estuturado e com questões abertas), e um estudo utilizou a técnica de inquirição (roteiro de entrevista semi-estruturado) e o levantamento documental (fichas de registro documental).

c) Procedimentos de análise dos dados

A maior parte dos estudos de abordagem empírico-analítica preocupou-se em fornecer explicações aos problemas suscitados, pautados na mensurabilidade dos dados e, conseqüentemente, pelo suporte da estatística (gráficos de freqüência, tabelas, etc.). De forma geral, a estatística é apresentada como procedimento para análise e interpretação dos dados pesquisados. Dentre as técnicas mais utilizadas para esta finalidade, destacaram-se os cálculos de freqüência simples, média, desvio padrão, análise de variância, apresentação gráfica de escores obtidos.

Já, as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas priorizam o tratamento “qualitativo” dos dados ou “procedimentos de análise da pesquisa qualitativa”. Dentre as formas de análise ditas qualitativas, foram citadas: análise do discurso, análise documental e análise descritiva e interpretativa dos fenômenos. Vale destacar que, para realização do processo interpretativo os autores lançaram mão da utilização de procedimentos/técnicas já realizadas em outros estudos, como, por exemplo, o “tipo ideal” de Weber (1944), a técnica elaborada por Fiori (1985), e também a utilização das reflexões de Rezende (1990). Todavia, um autor também realizou o tratamento estatístico dos dados (caso da amostra 16).

### 5.1.3. Nível Teórico

a) Principais temáticas

Nas pesquisas empírico-analíticas as temáticas estão predominantemente voltadas para: os procedimentos de ensino-aprendizagem; a elaboração de objetivos de ensino; a interação professor-aluno; as expectativas dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos alunos; o atendimento escolar; as estratégias maternas de ensino; a formação

de professores; a atuação profissional de enfermeiros, psicólogos e fisioterapeutas. Estas temáticas estiveram voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e também, na sua grande maioria foram fundamentadas sob a perspectiva da Análise do Comportamento.

As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas abordam temáticas relacionadas: as categorias de excepcionalidade ou desvios, na concepção das pessoas que convivem com o indivíduo excepcional; as perspectivas dos pais de pessoas com deficiência mental, em relação à educação e futuro de seus filhos; e as oportunidades educacionais oferecidas às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência mental.

#### b) Problemas educacionais e sociais privilegiados

A totalidade dos estudos empírico-analíticos e fenomenológicos-hermenêuticos apresenta uma lista variada de problemas educacionais e sociais. A grande maioria converge para a denúncia das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, mais precisamente, as pessoas com deficiência em sua relação na e com a sociedade, como por exemplo: 1) estigma e preconceitos em relação às pessoas com deficiência; 2) a influência das expectativas dos profissionais junto às crianças com deficiência; 3) fracasso escolar e suas implicações, como repetência, evasão escolar e o encaminhamento dos alunos às classes especiais; 4) processo ensino-aprendizagem voltado para a alfabetização; 5) má formação de professores que irão atuar como alfabetizadores; 6) notificação inadequada do diagnóstico de deficiência aos pais, por parte, dos profissionais da saúde; 7) exclusão social e profissional da pessoa com deficiência; 8) inclusão das pessoas com necessidades especiais sob a perspectiva escolar e social e dentre outras.

#### c) Principais críticas a outras teorias

As críticas desenvolvidas pelos estudos empírico-analíticos a outras teorias, são pouco comuns. A este respeito, o mais utilizado nesse grupo, são as críticas elaboradas com o intuito de atender às exigências da estrutura da pesquisa acadêmica (dissertação e/ou tese). Deste modo, dentre as críticas que conseguimos identificar estão aquelas que tratam: 1) da notificação inadequada do “diagnóstico” da deficiência, por parte, dos profissionais da saúde aos pais; 2) das teorias que centralizam as “desvantagens” oriundas das deficiências, no indivíduo, principalmente, nas pessoas com deficiência mental; 3) do fato dos professores não dominarem todas as contingências envolvidas no processo ensino-aprendizagem; e 4) da dicotomia entre a filosofia de inclusão e as práticas “ditas” inclusivas. De fato, o que se observa nesse grupo de pesquisas é que os autores apoiados nos pressupostos positivistas,

principalmente, na neutralidade axiológica e científica, eximem-se de questionamento, contraposição teórica, ou posicionamento crítico sistemático, pois, implicitamente, acreditam que os dados e os resultados da pesquisa falam por si próprios e, nesses casos, cabe apenas ao pesquisador aplicar o instrumental científico e apresentar os resultados.

A análise realizada mostrou que nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, há um maior número de críticas a outras teorias, com destaque para: 1) os métodos de classificação dos excepcionais; 2) os estudos que têm como objeto de análise as famílias dos excepcionais, mas se limitam à apresentação de casos clínicos; 3) a necessidade de superação da dicotomia teoria/prática na área de Educação Especial; 4) os malefícios advindos do atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições segregadas; e 5) a massificação cultural, especialmente a escolar, que tem padronizado comportamentos e atitudes dos alunos.

Comparadas com as pesquisas empírico-analíticas, as fenomenológicas-hermenêuticas desenvolveram maior número de críticas, o que demonstra o interesse do pesquisador em participar do processo de investigação. Negam, assim, tanto a neutralidade axiológica, quanto a imparcialidade do pesquisador.

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

#### d) Principais propostas apresentadas

As pesquisas empírico-analíticas em sua totalidade apresentam propostas variadas, dentre elas: 1) desenvolvimento de outros estudos sobre o mesmo tema abordado, com o intuito de identificar outras variáveis envolvidas; 2) melhoramento nos procedimentos de coleta de dados utilizados nos estudos; 3) modificação das condições de ensino-aprendizagem na classe comum e na classe especial, a fim de aumentar a eficiência dessas classes; 4) que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência, tenham no seu repertório a preocupação de rever suas práticas e posturas; 5) que o conhecimento acerca do tema “escolha profissional do indivíduo com deficiência mental”, produzido em outros países, sirva de subsídios para estudos brasileiros que venham tratar da mesma temática; e dentre outras.

No que diz respeito as principais propostas apresentadas por esse grupo de estudos, destaca-se a frequência com que se sugere à realização de outras pesquisas sobre o mesmo tema abordado pelo autor, com o intuito de analisar outras variáveis não investigadas.

Nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas as principais propostas apresentadas estiveram de forma geral, relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, mais precisamente a/ao: a) organização de programas que visassem à formação de recursos humanos habilitados para a área de Educação Especial; b) busca junto às universidades e aos pesquisadores, de alternativas metodológicas, que auxiliem a escola e os profissionais no efetivo atendimento e na efetiva educação para a vida, para a cidadania, dessa população, e especialmente das pessoas portadoras de deficiência mental severa; c) desenvolvimento de programas de auxílio, de treinamento aos pais, para que estes possibilitem uma efetiva educação para a vida e para a cidadania dessas pessoas; d) questão do financiamento das instituições responsáveis pelo atendimento desse alunado; e e) uma nova forma de Educação Especial.

e) Autores mais citados

Nas pesquisas empírico-analíticas há certo equilíbrio acerca dos autores mais citados, entre autores nacionais e estrangeiros. Destacam-se autores da Psicologia, principalmente, da perspectiva da Análise do Comportamento. O autor mais citado foi Sidman, M. Já, as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas priorizam, em sua maioria, autores nacionais, da área de Educação Especial. O mais citado foi Bueno, J. G. S. Encontram-se ainda, entre os autores mais citados, Merleay-Ponty, M. um dos clássicos da fenomenologia e Goffman, E. presente em todos os documentos desse grupo.

#### **5.1.4. Nível Epistemológico**

a) Critérios de validação científica

Para as pesquisas empírico-analíticas, os critérios de validação científica, fundamentam-se no processo de tratamento e sistematização dos dados coletados, conforme, os princípios da quantificação e dos parâmetros da estatística, além da busca pela objetividade na construção do conhecimento. Os critérios de cientificidade dos estudos empírico-analíticos se fundamentam em instrumentos e procedimentos utilizados, na determinação de patamares na mensurabilidade das variáveis, na confiabilidade e precisão dos resultados, e também no afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo, por meio do instrumental científico utilizado.

As abordagens fenomenológicas-hermenêuticas têm como principais critérios de validação científica, a reflexão interpretativa do pesquisador apoiado no consenso intersubjetivo (princípios filosóficos da fenomenologia- hermenêutica).

#### b) Concepções de causalidade

Nas pesquisas empírico-analíticas, a concepção de causalidade assume um importante papel, pois a causa tem caráter de explicação científica. As concepções encontradas nesse grupo de pesquisas são as relações de causa-efeito, estímulo-resposta, variáveis independente-dependente (investigações experimentais ou empiristas); consideradas como concomitância, correlação de variáveis, ou interação de elementos (investigações positivistas). Todas essas explicações para os fenômenos são estabelecidas de forma linear (“mecânica”), aparecendo explicitamente no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e por meio das análises estatísticas e teóricas.

Nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a concepção de causalidade é tida como a relação que se estabelece entre fenômeno-essência, isto é, um fenômeno é explicado pelo que está oculto, implícito, busca-se a essência a partir da aparência manifesta, desvelam-se os significados dos discursos não apenas pelo que eles exprimem, mas pelo que não é percebido de imediato, buscando desvelar os sentidos reais. Ou, procura-se, ainda, entender a causa dos fenômenos pela relação do objeto com o contexto, isto é, o fenômeno é explicado/compreendido por meio da estrutura do contexto no qual está inserido.

#### c) Concepções de ciência

As concepções de Ciência, identificadas nas pesquisas estão relacionadas aos conceitos de causalidade e aos critérios de validação científica. Nas pesquisas empírico-analíticas, o entendimento de Ciência está relacionado ao conhecimento e explicação dos fenômenos pelas suas causas, pelos seus antecedentes ou condicionantes. Pautados na racionalidade científica os estudos desse grupo exigem um processo de experimentação e observação dos fenômenos, de verificação de hipóteses e identificação das relações existentes entre as variáveis, geralmente constatados também, nos objetivos e hipóteses de pesquisa formuladas pelos autores.

