

CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

CHARACTERISTICS AND TRENDS OF THE THESES ON SPECIAL EDUCATION DEVELOPED AT EDUCATION GRADUATE PROGRAMS IN SÃO PAULO

Régis Henrique dos Reis SILVA²

RESUMO: a discussão sobre a análise da produção científica na área de Educação Especial (EES) brasileira, já vem sendo objeto de estudo de vários pesquisadores. No entanto, ainda, são escassos os estudos sobre as características e tendências das teses sobre EE desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do estado de São Paulo (SP), no período de 1985 a 2009, levando em consideração os contextos mais abrangentes. Assim, a partir, de um exercício fundamentalmente analítico-sintético sobre as fontes bibliográfico-documentais e com o auxílio de fichas de registro, elaboramos um banco de dados (Caracter). Este banco de dados auxiliou-nos na identificação: de quem forma os doutores em EE nos PPGE do estado de SP (orientadores, programas, instituições etc.); das teses financiadas e respectivas agências de fomento; das temáticas privilegiadas; das populações-alvo desses estudos; das bases teóricas dessas teses; das fontes de pesquisas utilizadas; das metodologias; e das abordagens epistemológicas. Enfim, os resultados obtidos neste levantamento e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstraram que as teses em EEs desenvolvidas pelos PPGE do estado de SP estão em movimento, o qual pode ser visto com otimismo e cautela, o primeiro advém da aproximação da área com os problemas da educação escolar brasileira, já o segundo, relaciona-se fundamentalmente ao predomínio de estudos descritivos e de pesquisa-ação, que parecem indicar respectivamente, dispersão e não necessariamente a produção do novo, e certa adesão imediatista de caráter acrítico à concepção de inclusão e escola das políticas educacionais praticadas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Produção do Conhecimento. Pós-Graduação.

ABSTRACT: Various researchers have recently been conducted on the discussion about the analysis of scientific production in the area of Brazilian Special Education ("SE") as their primary object of study. However, studies on the characteristics and trends of the theses on SE developed at Education Graduate Programs ("EGP") in São Paulo from 1985 until 2009 are still scarce, if broader contexts are considered. Thus, in an analytical and synthetic exercise over documental and bibliographical sources, and supported by registration forms, we have created a database (Character). This database helped us to identify those involved in the education of Doctors of Philosophy in SE at EGPs in São Paulo (advisors, programs, institutions, etc.); the financially supported theses and their respective funding agencies; the most privileged research subjects; the target populations of such studies; their theoretical foundation; the research resources that were used in them; their methodologies; and their epistemological approaches. In summary, the results obtained in this survey and the information systematized throughout its development have shown that the theses in SE developed at EGPs in São Paulo are in progress, which may be seen with both optimism and cautiousness: optimistically as the area is increasingly coming closer to the problems Brazilian school education faces, and with caution because of the prevalence on descriptive and research-action studies, which seem to indicate, respectively, dispersion and not necessarily the production of novelties, and some sort of uncritical adhesion to the concepts of inclusion and school of the educational policies carried out in Brazil.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Knowledge Production. Graduate Studies.

1 INTRODUÇÃO

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir dos anos 1970, e a exigência da realização de uma pesquisa para obtenção dos títulos de mestre e de doutor fizeram com

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100010>

² Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. regishsilva@gmail.com

que ocorresse um rápido aumento da pesquisa em todas as áreas do conhecimento, inclusive no âmbito da Educação Especial e Educação Inclusiva³ (SILVA, 2014).

Assim, alguns pesquisadores, como, Nunes et al.(1998,1999),Nunes, Ferreira e Mendes (2004),Silva (2006), Marques et al. (2008), Bueno (2008a, 2008b, 2010); Zardo (2009) e Ferreira e Bueno (2011), influenciados pelo processo de mudanças ocorrido na área a partir dos anos 1990, passaram se interessar pela análise do conhecimento produzido sobre Educação Especial (EE) no Brasil.