Para as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a ciência consiste na compreensão dos fenômenos a partir dos dados coletados em suas várias manifestações, na elucidação dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais os fenômenos fundamentam-se. As pesquisas desse grupo não confiam na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências. No entanto, a partir dela e por intermédio da interpretação se descobre à essência dos fenômenos.



#### d) Pressupostos lógico-genoseológicos

A ênfase da relação sujeito-objeto nas pesquisas empírico-analíticas está no objeto. Sujeito cognoscente e objeto cognoscível são afastados para assegurar a neutralidade do método, a imparcialidade do pesquisador no processo cognitivo, e assim sendo, garantir a objetividade do conhecimento produzido. A neutralidade e objetividade científica, normalmente são asseguradas pela adoção de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, que passaram por testes de fidedignidade, por avaliações de juízes ou então são reconhecidas como científicas pela comunidade acadêmica. O sujeito busca no objeto as relações que se estabelecem entre os fenômenos (causa e efeito, estímulo e resposta e variáveis independentes e dependentes).

O objeto é dissecado e “retira-se” uma parte da realidade que é tratada pelo pesquisador como se não tivesse nenhuma vinculação com ele e com as outras partes da realidade. Como afirma Lima (2003) o pesquisador mesmo primando pela confiabilidade no arcabouço instrumental não se concebe como sujeito recorrente de sua investigação, aceitando como única forma de relação entre o sujeito e o objeto, os instrumentos objetivos, que funcionam de maneira mecanicista.

Ao contrário das pesquisas empírico-analíticas que advogam a objetividade do conhecimento, as fenomenológicas-hermenêuticas advogam a subjetividade deste. A relação Sujeito-Objeto caracteriza-se pela dinâmica inferencial do sujeito (cognoscente) que aborda o objeto (cognoscível), desde a experiência fenomênica da pesquisa até a sua essência, e esta é descoberta por meio do processo interpretativo e reflexivo dos dados coletados em suas várias manifestações e contextos. Silva (1997) menciona que essa trajetória, na qual o objeto é construído, o sujeito tem o objetivo de desvelar o que está implícito, oculto, para isso ele utiliza procedimentos hermenêuticos (pode ser contexto e/ou teoria acumulada).

#### e) Pressupostos ontológicos

##### – Concepções de Homem

Há, na totalidade das pesquisas empírico-analíticas o predomínio do entendimento de homem, como elemento passível de quantificação, possuidor de variáveis empíricas susceptíveis de aferição e organizações sistêmicas, portanto, passíveis de classificação conforme as categorias elencadas e que também poderão ser expostas num perfil.

Há outros estudos que além do entendimento de homem predominante apresentado anteriormente, concebem-no como: 1) ser bio-social; 2) agente transgressor e ao mesmo tempo submisso às normas; e 3) ser social com direitos e deveres.

Nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas o homem foi concebido sob uma visão existencialista (interesse dialógico e comunicativo). Nesta abordagem as referências às concepções de homem são mais explícitas que na abordagem empírico-analítica. As concepções mais freqüentes definiram o homem como ser no mundo, ser com outros (sujeito em interação). O homem é um ser condicionado socialmente. A intersubjetividade pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social. O homem, ainda foi visto, como sujeito social, histórico, construtor de mundo, independente de suas especificidades.

#### – Concepções de História

As principais concepções de história identificadas nas pesquisas empírico-analíticas, a concebem como um estado conjuntural de dados concretos e não a reflexão-ação do homem sobre estes, enquanto, ser que dialeticamente constrói e é construído histórico-socialmente. A história é reduzida a dados conjunturais, vista de forma estática, e restrita às ocasiões de registro das entrevistas e observações ou de aferição das variáveis, nas realizações do pré-teste e pós-teste. A partir, dos quais se fixa um presente e dele elabora um perfil, uma descrição, um gráfico que demonstra a relação das variáveis, conforme Sánchez Gamboa (1998) visão sincrônica de história.

Alguns autores apresentam um entendimento de história relacionado a uma cronologia sucessiva e linear de fatos, como forma de compreender os fenômenos pelo seu percurso no tempo, seu passado e suas conseqüências futuras.

A história é concebida pelas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas de duas formas: 1) como algo que se refere ao tempo passado, num processo acumulativo, no qual, as mudanças ocorrem gradativamente, de acordo, com Sánchez Gamboa (1998) visão sincrônica de história; e 2) como movimento, evolução e dinâmica dos fenômenos, segundo Sánchez Gamboa (1998) visão diacrônica de história (abordagens existencialistas e hermenêuticas).

#### – Concepções de Realidade

Apesar de algumas diferenças, as concepções de realidade das pesquisas empírico-analíticas, apresentam em comum uma visão fragmentada e estática. O mais comum é a noção de realidade reduzida ao espaço e tempo de desenvolvimento da pesquisa e ao controle de variáveis que podem influenciá-la, ou enquanto uma realidade comportamental que expressa determinados aspectos do comportamento de um indivíduo ou grupo. Outrossim, a realidade é entendida como contexto histórico-social, que tem seu cenário próprio ou pano de fundo onde

os eventos se processam, seu ambiente político, econômico, educacional, cultural, e outros que podem exercer influência sobre o objeto. A realidade também é entendida como momento atual, neste caso, confunde-se com a própria história.

Nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas a concepção de realidade ou visão de mundo (cosmovisão), predominante é o entendimento da realidade enquanto “mundo vivido” socialmente, em geral, como algo exterior ao homem, espaço em que se desenvolvem as interações sociais.

#### – Concepções de Educação/Educação Especial

No que se refere à concepção de educação/educação especial das pesquisas empírico-analíticas, observa-se dois grupos: 1) as que não estabelecem nexos entre as duas; e 2) os estudos que estabelecem nexos entre a concepção de educação e educação especial.

No primeiro grupo, alguns autores entendem a educação como instrumento de desenvolvimento das capacidades humanas, com o objetivo de obter sucesso acadêmico ou adquirir comportamentos fundamentais para o processo de socialização e outras pesquisas, concebem a educação numa perspectiva explicitamente comportamentalista, enquanto processo de ensino-aprendizagem que têm o objetivo de “instalar” habilidades úteis e relevantes aos aprendizes ou como procedimentos de ensino trabalhados na escola, mas que não devem se restringir à interação professor-aluno, cujo objetivo é a mudança de comportamento dos alunos.

Ainda do primeiro grupo, mas em relação à educação especial, as pesquisas empírico-analíticas concebem-na como: modalidade de serviço especial (ensino especial via classe especial); “procedimentos terapêuticos”, enquanto, ensino de natureza educacional utilizados em instituições da área de educação; área de conhecimento e campo de atuação profissional; processo ensino-aprendizagem capaz possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas; mecanismo de inserção e socialização das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No segundo grupo, observa-se que alguns estudos estabelecem nexos entre a educação e a educação especial, seja esta como área especializada, “auxiliar”, parceira, e/ou parte integrante daquela, mas, que possui características próprias e profissionais especializados, em virtude, das especificidades do seu alunado.

Nas pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, na maior parte dos casos, os estudos estabeleceram nexos entre a educação e educação especial, ao destacar esta como área

especializada, e/ou parte integrante daquela, que possui características próprias e profissionais especializados, em virtude, das especificidades do seu alunado.

Nesse sentido, as principais concepções de educação especial podem ser assim resumidas: 1) ensino diferenciado e serviços a eles relacionados, com o intuito de possibilitar o melhor desenvolvimento de crianças que porventura apresentem deficiências de naturezas diversas, em graus variados e em caráter temporário ou permanente; 2) não relacionada diretamente com a deficiência, mas atrelada às situações especiais de ensino (processo ensino-aprendizado) a determinados educandos especiais; 3) relacionada com a educação regular e concebida como ensino especial; 4) como sistema educacional e sócio-cultural, capaz de incluir as pessoas com deficiência, na prática social, como cidadãos; 5) como sistema de serviços que oferece atendimento multidisciplinar, com métodos e recursos especiais para o desenvolvimento de suas potencialidades; e 6) finalmente, como educação de forma única e indissociável, capaz de ensinar, educar e formar cidadãos conscientes, participativos.

#### – Concepções de Deficiência

Nas abordagens empírico-analíticas, manifestam-se em linhas gerais, três grupos de concepções de deficiência: 1) em maior número, estudos que entendem a deficiência como seqüela, consequência e/ou efeito de uma causa orgânica, fisiológica, enfim, pautada em aspectos biológicos, centralizam a deficiência no indivíduo; 2) em números menores que a primeira e maiores que a terceira, pesquisas que concebem a deficiência, como ausência e/ou ineficiência de um dos repertórios comportamentais do indivíduo, portanto, sob uma perspectiva comportamentalista, a deficiência centraliza-se no indivíduo ou na interação com o ambiente no qual ele se insere; e 3) em menor número, estudos que entendem deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio, dito de outra forma, no distanciamento das pessoas face aos padrões de “normalidade” aceitos socialmente.

As pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, manifestam em sua totalidade, o entendimento de deficiência como diferença, pautada basicamente na noção de desvio, dito de outra forma, no distanciamento das pessoas que vivem e convivem na sociedade face aos padrões de “normalidade” construídos e aceitos socialmente.

Após destacarmos os elementos comuns às abordagens das pesquisas, passamos, na seqüência, a discutir alguns dados do contexto histórico, com o intuito de possibilitar uma compreensão mais ampla da construção das tendências, identificadas nas dissertações e teses desenvolvidas no PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002.

No processo de análise e sínteses foram sendo construídas e definidas, as características das duas abordagens adotadas nos documentos analisados, neste estudo, indicando elementos comuns, em relação à lógica das pesquisas. Entretanto, é importante observarmos, as inter-relações existentes entre as determinações lógicas e suas implicações históricas.

O lógico e o histórico apresentam-se em uma unidade, portanto a lógica de construção do objeto em estudo não se explica por ela mesma e sim pela sua história. Por isso, faz-se necessário o resgate do processo histórico real de desenvolvimento do objeto.

## **5.2. As Articulações entre o Lógico e o Histórico: Tendências das Pesquisas e Determinações Históricas**

As tendências e implicações epistemológicas das dissertações e teses desenvolvidas no PPGEs/UFSCar, são influenciadas por aspectos mais gerais, contexto sócio-político e econômico de nossa sociedade, no período estudado, que influenciam o pesquisador enquanto sujeito histórico e igualmente define os rumos para a pós-graduação, mas também, por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à estrutura organizacional do Programa, constituída por um corpo docente com características de formação específicas e por decisões, normas internas, administrativas e políticas. Dito de outra forma, pela própria história do PPGEs/UFSCar, seu processo de criação e desenvolvimento, seus avanços, limitações e potencialidades.

O período, analisado neste estudo corresponde à vigência de quatro fases da pós-graduação brasileira (fases II, III, IV e V). Dentre as características desse período destacam-se: o processo de institucionalização, regulamentação e expansão da pós-graduação, sob os auspícios da ditadura Militar (fase II/1965-1979); continuidade na expansão dos cursos e o estabelecimento de normas e princípios para a pós-graduação, especialmente a *stricto-sensu*, num contexto de abertura política do País e pelo início da pior crise da Ciência e Tecnologia no Brasil (fases III e IV/1982-1989); a inexistência de planejamentos nacionais para o setor, devidamente oficializados e divulgados a comunidade acadêmica, num contexto sócio-político-econômico, cujo modelo de desenvolvimento adotado pelo País, é o neo-liberal<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> De acordo com Frigotto (1991) o modelo de desenvolvimento neo-liberal caracteriza-se entre outras coisas pela desobrigação do estado com as políticas sociais (educação, saúde, previdência e etc;).

(fase V/1990-2004), estas características afetam tanto a pós-graduação, quanto a produção científica que se desenvolve por seu intermédio.

Ao longo dessas quatro fases, os principais problemas discutidos no meio acadêmico e também expostos no documento intitulado “Pós-graduação: Enfrentando Novos Desafios” (2001) referiam-se, há problemas que marcam o SNPG desde o início do processo de institucionalização dos cursos até o ano de 2004, dentre eles: 1) perda de quadros atuantes na pós-graduação, devido à ausência de uma política consistente de pessoal titulado com adequados planos de cargos e salários; 2) descontinuidade de verbas federais para ciência e tecnologia; 3) rigidez das estruturas organizacionais e regimentos internos dos programas; 4) insuficiência de infra-estrutura, acervos e recursos para custeio; 5) tempo de titulação elevado, principalmente, do mestrado; 6) número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação; e 7) desequilíbrios regionais, intra-regionais (capitais *versus* interior) e de subáreas temáticas. Esses problemas indicam que o modelo de pós-graduação implantado no Brasil, não atinge plenamente os objetivos propostos.

Não podemos perder de vista que o modelo de pós-graduação implantado no País, a partir, dos anos 60 e, principalmente dos anos 70, foi orientado por interesses diversos, como por exemplo, os político-econômicos do Governo Militar (de caráter autoritário) acerca da expansão do capitalismo no Brasil.

O modelo de pós-graduação implementado no Brasil, foi o norte-americano. A implantação deste modelo, no País, levou diversas áreas do conhecimento, a um processo de dependência em relação às instituições americanas, tanto de pessoal, quanto na formação dos profissionais em nível nacional, o que se viabilizou por meio de convênios, de transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matérias-primas para estudos científicos. Estes fatos elucidam tanto o caráter expansionista da política norte-americana, quanto os vínculos dos governantes brasileiros com esses interesses expansionistas. (SILVA, 1997)

É importante destacar, que ao nos referirmos ao modelo de pós-graduação americano, tratamos não só da sua estrutura organizacional, mas também do modo como se apresenta, pois este traz consigo uma concepção de ciência, sustentada por um entendimento de realidade, por uma visão de mundo (SILVA, 1997). E, no caso específico da Pós-graduação em Educação Especial, uma concepção de Educação Especial e Deficiência.

Entretanto, apesar das inúmeras dificuldades e problemas enfrentados, não se pode deixar de reconhecer que o processo de criação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, é dinâmico, e expressa diferentes tipos de interesses e contradições, assim sendo,

também traz alguns avanços, dentre eles, o aumento no número de programas de pós-graduação e conseqüentemente da produção científica, crescimento do número de doutores formados anualmente no País, assim como, dos que atuam nas universidades e nos centros de pesquisas, aumento no número de artigos assinados por brasileiros em revistas internacionais indexadas, crescimento do número de menções aos trabalhos nacionais (citações), criação das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e etc.

Todavia, apesar do que fora propalado nos documentos oficiais [PNPGs e no documento oriundo do Seminário Nacional (PÓS-GRADUAÇÃO, 2001)] e dos avanços alcançados pelo SNPGE, ao longo de sua existência, a produção científica nacional, ainda se mantém em patamares críticos, no cenário internacional e o modelo de pós-graduação continua a apresentar indicadores da necessidade de seu redimensionamento.

Como parte dos objetivos deste estudo, também foram sistematizadas informações a respeito do PPGEs/UFSCar e de suas produções científicas. Procuramos, com isso, identificar as tendências, na perspectiva epistemológica, das dissertações e teses e suas implicações com os determinantes histórico-sociais.

A respeito das tendências, na perspectiva epistemológica apresentadas pelas dissertações e teses defendidas, no âmbito do PPGEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002, verificamos que a abordagem empírico-analítica é predominante, atingindo um índice (88,9%), enquanto as abordagens fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas atingem índices praticamente inexpressivos (respectivamente, 11,1% e 0%).

Uma melhor compreensão do significado desses dados, pode ser obtida a partir da recuperação de alguns elementos da história do Programa estudado.

A criação do PPGEs/UFSCar, como foi mencionado anteriormente, seguiu as orientações gerais dos cursos de nível congênere, tanto em termos de estruturas organizacionais, quanto no atrelamento às diretrizes políticas nacionais para o setor.

Em relação aos objetivos do Programa, observamos que desde a sua criação até 2002 os objetivos inicialmente propostos continuavam os mesmos: a formação em pesquisa, docência e a especialização para prestar serviços na área de Educação Especial. Portanto, o PPGEs/UFSCar incorporou muito bem o anseio preconizado na documentação referente à Pós-graduação, na medida em que foi criado com o objetivo de formar docentes destinados ao ensino superior, bem como formar pesquisadores do mais alto nível para atuar no campo da Educação Especial.

No que se refere à distribuição das disciplinas na grade curricular, a estrutura organizacional do Programa, apesar das alterações na nomenclatura (área de

concentração/área complementar; introdutório/fundamental/complementar; obrigatórias/eletivas; e obrigatórias/área de concentração/optativas), basicamente seguem o modelo convencional da pós-graduação e podem ser divididas em duas áreas: 1) obrigatórias e da área de concentração; e 2) optativas ou domínio conexo.

Ainda, em relação às disciplinas da grade curricular do PPGEs/UFSCar, observamos a redução dos créditos obrigatórios em disciplinas (mestrado) e o aumento destes para elaboração da dissertação. Outro aspecto, das disciplinas do Programa estudado, que merece nossa consideração é a alternativa, de realização de disciplinas da área complementar em outros programas de pós-graduação, tanto da UFSCar, quanto de outras instituições. Esta possibilidade, prevista no Regimento Interno do Curso, quando concretizada, permite uma maior flexibilidade aos pós-graduandos na escolha de disciplinas, inclusive de outras áreas do conhecimento.

Desde o momento de criação do PPGEs/UFSCar, até 2002, observamos o oferecimento de uma única área de concentração, cujo a nomenclatura foi alterada em 1990, de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, com o intuito de dar maior abrangência ao curso.

No que se refere ao corpo docente que compõe o PPGEs/UFSCar, a grande maioria são professores do departamento de Psicologia da UFSCar e são formados a nível de graduação em Psicologia. Dos 25 docentes credenciados por este Programa, junto a CAPES, a partir de 1998, 14 obtiveram o título de doutorado em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP/SP e nove obtiveram os títulos de doutorado ou pós-doutorado no exterior, em universidades como: “University of Wales”, no Reino Unido; “University Toronto”, no Canadá; e “University of Maryland”, “University Geórgia”, “University Califórnia”, “E. K. Shriver Center for Mental Retardation”, e “Duke University”, nos Estados Unidos.

Em relação aos intercâmbios realizados, no âmbito nacional destacam-se as interações com Prefeituras Municipais, escolas especiais filantrópicas (como por exemplo, as APAEs) e outras instituições que desenvolvem atividades com indivíduos especiais, sob outra perspectiva, com docentes de ensino superior de várias instituições da região, principalmente, da área de Educação e Psicologia (esta em maior número).

No âmbito internacional destacam-se os intercâmbios com o Eunice Kennedy Shriver Center for Mental Retardation (Waltham, Massachussets, EUA), com o New England Center for Autism (Southborough, Massachussets, EUA), com o Centro Ann Sullivan de



Educação Especial (Lima, Peru); com o Parsons Research Center da Universidade de Kansas (Parsons, Kansas, EUA); e outros.

Esses aspectos, explicam, até certo ponto, as características das pesquisas desenvolvidas por essa instituição e fornecem elementos para a compreensão, num nível de complexidade mais abrangente, de suas opções epistemológicas. Justificam, portanto, o elevado índice de pesquisas empírico-analíticas, nesse Programa, a inexistência das abordagens crítico-dialéticas e a inexpressividade numérica dos estudos fenomenológico-hermenêuticos.

A produção científica do PPGEs/UFSCar em suas quatro fases de organização demonstra a manutenção de concepções e modelos de pesquisa, sob a abordagem empírico-analítica. O que significa dizer, que as alterações curriculares do Programa estudado não interferiram nas tendências e implicações epistemológicas das dissertações e teses defendidas, no período de 1981 a 2002.

A partir, dos dados trabalhados no capítulo II deste estudo, principalmente, em relação às implicações das abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas nas pesquisas educacionais brasileiras. Podemos afirmar que as tendências e implicações epistemológicas do PPGEs/UFSCar não têm acompanhado a tendência da área educacional, no que se refere a ampliação nas formas de se pensar e fazer ciência.