Não obstante, a discussão sobre a análise da produção científica na área de EE já venha sendo objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros, ainda são escassos os estudos que se propusessem a identificar as características e tendências das teses sobre EE desenvolvidas pelos cursos de doutorado em Educação do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009⁴, relacionando-as com contextos mais abrangentes.

Assim, a partir de um exercício fundamentalmente analítico-sintético, e orientado pelo interesse de explicitar e caracterizar as teses em EE, identificamos então algumas características e tendências gerais do nosso objeto de estudo.

A partir do levantamento realizado, verificamos que as teses em EE desenvolvidas nos PPGE do estado de São Paulo são importantes, pois representam 70% das defesas realizadas nos PPGE brasileiros, isto é, 228 teses em um total de 317 defesas, no período de 1985 a 2009. Além do que, a maior parte dessas teses foram desenvolvidas num período em que o Brasil passava por profundas transformações no plano político, econômico e social. Mais especificamente na área de EE, destacamos, no período analisado, a implantação de políticas de inclusão escolar, que fazem parte das políticas de inclusão social praticadas no país (GARCIA, 2010).

2 MÉTODO

Para realização do estudo, foi necessário fazermos algumas opções, determinarmos pontos de partida, procedimentos e estratégias de pesquisa, além de definir fontes, construir bases de dados e desenvolver instrumentos de coleta, análise e sistematização de informações.

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

Assim, conforme nosso objetivo de caracterizar as teses em Educação Especial desenvolvidas nos PPGE, do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, trabalhamos com fon-

³ O termo Educação Especial é genericamente empregado, embora reconhecamos o processo de redefinição da área de Educação Especial brasileira, a partir dos anos 1990, em virtude do movimento da Educação Inclusiva, conforme discutido exaustivamente na literatura acadêmica da área.

⁴ A definição desse período está relacionada ao fato de que a defesa da primeira tese em EE nos programas investigados foi realizada em 18/03/1985, e trata-se da tese da professora Gilberta Jannuzzi, cujo título do trabalho é “História da educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1876 a 1935”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp), bem como os dados disponibilizados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até o dia 24 de janeiro de 2013, data do fechamento da pesquisa, referentes às defesas dos referidos programas, eram do ano base de 2009.

tes primárias compostas pelos resumos das teses⁵ e fontes secundárias constituídas pelas fichas de análise dos trabalhos completos (Banco de dados Episteme) de 10% das teses defendidas no período analisado.

Os dados foram coletados por meio de uma ficha/roteiro (Ficha de Coleta Resumos), que foi elaborada a partir dos instrumentos de análise desenvolvidos por Warde (1993), Nunes et al. (1998, 1999), e Ferreira e Bueno (2011).

A partir dos dados coletados nessa ficha/roteiro, elaboramos um banco de dados, o qual intitulamos de “Caracter”. Este banco de dados por meio da geração de relatórios parciais auxiliou-nos na identificação de quem forma os doutores em EE nos PPGE do estado de SP (orientadores, programas, instituições etc.), das teses financiadas e respectivas agências de fomento, das temáticas privilegiadas (sobre o que se produz), das populações-alvo desses estudos, das bases teóricas dessas teses, das fontes de pesquisas utilizadas (tipo e campo empírico), das metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados) e das abordagens epistemológicas. Enfim, esses são alguns aspectos que nos auxiliaram na caracterização das teses em EE, objeto do nosso estudo, que apresentamos na sequência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 QUANTIDADE E EVOLUÇÃO DAS TESES DEFENDIDAS

Entre os anos 1985 e 2009, tivemos 228 teses em EE defendidas nos PPGE do estado de São Paulo.

Na Tabela 1, apresentamos a distribuição das teses por períodos.

Tabela 1- Demonstrativo da evolução das teses em EE analisadas por períodos.

Períodos/ Quantidade	1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2009
	2	4	7	39	93	83

Fonte: elaboração própria.