Os estudos de Lima (2003), Sánchez Gamboa (1982, 1987 e 1998) e Silva (1990 e 1997) apontam, que na área de Educação e Educação Física/Espportes, no Brasil, com relação às tendências paradigmáticas, ainda há o predomínio dos fundamentos positivistas (abordagem empírico-analítica), mas que nos últimos 30 anos tem sido verificado um processo de re-orientação, pois outras abordagens metodológicas estão utilizadas como paradigmas científicos (paradigma entendido como lógica reconstituída).

É importante destacar, que não somos favoráveis aos “modismos” metodológicos, mas também não acreditamos na absolutização de uma única abordagem metodológica, dito em outras palavras, na unicidade na forma de ver e trabalhar a problemática educacional, pois, acreditamos que as ciências humanas e educacionais configuram-se como áreas multi-paradigmáticas, e desta forma, admitem a pluralidade epistemológica sem cair no relativismo.

Maher (2000) *apud* Lima (2003) alerta que o relativismo não deve ser confundido com pluralidade epistemológica, pois no primeiro, o ponto principal é o princípio da permissividade científica (*laissez-faire, laissez-passer*), enquanto na segunda, cada vertente paradigmática passa pelo crivo do rigor científico, não sendo conduzido de forma aleatória,

mas norteado por certos princípios justificadores de sua relevância no pensar e fazer científicos.

Sánchez Gamboa (2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) ao tratar da pluralidade epistemológica e do seu fomento nos âmbito dos programas de pós-graduação, trabalha com o conceito de vigilância epistemológica utilizado por Bachelard, para o qual, essa vigilância consiste numa postura oposta à constante intenção do pesquisador em transformar os preceitos do método em receitas de culinária científica ou em objetos de laboratório. Segundo Bachelard *apud* Sánchez Gamboa (2000. In: SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000) a vigilância epistemológica, apresenta três graus: 1) a atenção ao inesperado; 2) a vigilância sobre a aplicação do método; e 3) a vigilância sobre o próprio método.

Os resultados obtidos neste estudo e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento, demonstram que, se é possível olhar com otimismo para as atividades desenvolvidas pelo PPGEs/UFSCar e sua produção científica, na forma de dissertações e teses, é, todavia, necessário cautela.

O otimismo pode advir de uma análise quantitativa, que revela dados positivos, tanto em relação ao crescimento do número de dissertações e teses defendidas, quanto à criação do doutorado, e, ainda, quanto ao incremento da produção científica desenvolvida pelos integrantes do Programa (docentes e pós-graduandos) na literatura científica nacional e internacional.

Do mesmo modo, constitui favor favorável verificar que, os egressos do PPGEs/UFSCar, apresentam um excelente nível de qualificação profissional, com um enorme potencial multiplicador o que pode ser confirmado pelos altos índices: 1) de docentes universitários em instituições de ensino superior; 2) de pesquisadores que após concluírem o mestrado e/ou doutorado, tiveram projetos financiados pelo CNPq e/ou FAPESP; e 3) de egressos do mestrado que estão cursando ou já concluíram o doutorado. (PPGEs/UFSCar, 2004)

A cautela e preocupação, porém, relacionam-se, em primeiro lugar, ao predomínio na forma de pensar e fazer ciência, pautada nos parâmetros positivistas, quando se observa o elevado número de pesquisas empírico-analíticas, em comparação com as fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas.

Em segundo lugar, para compreender com maior profundidade a produção científica (dissertações e teses), não se pode perder de vista as condições histórico-sociais, no qual se desenvolve as atividades sociais do PPGEs/UFSCar. Nesse aspecto, não podemos perder de

vista as influências do passado, principalmente, do modelo americano de pós-graduação, assim como, não podemos ignorar que no presente e as perspectivas de futuros apontam para conservação da mesma relação de dependência técnico-científica e cultural.

Além do que, a área de Educação Especial não só no Brasil, mas no mundo tem suas bases históricas na psicologia e forte tradição epistemológica de suas pesquisas nos fundamentos positivistas. Fundamentos estes que ainda predominam na área educacional brasileira e também na ciência contemporânea, em geral.

No entanto, pela relevância social do PPGEs/UFSCar na área de Educação Especial no Brasil, enquanto um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento na área. Entendemos, que este Programa precisa admitir a pluralidade epistemológica e a diversidade na forma de ver e trabalhar a problemática educacional especial e estimular a crítica, o questionamento e o debate sobre a produção científica em Educação Especial, pois esta, além de poder viabilizar e indicar novos direcionamentos e possibilidades para a pesquisa nesse setor, cumpre o papel de discutir a função social que vem sendo desempenhada pelos pesquisadores em Educação Especial e suas produções.

Nessa linha de raciocínio e considerando o próprio antagonismo das forças atuantes no interior deste programa, apresentamos, a título de contribuição, algumas alternativas concretas para superar atual quadro apresentado pela pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGEs/UFSCar. Desse modo, sugerimos que sejam:

- a) empenhados todos os esforços por parte da coordenação do Programa, no sentido de diversificar ao máximo o elenco de disciplinas, a realização de seminários, colóquios, cursos, e mini-cursos com professores visitantes e/ou convidados, que se proponham a trabalhar a formação do pesquisador no tocante a aspectos relacionados aos fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica, o que possibilitará uma visão mais ampla sobre a própria ciência e seu significado histórico, político-social;
- b) continuados o ingresso de alunos para os cursos de mestrado e doutorado, de profissionais de diferentes áreas, como por exemplo, filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, professores de educação física, história, geografia, biologia, física, matemática, dentre outros;
- c) questionados, criticados e explicitados, no interior dos Cursos (mestrado e doutorado), os pressupostos da concepção de ciência dominante nas pesquisas produzidas nesse setor, principalmente, no PPGEs/UFSCar;
- d) ampliadas as relações com outros departamentos, no que se refere, a condução do PPGEs/UFSCar, por meio, do estabelecimento de parcerias com outros programas de

- pós-graduação do CECH e da UFSCar, assim como, de outras instituições nacionais e internacionais, especialmente, aquelas que possibilitem a análise da problemática educacional especial, sob uma perspectiva epistemológica plural;
- e) redefinidos os próprios Programas de Pós-Graduação em Educação/Educação Especial na busca de novas formas de organização e alternativas que superam aquelas asseguradas pelo modelo oficial de Pós-graduação.

Com o objetivo de demonstrarmos que algumas de nossas sugestões, especialmente, a que se refere à ampliação na condução do PPGEEs/UFSCar, já vem sendo propalada no âmbito do Programa em estudo, lançamos mão de um trecho, extraído no documento intitulado “Proposta de Implantação de Doutorado”, o qual, tivemos acesso durante a realização deste estudo.

Uma primeira consideração importante é a de que o doutorado deveria ser um curso novo, não apenas na recenticidade, mas na concepção e na forma. Espera-se fazer da implantação deste doutorado a concretização e o reconhecimento de uma nova experiência na maneira de se fazer pós-graduação: que seja efetiva, que atinja os objetivos em termos das competências que se requer de um cientista e professor nessa área e, principalmente, que resista aos limites estreitos representados por um único Departamento como detentor do conhecimento de uma área e responsável por um curso de pós-graduação. A natureza das atividades de pesquisa e de intervenção na área implicam a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Nenhum Departamento poderia, sozinho, arcar com as exigências de diversidade de recursos humanos e materiais, nem tornar acessível ao aluno tudo o que existe e é essencial para uma formação sólida no doutorado; mas as estratégias que envolvem parcerias, como as que têm sido consolidadas neste programa, e outras que podem vir a ser estabelecidas, tornam possível “buscar o conhecimento, seja de que área for, esteja ele onde estiver” (Bori, 1995).

A responsabilidade institucional pelo Programa é do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, com seus vários departamentos. Mas pretende-se que esta seja apenas a base, a partir da qual serão buscados as condições e as colaborações necessárias - a partir daquelas já estabelecidas e de outras que se pretende estabelecer - para oferecer aos doutorandos oportunidades de adquirir fundamentação e independência na condução de pesquisa. Uma parcela importante dessas condições deverá ser buscada onde estiver sendo realizada a pesquisa de ponta sobre o problema ou tema que o doutorando eleger para estudar<sup>64</sup>, nos centros mais avançados, do país e do exterior. (UFSCar, 1998, p.26)

Enfim, foi com o intuito de contribuir com a discussão sobre a problemática epistemológica da pesquisa desenvolvida no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil, e principalmente pela possibilidade de fornecer elementos que possam ampliar as vias e re discutidos os processos de produção do conhecimento nessa área, que desenvolvemos

---

<sup>64</sup> O que pode ser viabilizado com recursos dos programas especiais das agências de fomento, como o doutorado “sanduíche” (estimando-se que as atuais condições de apoio à formação de recursos humanos possam ser mantidas...).

este estudo sobre a Epistemologia que tem norteado as dissertações e teses desenvolvidas no âmbito do PPGEs/UFSCar.

Apesar das limitações que se explicam tanto pelas restrições próprias da investigação acadêmica, quanto pelas minhas limitações pessoais, esperamos, que este trabalho contribua com a “vigilância epistemológica” do conhecimento produzido na área de Educação/Educação Especial e que a pesquisa científica seja entendida como uma forma de conhecer a nossa realidade para compreendê-la e transformá-la, dito de outra forma, que a pesquisa desenvolvida na Educação/Educação Especial brasileira também venha a ser mais uma via de crítica, de denúncia e de busca de alternativas para os problemas sociais e, dentre eles, do próprio fenômeno da Educação/Educação Especial.

Este estudo representa mais que um compromisso acadêmico para a conclusão do Mestrado, ele se apresenta como um desafio à superação das nossas limitações intelectuais, dificuldades acadêmicas, financeiras e a própria saúde e ausência dos familiares e amigos. E, sobretudo, representa um compromisso com a problemática epistemológica acerca da pesquisa científica, voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Finalmente, ao tornarmos público este relatório esperamos, também, que o tempo e a exposição deste às sugestões e críticas nos possibilitem encontrar os caminhos para superar os problemas e lacunas identificadas e aprimorar nossas reflexões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL CULTURAL. **Benjamim, Horkeimer, Adorno, Habermas: vida e obra.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.

ANDRADE, J. B. de. Editorial. **Quím. Nova.**, v. 22, n. 2, “paginação irregular” mar/abr. 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. Circular nº 196/2004, de 07 de junho de 2004. Relatório da Audiência com a CAPES realizada no dia 03 de junho de 2004, em Brasília-DF.

ASTIVERA, A. **Metodologia da pesquisa científica.** Porto Alegre: Globo, 1976.

BARROS, E. M. C. de. **Política de pós-graduação um estudo da participação da comunidade científica.** São Carlos: EdUFSCar. 1998. 269p.

BITTAR, M. Pós-graduação em educação, a partir das exigências da região, no contexto da reforma universitária: aproximações preliminares sobre a temática. Conferência. In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO)** (7. : 2004 : Goiânia, GO) E56a Anais : VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 09 a 11 de junho de 2004. – Goiânia : Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Centro-Oeste, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961.

CAMARGO, E. P. de. **Ofício PR. Nº 0111/04**, encaminhado aos coordenadores de programas de pós-graduação do Brasil. Brasília: CNPq, 25 de março de 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 2.ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica:** para uso de estudantes universitários. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

COMISSÃO MISTA CAPES/CNPq. **Plano Nacional de Pós-Graduação:** considerações preliminares para o V PNPG. jan. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria nº 046, 19 de maio de 2004. Institui a comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg, relativo ao quinquênio 2005-2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

CÔRDOVA, R. A; GUSSO, D. A; LUNA, S. V. de. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.** UNESCO/CRESALC, MEC-SESu/CAPES, Brasília, 1986.

COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1987.

COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p.15-20, ago./1994.

CUNHA, L. A. Os (Des) caminhos da pesquisa na pós-graduação. **CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.** Brasília: 1979, p.3-24.

DALAROSA, A. A. Anotações à questão para que estudar história da educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

DEMO, P. **Introdução a metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.136, p.518-526, 1976.

FELDENS, M. das G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em Educação. **Ciência e Cultura,** São Paulo, v.10, n.35, p.121-26, 1983.

FILSTEAD, W. J. Métodos cualitativos: uma experiência necesaria en la investigación evaluativa. In: COOK, T.D.; REICHADT, C. S. (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo.** Madrid, Ediciones Morata, 1986.

FRIGOTTO, G. (1991). O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação.** Universidade de Ijuí. Ano 6, n.24, Out./Dez. p.43-57.

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

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil – 1978-1981. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.44, p.3-17, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1991.

- GOERGEN, P. L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, n.9, p.65-69, 1981.
- GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.1, n.1, 1971.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Col. Primeiros Passos; 23).
- KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil 2003.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Busca Vida, 1988.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.
- NOVA CULTURAL. **Comte**: vida e obra. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os Pensadores).
- NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G.; (2003). **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia**. Relatório Final de Pesquisa. PROCESSO CNPq.
- NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E.G.; (1997). **A Pós-Graduação em Educação Especial: caracterização e perspectivas dos programas e análise crítica da produção discente**. Relatório Final de Pesquisa. CNPq. Proc. Nº 523960/94-8.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- PARECER 977/65. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.7, n. 4, p.37-51, out/dez 1999. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.
- I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1975. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.6, n. 1, p.12-50, jan/mar 1998. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.
- II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1982-1985. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.6, n. 2, p.22-29, abr/jun 1998. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.



III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1986-1989. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, vol.6, (3), p.17-26, jul/set 1998. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. A pós-graduação em foco: a formação em pesquisa de mestres. (GT 3) In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO)** (7. : 2004 : Goiânia, GO) E56a Anais : VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 09 a 11 de junho de 2004. – Goiânia : Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Centro-Oeste, 2004

PÓS-GRADUAÇÃO: Enfrentando Novos Desafios. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.9, n. 2 e 3, p.5-16, abr/set 2001. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~cech/ppgees.html>>. Acesso em: 11 de Out. 2004.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar. **Manual do aluno.** São Carlos, 1998. 62p.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 1998. p.144.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS (2: 2004: Bauru). A pesquisa qualitativa em debate... anais. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

SILVA, R. P. de S. e. **Depoimento pessoal.** Novembro de 2002.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação física nos mestrados e doutorados em educação.** 2000. 32p. Relatório Final de Pesquisa. (PIBIC/Cnpq).

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, s.d. 27 transparências, p&b.

SOUSA, E. R. **O que há novo nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. Uberlândia, 1999. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia: UFU, 1999.

TORRES, C. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. **Proposta de Implantação de Doutorado**: (Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial). São Carlos: UFSCar, 1998.

VELLOSO, J. Nota sobre lacunas na Pós-Graduação em Educação no País. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, vol.9, (2 e 3), abr/set 2001, p.148-150. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de out. 2004.

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

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p.67-75, mai./1990.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.22-32, mai./1992.

# APÊNDICES

## APÊNDICE - A

### RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO PPGEES/UFSCar, NO PERÍODO DE 1981 A 2002, SELECIONADAS COMO AMOSTRAGEM<sup>65</sup>

#### CURSO DE MESTRADO: relação das dissertações defendidas (1981 – 2002)

#### FASE I

#### 1978

**(01) ALMEIDA, Leila Maria do Amaral Campos**

OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO; UM PROCEDIMENTO PARA ENTREVISTA COM PAIS E PROFISSIONAIS

Orientador: Wilfred Lawrence Williams

Data da Defesa: março de 1983

#### 1980

**(02) LINHARES, Maria Beatriz Martins**

ESTRATÉGIAS MATERNAS UTILIZADAS PARA ENSINAR CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO OU DE SUCESSO ESCOLAR, EM SITUAÇÕES ESTRUTURADAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA

Orientadora: Edna Maria Marturano

Data da Defesa: janeiro de 1984

#### 1981

**(03) ALMEIDA, Carmelita Saraiva de**

ANÁLISE DOS MOTIVOS DE ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS DE CLASSES COMUNS A CLASSES ESPECIAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PRIMEIRO GRAU

Orientador: Nivaldo Nale

Data da Defesa: 22 de maio de 1984

#### 1982

**(04) DOMENE, Antonio Carlos**

REGISTRO E ANÁLISE DE DADOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: EM BUSCA DE INFORMAÇÕES ÚTEIS AO PROFESSOR

Orientador: Álvaro Pacheco Duran

Data da Defesa: dezembro de 1987

#### 1983

**(05) BIZZOTTO, Maria Odette**

O CONTROLE DE ESTEREÓTIPOS NUMA CRIANÇA SEVERAMENTE RETARDADA. O PAPEL DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E DAS ATIVIDADES PROGRAMADAS EM PROCEDIMENTOS DO TIPO REFORÇAMENTO DIFERENCIAL DE OUTROS COMPORTAMENTOS

Orientadores: Margarida Hoffman Windholz e Wilfred Lawrence Williams.

Data da Defesa: junho de 1986

---

<sup>65</sup> Os estudos foram organizados de acordo com o curso (mestrado ou doutorado), a fase de organização curricular do PPGEES/UFSCar (fase I, II, III, e IV) e o ano de ingresso dos pós-graduandos.

**1984**

**(06) MENDONÇA, Helena Angelina Lavander**

UMA TIPOLOGIA DO EXCEPCIONAL NO CONTEXTO FAMILIAR E PROFISSIONAL DE SÃO CARLOS

Orientador: José Albertino R. Rodrigues

Data da Defesa: março de 1990

**1985<sup>66</sup>**

## FASE II

**1987**

**(07) FERRARI, Cristiana**

AQUISIÇÃO DE RELAÇÕES DE EMPARELHAMENTO E NOMEAÇÃO APÓS TREINO DE DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL SEM ERROS: APRENDIZAGEM POR EXCLUSÃO

Orientador: Julio Cesar Coelho de Rose

Data da Defesa: maio de 1991

**1988**

**(08) VITALIANO, Célia Regina**

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE CICLO BÁSICO EM RELAÇÃO A ALUNOS COM BOM E MAU RENDIMENTO ESCOLAR

Orientadora: Maria Benedita Lima Pardo

Data da Defesa: fevereiro de 1993

**(09) KREPSKI, Heloisa Helena**

O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TENTATIVA DE APERFEIÇOAMENTO

Orientador: Julio Cesar Coelho de Rose

Data da Defesa: dezembro de 1993

**1989<sup>67</sup>**

## FASE III

**1990**

**(10) BARBATTO, Lúcia Martins**

A LINGUAGEM DO "FAZ-DE-CONTA" NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS HEMIPLÉGICAS ESPÁSTICAS

Orientadora: Therezinha Vieira

Data da Defesa: março de 1994

**1991**

**(11) JULIANI, João**

APRENDIZAGEM RELACIONAL EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: PROCEDIMENTOS DE ENSINO QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS

Orientador: Julio Cesar Coelho de Rose

Data da Defesa: novembro de 1993

---

<sup>66</sup> Inicia-se o processo da primeira reformulação curricular do então, Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), nesse ano não houve seleção.

<sup>67</sup> Inicia-se o processo da segunda reformulação curricular do ainda, Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), nesse ano também não houve seleção. A partir, de 1990 o programa passou a se chamar "Programa de Pós-Graduação em Educação Especial" e a área de concentração mudou para "Educação do Indivíduo Especial".