A partir da Tabela 1, podemos visualizar que a produção de teses em EE nos programas analisados expandiu-se consideravelmente a partir da segunda metade dos anos 1990.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos realizados por Bueno (2008b, 2010), nos quais também foi identificado, respectivamente, o crescimento da produção dos PPGE sobre “Inclusão Escolar/Educação Inclusiva” e “Deficiência e Ensino Superior”, a partir da segunda metade dos anos 1990.

Nesse sentido, de acordo com Bueno (2008b), um possível fator disparador do crescimento da defesa de dissertações e teses sobre “Inclusão Escolar/Educação Inclusiva” nos PPGE, no Brasil, foi a promulgação da LDBEN n. 9394, em dezembro de 1996, mais do que a divulgada Declaração de Salamanca, de 1994.

⁵ Os resumos apresentaram-se neste estudo como fontes importantes, mas também apresentaram limites, principalmente na identificação de informações das bases teórico-filosóficas das teses analisadas. Na sequência desse texto, retomaremos essa problemática.

Assim sendo, acreditamos que o aumento no número de teses em EE defendidas no estado de São Paulo, na segunda metade dos anos 1990, esteja relacionado a dois fatores principais, a saber: 1) expansão dos cursos de doutorado em Educação no país, e particularmente no estado de São Paulo, em virtude das políticas científicas e tecnológicas, e mais precisamente de pesquisa e pós-graduação praticadas no período, as quais são resultantes do processo de reordenamento do mundo do trabalho; e 2) o interesse de grupos de pesquisa e pesquisadores pela temática EE, motivados provavelmente pela indução das políticas educacionais, mais precisamente pelas políticas de educação especial e inclusão escolar, implantadas no referido período. Estas são resultantes do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos, bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Importante observarmos que esses fatores ocorreram em um contexto sócio-político-econômico de Reforma do Estado e da Educação no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002), que estão atrelados ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009), bem como à globalização ou “mundialização do capital” e à ascensão do neoliberalismo como expressão política do modo de gerenciamento do capital (CHESNAIS, 2005).

3.2. DISTRIBUIÇÃO DAS TESES, CONFORME A ORIGEM INSTITUCIONAL

A respeito da expansão dos cursos de doutorado em Educação no estado de São Paulo, a tabela, a seguir, é ilustrativa. Nesta também apresentamos a distribuição das teses por Instituição de Ensino Superior-Programa de Pós-Graduação em Educação (IES-PPGE).

Tabela 2 - Programa, ano de início do doutorado e a quantidade de teses defendidas em EE, por instituição.

IES	Programa	Ano de Início do Doutorado	Teses em EE	
			N	%
PUC/SP	Educação (História, Política e Sociedade)	1977	11	4,82
USP	Educação	1978	50	21,93
Unicamp	Educação	1980	33	14,47
PUC/SP	Educação (Psicologia da Educação)	1982	11	4,82
PUC/SP	Educação (Currículo)	1990	9	3,95
UFSCar	Educação	1991	10	4,39
Unimep	Educação	1992	14	6,14
Unesp/Mar	Educação	1993	29	12,72
Unesp/Ara	Educação Escolar	1997	10	4,39
UFSCar	Educação Especial	1999	51	22,37
UNISO	Educação	2009	0	0
UNINOVE	Educação	2009	0	0
USF	Educação	2010	0	0
Unesp/PP	Educação	2010	0	0
Unesp/RC	Educação	Projeto	0	0
TOTAL			228	100

Fonte: elaboração própria.

Como podemos visualizar na Tabela 2, no período de 1977 a 2009, o estado de São Paulo contou com 12 cursos de doutorado. Desses, dois são recentes e não haviam registrado nenhuma tese defendida até janeiro de 2013, quando concluímos o levantamento na base de dados da CAPES. Já entre os demais, quatro são mais antigos, pois foram criados nos anos 1970 e 1980 e os outros seis, portanto a maioria dentre os que registraram defesas sobre EE no período analisado, foram criados nos anos 1990.