**(12) BONADIMAN, Zelina Berlatto**

PERSPECTIVA DE PAIS EM RELAÇÃO AO FILHO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA MENTAL E A SI PRÓPRIOS; EM BUSCA DE CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

Orientadora: Petronilha Beatriz G. e Silva

Data da Defesa: março de 1995

**(13) CALDAS, Maria Alice Junqueira**

AValiação DOS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DO APGAR EM INSTITUIÇÕES DA CIDADE DE CAMPINAS

Orientador: José Rubens Rebelatto

Data da Defesa: janeiro de 1995

**1992****(14) HIGARASHI, Ieda Harumi**

ANÁLISE DAS NECESSIDADES DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO JUNTO À CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

Orientador: João Carlos Pedrazzani

Data da Defesa: outubro de 1994

**(15) FREITAS, Maristela Rodrigues**

CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA DEFICIENTES MENTAIS

Orientadora: Tárcea Regina da Silveira Dias

Data da Defesa: 27 de junho de 1996

**(16) OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de**

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Data da Defesa: 27 de março de 1996

**1993****(17) ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha**

CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS COM PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Orientadora: Maria Benedita Lima Pardo

Data da Defesa: dezembro de 1995

**(18) FONSECA, Mônica Lúcia**

DIAGNÓSTICO PARA REPERTÓRIOS INICIAIS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE BASEADA NA CONCEPÇÃO DE RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA

Orientadora: Deisy das Graças de Souza

Data da Defesa: 05 de março de 1997

**1994****(19) BORTOLOZZI, Ana Cláudia Penteadó**

APRENDIZAGEM DE LEITURA E DESEMPENHO NO WISC EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR

Orientadora: Deisy das Graças de Souza

Data da Defesa: 07 de março de 1997

**1995****(20) PADOVANI, Carla Marcondes Cesar Affonso**

REDAÇÕES DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE BASEADA NO INSTRUMENTO DE CLAY

Orientadora: Maria Piedade Resende da Costa

Data da Defesa: 07 de julho de 1997

**(21) GONÇALES, Nilcéia Maria de Vides**

A ESCOLHA PROFISSIONAL DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Orientadora: Antonio Celso de Noronha Goyos

Data da Defesa: 03 de setembro de 1999

**1997<sup>68</sup>****FASE IV****1998****(22) SILVA, Wagner Rogério da**

A AUDIÇÃO APÓS IMPLANTE COCLEAR: CONTROLE DISCRIMINATIVO E FUNÇÕES SIMBÓLICAS DE ESTÍMULOS AUDITIVOS

Orientadora: Deisy das Graças de Souza

Data da Defesa: 29 de fevereiro de 2000

**(23) FALEIROS, Maria Helena Santos**

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA PERSPECTIVA DE SUAS PROFESSORAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Orientadora: Maria Benedita Lima Pardo

Data da Defesa: 28 de março de 2001

**(24) LAUAND, Giseli Barbieri do Amaral**

ACESSIBILIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA INSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E MÚLTIPLAS

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

Data da Defesa: 07 de novembro de 2000

**(25) GOMES, Nilton Munhoz**

AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DE ATIVIDADES RECREATIVAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Orientadora: Maria Amelia Almeida

Data da Defesa: 11 de outubro de 2000

**1999****(26) SILVA, Ana Maria Rossi Conceição**

O EFEITO DO USO DA ESCOLHA DE ACORDO COM O MODELO COM RESPOSTA CONSTRUÍDA (CRMTS) PARA PRODUÇÃO DOS FONEMAS SONOROS

Orientador: Antonio Celso de Noronha Goyos

Data da Defesa: 11 de dezembro de 2001

**CURSO DE DOUTORADO: relação das teses defendidas  
(1981 – 2002)<sup>69</sup>****1997****(27) ISRAEL, Vera Lúcia**

HIDROTERAPIA: UM PROGRAMA DE ENSINO PARA DESENVOLVER HABILIDADES MOTORAS AQUÁTICAS DO LESADO MEDULAR EM PISCINA TÉRMICA

Orientadora: Maria Benedita Lima Pardo

Data da Defesa: 11 de agosto de 2000

<sup>68</sup> Neste ano, inicia-se o processo da terceira reformulação curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. A então nova estrutura curricular foi implementada, a partir, de 1998, conforme datacapes (2000).

<sup>69</sup> Devido ao próprio histórico de implantação do curso de doutorado, consideramos apenas a fase IV de organização curricular vivenciada pelo curso.

## APÊNDICE - B

### FICHA/ROTEIRO DE AUXÍLIO NO REGISTRO DE INFORMAÇÕES REFERENTES ÀS DISSERTAÇÕES E TESES

A análise das dissertações e teses foi realizada a partir da leitura desses estudos na íntegra.

A ficha/roteiro descrita a seguir, foi elaborada a partir da leitura de publicações que tratam das abordagens metodológicas adotadas nas pesquisas educacionais brasileiras, especialmente, os estudos de caráter epistemológico desenvolvidos por Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Silva (1990 e 1997), Lima (2003) e ainda, a leitura de todos os resumos das dissertações e teses defendidas no PPGEEs/UFSCar, no período de 1981 a 2002.

A ficha roteiro orienta a leitura e a coleta de dados para esse trabalho de análise epistemológica. Constituída por elementos construtores de teorias (categorias abstratas), esta ficha não pretende servir de esquema para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas auxiliar na construção de conhecimentos.

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

**1.1 Autor (a):** Nome do (a) autor (a).

**1.2 Título:** Título da dissertação ou tese.

**1.3 Universidade:** Nome da universidade cuja dissertação ou tese foi desenvolvida.

**1.4 Programa/Curso ao qual pertence:** Nome do programa ao qual pertence, assim como, o curso (mestrado ou doutorado).

**1.5 Fase de organização curricular/data de ingresso:** De acordo com histórico do curso (PPGEEs/UFSCar, 2004) a estrutura curricular do Programa sofreu três grandes reformulações nos anos de 1986, 1990 e 1997 de forma que se pode considerar a existência de quatro fases diferentes na história do curso e assinalamos ainda, a data de ingresso do pós-graduando.

**1.6 Orientador (a):** Nome do (a) orientador (a).

**1.7 Data de defesa:** Data de defesa da dissertação ou tese.

**1.8 Área de concentração:** Área de concentração em que o estudo foi desenvolvido.



## 2. NÍVEL METODOLÓGICO

Refere-se à maneira como são abordados os processos de conhecimento, dito de outra forma, como se relacionam sujeito cognoscente e objeto cognoscível no processo cognitivo e os principais passos e procedimentos adotados no processo de construção do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**3.1 Principais passos e procedimentos adotados:** Indicar a forma, as diferentes maneiras, os principais passos e procedimentos adotados pelo autor para abordar o objeto de estudo.

**3.2 tipo de abordagem:** Conforme a classificação utilizada por Sánchez Gamboa (1998), as pesquisas podem ser desenvolvidas sob as abordagens: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica, crítico-dialética ou outras<sup>70</sup>.

( ) Empírico-Analítica;

( ) Fenomenológica-Hermenêutica;

( ) Crítico-Dialética;

( ) Outras, especificar:

---

<sup>70</sup> Ver a seguir, a indicação do tipo de abordagem metodológica e uma breve definição das mesmas.

<b>TIPO DE ABORDAGEM PREDOMINANTE</b>	<b>RELAÇÃO SUJEITO - OBJETO NO PROCESSO COGNITIVO</b>	<b>PRINCIPAIS PASSOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>
<b>EMPÍRICO-ANALÍTICO</b>	Centraliza o processo S-O, no objeto de pesquisa, pretende a objetividade. A relação S-O é trabalhada de forma fragmentada e fragmentária, onde sujeito e objeto são afastados para garantir a imparcialidade, isto é, a neutralidade científica. O objeto de estudo é entendido simplesmente como conjunto de dados alcançados via instrumentos previamente determinados, enquanto que o pesquisador mesmo, primando pela confiabilidade no arcabouço instrumental, não se concebe como sujeito recorrente de sua investigação.	O objeto de estudo é delimitado a uma parte do todo. Uma vez delimitado o universo empírico da observação, o processo caminha na direção das partes que lhe integram (método analítico), identifica as partes (variáveis) e relaciona-as entre si seguindo os princípios da causalidade. A nomenclatura utilizada para identificar essa causalidade, são variáveis independentes (causa e estímulo) e variáveis dependentes (efeito-resposta) indicando o caminho na busca do conhecimento que deve ser percorrido. Neste contexto (variáveis intervenientes) são desconsideradas, separadas ou controladas. Enfim, o caminho percorrido para alcançar o conhecimento parte na direção do todo para as partes e dessa forma pretende-se explicar o fenômeno. (do todo para as partes)
<b>FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA</b>	Centraliza o processo S-O, no sujeito cognoscente, pretende a subjetividade. A relação S-O caracteriza-se pela dinâmica inferencial do sujeito (pesquisador) que trabalha o objeto de estudo, desde a experiência fenomênica da pesquisa até a sua essência.	Desenvolvem o processo começando pela parte (símbolo, gesto, expressão, palavra, frase, texto, ou seja, as diversas formas concretas de manifestação do fenômeno) e caminha em direção a recuperação progressiva do todo (p.ex, a palavra na frase, à frase no parágrafo, este no texto e o texto no contexto). O conhecimento se realiza quando captamos o significado do fenômeno e desvelamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma rigorosa) os contextos de onde cada manifestação se articula com as outras expressões, formando um todo compreensivo. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos de onde se expressam (trazer as partes para todo/contexto). Enfim, os fenômenos não são analisados e sim compreendidos através de um processo de recuperação de contextos e de significados.
<b>CRÍTICO-DIALÉTICO</b>	Centraliza o processo S-O, na relação cognitiva, pretende a concreticidade. O concreto se constrói através de um processo que origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no processo de conhecimento.	Assim como as abordagens fenomenológicas buscam compreender o contexto, as abordagens dialéticas também, mas de forma diferente, pois no caso desta a ênfase está nas categorias de temporalidade e historicidade que buscam explicar e compreender o fenômeno. O conhecimento é construído com base no concreto. De acordo com Kopnin (1978) o concreto é o ponto de partida e chegada do conhecimento e pode ser representado esquematicamente da seguinte forma: concreto-abstrato-concreto*. (*) Este não é como o concreto inicial, pois já representa a síntese de muitas definições (KOPNIN, 1978, p.157).
<b>OUTRAS</b>	Não se adapta em nenhuma das definições anteriores.	Não se adapta em nenhuma das definições anteriores.

**QUADRO 01** – Definição das abordagens metodológicas (empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética), a partir da relação sujeito - objeto no processo cognitivo e os principais passos e procedimentos adotados no processo de construção do conhecimento.

**FONTE:** Lima (2003) e Sánchez Gamboa (1998).

### 3. NÍVEL TÉCNICO

Esta parte refere-se a um conjunto de informações relacionadas aos aspectos técnicos da pesquisa, isto é, são os instrumentos e passos operacionais utilizados para coletar, sistematizar e analisar os dados. Esses elementos geralmente são descritos pelo próprio autor no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**2.1 Caracterização da pesquisa:** Indicação do tipo de pesquisa realizada. Exemplos: estudos experimentais ou quase-experimentais, estudos bibliográficos e/ou documentais, estudos de caso, estudos descritivos, estudos históricos, etnográficos, pesquisa-ação, participante, história de vida e outros.

**2.2 Técnicas utilizadas na coleta de dados:** Indicação da técnica de coleta de dados. Exemplos: testagem, observação sistemática ou participante, levantamento bibliográfico e/ou documental, diário de campo, inquirição e outras.

**2.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados:** Indicação dos instrumentos de coleta de dados. Exemplos: testes padronizados ou não, roteiros de observações, fichas de levantamento bibliográfico e/ou documental, fichas de registro de campo, questionários e entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas e outros.

**2.4 Procedimentos utilizados no tratamento dos dados:** Indicação dos procedimentos utilizados no tratamento dos dados coletados.

Exemplos: **a) quantitativos** - tratamento estatístico e a apresentação dos resultados por meio de esquemas cartesianos, gráficos estatísticos ou correlacionais - análise estatística dos dados, entre elas, o Teste de Balke, Qui-Quadrado, Exato de Fisher, Teste “t” de student, Teste de Zulliger de personalidade, Teste das matrizes progressivas de J.C. Raven e outros; **b) qualitativos** - análise de conteúdo, análise do discurso, análise descritiva e interpretativa dos fenômenos, análise documental e outras; **c) análise quantitativa e qualitativa** - análise de conteúdo, entre elas, documental, bibliográfica, de entrevistas, de questionários e do discurso; e **d) outros** - não se adapta em nenhum procedimentos anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

#### 4. NÍVEL TEÓRICO

Neste nível estão agrupados os fenômenos educativos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas a outras teorias e propostas apresentadas ou sugeridas. Este nível está em relação com as referências explicativas e compreensivas dos fenômenos educacionais ou sociais privilegiados e também com o núcleo conceitual básico do autor. Esses elementos geralmente são descritos na introdução e nos capítulos destinados a fundamentação teórica dos estudos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**4.1 Principais temáticas tratadas:** Indicação do tema específico da dissertação. (Exemplos: formação de professores, políticas educacionais, saberes e práticas escolares, avaliação institucional, desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças pré-escolares, estudos sobre o contexto escolar e a educação de adultos, currículo escolar, educação formal e informal - suas diversas relações, incluindo o desenvolvimento cognitivo, as políticas que a regem e as implicações que essas trazem, entre outros.)

**4.2 Problemas educacionais e sociais privilegiados:** Indicação dos problemas educacionais e sociais discutidos pelo autor. (Exemplos: encaminhamento de alunos das classes comuns para as classes especiais, fracasso escolar e suas implicações, como repetência e evasão escolar, rotulação dos alunos e ex-alunos das classes especiais, má formação de professores, influência das expectativas dos professores diante seus alunos – profecia auto-realizadora, estigma e preconceitos em relação às pessoas com deficiência, dentre outras.)

**4.3 Críticas desenvolvidas a outras teorias:** Indicação das principais críticas desenvolvidas pelos autores a outras teorias.

**4.4 Propostas apresentadas:** Indicação das principais sugestões e propostas apresentadas.

**4.5 Autores mais citados:** Indicação dos autores mais citados na seção de revisão da literatura da dissertação/tese.

## **5. NÍVEL EPISTEMOLÓGICO**

O nível epistemológico refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação científica e também a dois grupos de pressupostos, os lógico-gnoseológicos que se referem às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar, os termos gerais, isto é, as maneiras de conceber o objeto e relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo e os ontológicos que fazem referência às concepções de homem, de história, de realidade, de educação especial e deficiência, portanto vinculados a cosmovisão que articula o processo cognitivo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**5.1 Critérios de validação científica:** Indicar quais são os critérios utilizados pelo autor para comprovar que o processo utilizado por ele na pesquisa, nos levam ao conhecimento da realidade do objeto pesquisado.

Segundo Sánchez Gamboa (1998) os critérios de validação científica referem-se às operações que conduzem à justificativa dos procedimentos realizados como científicos e verdadeiros, como destaca o mesmo autor a distinção do discurso científico dos demais discursos é justamente a possibilidade daquele ser metodologicamente comprovado.

Exemplos de critérios de validação científica: **a) formalizações matemáticas** (estatística, frequência) - tratamento estatístico dos dados coletados; **b) objetividade científica** - racionalidade técnico-instrumental, pautados na confiabilidade e objetividade dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados; **c) consenso inter-subjetivo de uma comunidade científica** - os critérios de validação científica apóiam-se na própria base da pesquisa qualitativa, a saber: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva, quer envolvendo relações entre sujeitos, quer envolvendo documentos, bibliografias, históricos, etc; evidenciando os conflitos e contradições do contexto abordado inter, intra e extra-objeto; 2) a validação científica é sustentada pela reflexão interpretativa sobre o objeto e seu contexto; 3) é científico o que tem respaldo teórico-prático, partindo do mundo empírico estudado para sua compreensão contextual propriamente dita; **d) legitimação do processo dialético** - análise-síntese, da relação de contradição, da relação quantidade-qualidade, cuja ação é geralmente expressa pelas categorias e leis do materialismo-histórico-dialético; e **e) outros** - não se adapta em nenhum dos critérios anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**5.2 Concepção de causalidade:** Indicar como o autor concebe a causalidade. Segundo Sánchez Gamboa (1998) o conceito de causalidade pode ser entendido como antecedentes ou conjunto de antecedentes cuja conseqüência invariável e incondicional é chamada de efeito, para o mesmo autor a causalidade pode ser entendida também como uma ação que um ser exerce diretamente sobre o outro (causa eficiente de Aristóteles), como uma relação lógica de inferência lógica (Descartes), como oposto às leis ou como pressuposto na observação (Comte), como permanência ou equivalência de certas magnitudes, como relação, condição ou lei fundamental (Stuart-Mill) e etc.

Exemplos de concepções de causalidade: **a) relação linear entre causa e efeito** - 1) relação de causa-efeito, estímulo-resposta, variáveis independente-dependente (investigações experimentais ou empiristas); 2) consideradas como concomitância, correlação de variáveis, ou interação de elementos (investigações positivistas); 3) entendida como causas organizadas em sistemas de entrada, de processo, de controle e de saída (investigações sistêmicas); 4) entendidas como causa-final, o para quê, o propósito, a finalidade, em função de quê (investigações funcionalistas); **b) causa e efeito se interagem** - 1) a concepção de causalidade fundamenta-se basicamente como a relação de variáveis, onde tanto as variáveis dependentes, como as independentes interagem, onde também ocorre a relação fenômeno-essência, isto é, um fenômeno é explicado mediante a contextualização de todos os eventos que o fizeram eclodir (sendo esses de natureza do próprio objeto [interna/externa] e outros que a ele se relacionam); 2) entendida também como relação do objeto com o contexto, isto é, os fenômenos são explicados pela estrutura dos contextos pertinentes, explicando-se o texto pelo contexto; **c) causa e efeito se interagem no todo construído histórico e socialmente** – 1) explicação dos fenômenos pelos seus contextos sócio-político-econômico e cultural; e 2) a inter-relação entre o texto e o contexto dos fenômenos, entre o todo e as partes e vice-versa, a luta dos contrários e a explicação dos fenômenos pela sua produção histórica; e **d) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

### 5.3 Concepção de ciência: Indicar como o autor concebe a ciência.

Exemplos de concepções de ciência: **a) método de conhecimento objetivo** - relaciona-se com a concepção de causalidade. Conhece os fenômenos pelas suas causas, explica-os pelos seus antecedentes ou condicionantes, este é um dos objetivos da ciência. A racionalidade científica exige um processo hipotético-dedutivo que se fundamenta em dados de origem empírica, na formação de hipóteses, na comprovação ou falsificação destas, geralmente demonstrados via matemática. As conclusões ou deduções lógicas, são elaboradas, a partir dos dados e das comprovações anteriores. Estas abordagens seguem os procedimentos aplicados, fundamentalmente nas ciências naturais e tratam o objeto como um todo previamente delimitado, a parte, se possível dissecado; **b) método de conhecimento subjetivo** - a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, isto é, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, de esclarecer as coisas que estão ocultas por detrás dos fenômenos. Não confiam na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências. No entanto, a partir dela e por intermédio da interpretação se descobre à essência dos fenômenos; **c) método de conhecimento objetivo-subjetivo** - a ciência é uma construção histórica e a investigação científica um processo contínuo relacionado com o movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e atuar em um processo cognitivo-transformador da natureza. O processo de conhecimento parte do real objetivo percebido através de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento; e **d) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

## 5.4 PRESSUSPOSTOS LÓGICO-GNOSEOLÓGICOS

Refere-se às formas de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, em termos gerais, a maneira de conceber o objeto e relacioná-lo com sujeito no processo cognitivo.

**5.4.1 Como o objeto é tratado ou construído:** Indicar à relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível).

De acordo com Sánchez Gamboa (1998) estes pressupostos têm a ver com as maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar, em linhas gerais, as maneiras de conceber o objeto e relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo. Para o mesmo autor cada abordagem metodológica tem uma maneira especial de conceber estes processos lógico-gnoseológicos dependendo da sua forma de relacionar o real, o abstrato e o concreto.

Estas considerações nos permitem identificar que há várias maneiras de relacionar o sujeito e o objeto no processo do conhecimento. Exemplos: **a) ênfase no objeto** - centralizar o processo S-O, no objeto de pesquisa, pretendendo a objetividade, onde a relação S-O é trabalhada de forma fragmentada e fragmentária, sujeito e objeto são afastados para garantir a imparcialidade, isto é, a neutralidade científica. O objeto de estudo é entendido simplesmente como conjunto de dados alcançados via instrumentos previamente determinados, enquanto que o autor mesmo, primando pela confiabilidade no arcabouço instrumental, não se concebe como sujeito recorrente de sua investigação; **b) ênfase no sujeito** - centralizar o processo S-O, no sujeito de pesquisa, pretendendo a subjetividade, onde a relação S-O caracteriza-se pela dinâmica inferencial do sujeito (pesquisador) que trabalha o objeto de estudo, desde a experiência fenomênica da pesquisa até a sua essência; **c) ênfase na relação sujeito e objeto** - centralizar o processo S-O, na relação cognitiva, pretendendo a concreticidade. O concreto se constrói por meio de um processo que origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no processo de conhecimento; e **d) outros** - não se adapta em nenhuma das categorias anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)



## 5.5 PRESSUSPOSTOS ONTOLÓGICOS

Refere-se às concepções de homem, história, realidade, educação especial e deficiência.

**5.5.1 Conceção de homem:** Indicar qual a concepção de homem do autor.

Exemplos: **a) homem passível de mensurabilidade e/ou determinado para o exercício de funções sociais** - 1) elemento passível de quantificação, que possui variáveis empíricas susceptíveis de organizações sistêmicas (dentre elas, repertórios comportamentais, rendimento acadêmico, motor e etc.), portanto, possíveis de serem classificadas de acordo com as categorias elencadas; 2) ser histórico que deve atuar de forma ativa nos processos que devem reger sua vida, agente transgressor e ao mesmo tempo cumpridor de normas, ser social com direitos e deveres, mas que ao longo do processo converge em direção ao quantificável; e 3) ser determinado para o exercício de funções, papéis e responsabilidades definidas socialmente; **b) visão existencialista de homem** - 1) ser no mundo, ser com outros e ser inconcluso. (O homem ser no mundo significa que está relacionado essencialmente com sua terra, um ser espaço temporal, indivíduo em contínua interação com o seu meio. O homem é um ser social. O homem situado no mundo se encontra no mundo com outros. Existe como ser aí, como experiência vivida, como situacionalidade e como ser com outros. A intersubjetividade, pessoal com uma história de vida que participa da comunidade e na sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes como dialogicidade e solidariedade); **c) ser histórico-social determinado e transformador de contextos sócio-político-econômicos e culturais** – 1) ser carente, limitado por condições sócio-econômicas, culturais e históricas, além de ser objeto de construções sociais, normalizado por leis e delimitado por códigos jurídicos; e 2) ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos; e **d) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

### **5.5.2 Concepção de história:** Indicar como o autor concebe a história.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998) toda investigação científica ao abordar o fenômeno real, sempre trabalha com um a priori fundamental da realidade, a categoria tempo, utiliza-se desta para poder explicar e compreender o real (temporalidade) ou como atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente em historicidade, portanto, cada abordagem tem sua própria concepção de história que segundo o mesmo autor pode ser entendida como: **a) visão sincrônica com orientações mais estruturalistas** - 1) registra-se o momento em que ocorre a coleta dos dados, ou centra-se no momento no qual se aplica um questionário ou realiza-se uma entrevista; 2) fixa-se um presente e dele elabora um perfil, uma descrição um gráfico que demonstra a relação das variáveis. Isto sucede-se nos desenhos temporais; 3) conhecimento de diferentes estados realizados necessariamente no passado, por um objeto qualquer do conhecimento, da população, uma instituição, um grupo, um indivíduo; 4) uma série de estados vivenciados pela humanidade; 5) ao momento em que se observa o fenômeno e se recorrem a dados (redução a dados conjunturais); e 6) preocupam-se com as causas dos sintomas manifestos, com o que está oculto ou recuperam o contexto histórico, como “pano de fundo” ou como detalhes descritivos do cenário no qual ocorre o fenômeno; **b) visão diacrônica (abordagens existencialistas e hermenêuticas)** - pesquisas interessadas com a existência viva e dinâmica da essência realizada, definida e predefinida e também há outras pesquisas que colocam o elo condutor da interpretação na estrutura encarnada, no acontecer, na existencialidade dos fenômenos na presença do símbolo encarnado; **c) visão diacrônica (abordagens histórico-sociais)** - colocam a história como elemento da explicação e da compreensão científica e também colocam a ação com uma de suas principais categorias. A história é concebida como o movimento dinâmico da realidade construída a muitas mãos, condicionada pelas ações dos sujeitos e pelas manifestações de suas idéias. Como uma construção humana a partir da existência social que se estabelece na concreticidade e que revela a transitoriedade dos sistemas das estruturas de poder que são criadas em determinadas condições; e **d) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**5.5.3 Concepção de realidade:** Segundo Sánchez Gamboa (1998) a concepção de realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada investigador. Para o mesmo autor essa concepção de mundo apresenta-se como um conjunto de intuições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, senão que condiciona toda a ciência e ainda mas, abrange formas normativas convertendo em critérios de ação.

Existem muitas concepções de mundo determinadas pela psicologia individual, as classes sociais, os valores dominantes na sociedade, as formações sociais, os movimentos históricos, etc. Por exemplo, na história da filosofia duas grandes cosmovisões vem marcando sua evolução. Por um lado o materialismo e por outro o idealismo, que propõe diferentes visões de realidade. Um predomina o formalismo estático, no outro a dinâmica e a contradição, uma tendência se fundamenta no método metafísico e na lógica formal, a outra no método e lógica dialética, um aceita a primazia do espírito sobre a matéria e outro da matéria sobre a consciência, um tende ao equilíbrio perfeito e repouso definitivo, o outro se faz no movimento contínuo e na evolução constante, um defende a manutenção do atual estado de coisas e o outro da transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

Portanto às concepções de realidade podem ser entendidas como aquelas que se referem à organização das percepções da realidade, por parte do investigador e que orientam a produção da investigação e organização dos diversos elementos implícitos que constroem a prática cotidiana do investigador.

Exemplos de concepções de realidade: **a) Visão sincrônica** - visão fixista, funcional, pré-definida e predeterminada da realidade. 1) consiste no espaço e tempo dos acontecimentos externos aos indivíduos, isto é, entendida como contexto histórico-social, que tem seu cenário próprio ou pano de fundo onde os eventos se processam, seu ambiente político, econômico, educacional, cultural, etc, nos quais se busca ora legitimar determinadas posições, ora se opor às mesmas, quando essas fogem do controle organizacional, do previsivelmente determinado; 2) outrossim, a realidade é entendida como o momento atual (aqui confunde-se com a própria história), como uma determinada situação que sofre e/ou exerce influência, como visão de mundo de uma dada teoria, como totalidade de contextos específicos ou aspectos delimitados desses; e 3) é um conceito referente ao contexto no qual o homem está inserido. A realidade consiste em momentos históricos onde várias mudanças sociais se dão de acordo com a manifestação humana em seus diferentes contextos, onde as relações são constituídas; **b) Visão diacrônica** - visão dinâmica e conflitiva da mesma realidade. A realidade é entendida como a totalidade concreta ou o contexto onde vive o homem e se desenvolvem suas relações. Desse ângulo a realidade consiste no modo de ser das coisas fora da mente ou independente dela abrangendo as duas dimensões de um fenômeno social: o tempo (próximo ou longínquo) e o espaço (micro, referente ao cotidiano e macro estrutural) estão em permanente movimento de inter-relacionamento. Essa totalidade é um espaço complexo onde são detectadas contradições, superadas e transformadas apenas pela reflexão e posicionamento crítico do homem sobre ela; e **c) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores. (LIMA 2003 e SÁNCHEZ GAMBOA, 1998)

**5.5.3 Concepção de educação/educação especial:** Como o autor concebe a educação/educação especial.

Exemplos de concepções de educação especial: **a) dissociação entre educação e educação especial – (educação)** - 1) como instrumento de desenvolvimento das capacidades humanas, com o objetivo de obter sucesso acadêmico ou adquirir comportamentos fundamentais para o processo de socialização; 2) educação numa perspectiva comportamentalista, enquanto processo de ensino-aprendizagem que têm o objetivo de instalar habilidades úteis e relevantes aos aprendizes ou como procedimentos de ensino trabalhados na escola, mas que não devem se restringir à interação professor-aluno, cujo objetivo é a mudança de comportamento dos alunos; **(educação especial)** – 1) modalidade de serviço especial (ensino especial via classe especial); 2) procedimentos terapêuticos; 3) ensino de natureza educacional utilizados em instituições da área de educação; 4) área de conhecimento e campo de atuação profissional; e 5) processo ensino-aprendizagem capaz possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas; **b) relação entre educação e educação especial** – 1) educação especial, como área especializada, auxiliar, parceira, e/ou parte integrante da educação, mas, que possui características próprias e profissionais especializados, em virtude, das especificidades do seu alunado; e 2) mecanismo de inserção escolar e socialização das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outras; **c) outras** - não se adapta em nenhuma das concepções anteriores.

**5.5.4 Concepção de deficiência:** Como o autor concebe a deficiência.

Exemplos de concepções de deficiência: **a) perspectiva biologicista** – como seqüela, consequência e/ou efeito de uma causa orgânica, fisiológica, enfim, pautada em aspectos biológicos, centralizam a deficiência no indivíduo; **b) perspectiva comportamentalista** - como ausência e/ou ineficiência de um dos repertórios comportamentais do indivíduo, portanto, sob esta perspectiva, a deficiência centraliza-se no indivíduo ou na interação com o ambiente no qual ele se insere; **c) perspectiva social** - como diferença, pautada basicamente na noção de desvio, dito de outra forma, no distanciamento das pessoas face aos padrões de normalidade aceitos socialmente; e **d) outras** - não se adapta a nenhuma das concepções anteriores.