Quanto à distribuição das teses em EE nos PPGE do estado de São Paulo, destacamos o fato de quatro IES-Programa, a saber: 1) UFSCar-EE; 2) USP-Educação; 3) Unicamp-Educação e Unesp/Mar-Educação, serem responsáveis por, aproximadamente, 70% da produção. De modo que os outros 30% ficam distribuídos entre seis IES-Programa, são eles: Unimep/Educação; PUC/SP-História, Política e Sociedade; PUC/SP-Psicologia da Educação; UFSCar-Educação; Unesp/Ara-Educação Escolar e PUC/SP-Currículo.

Essa tendência de maior concentração da produção da área em algumas IES-Programa e maior dispersão em outras também foi identificada no estudo de Bueno (2008b), e Ferreira e Bueno (2011).

Esses dados permitem-nos afirmar que a UFSCar-EE, USP-Educação, Unicamp-Educação e Unesp/Mar-Educação são quatro grandes polos de pesquisa em EE do estado de São Paulo e do país, seja pela centralidade como programa (caso da UFSCar-EE), seja por constituírem linhas ou grupos de pesquisa consolidados e reconhecidos.

O cotejamento desses dados, por instituição e períodos, demonstrou que, embora o curso de doutorado da UFSCar-EE seja recente, já se constitui como o maior curso da área, mantendo a sua tradição de formação de pesquisadores e produção do conhecimento em EE no Brasil. A USP-Educação, que apareceu como a segunda colocada no número de teses defendidas, também mantém largo histórico e tradição na área.

Já a Unicamp-Educação e a Unesp/Mar-Educação parecem seguir polos opostos, enquanto a primeira, nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), segue uma tendência de diminuição no número de teses defendidas, a Unesp/Mar-Educação cresce em ritmo acelerado.

Dentre as IES-PPGE com um número menor de defesas, destacamos a Unesp/Ara-Educação Escolar, que também apresenta um bom ritmo de crescimento de defesas nos dois últimos períodos. Já as demais apresentam números mais estáveis sem grandes oscilações nos números de defesas de teses em EE nos períodos observados.

3.3 DISTRIBUIÇÃO DAS TESES, CONFORME O NÚMERO DE ORIENTAÇÕES

Ainda sobre quem forma os doutores em EE no estado de São Paulo, apresentamos, na Tabela 3, alguns dados sobre a quantidade de orientações por orientador.

Tabela 3 - Quantidade de orientações efetuadas, por orientador.

Quantidade de orientações	Número de teses	CONSOLIDADO	
		Ap. 35%	Ap. 75%
1 x 12	12	81 (11 orientadores)	167 (43 orientadores)
1 x 11	11		
1 x 10	0		
1 x 9	9		
3 x 7	21		
3 x 6	18		
2 x 5	10		
8 x 4	32		
6 x 3	18	18	
18 x 2	36	36	
61 x 1	61	61	61
TOTAL	228	228	228

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar na Tabela 3, os maiores índices da coluna “Número de teses” são para os números de uma orientação, onde identificamos 61 orientadores com apenas uma orientação realizada. Em outras palavras, há muitos orientadores que orientaram apenas uma tese.

Não obstante, ao agruparmos os dados, verificamos a existência de concentração de 11 orientadores na orientação de um terço da produção (81 teses) e de 43 orientadores em mais de dois terços da produção analisada (167 teses).

Portanto, assim como foi identificado no estudo de Bueno (2008b), temos dois grandes grupos, um de concentração e outro de dispersão. No primeiro, temos dois subgrupos, um com uma média de 7,3 teses para cada orientador e outro com 2,7 teses por orientador. Por fim, temos o grupo da dispersão, no qual a média é de uma tese para cada orientador.

Esses dados indicam que na área temos três grupos de orientadores, um primeiro com largo histórico e tradição de formação de pesquisadores e produção do conhecimento na área; um segundo, que vem se constituindo aos poucos por orientadores novos na área; e um terceiro grupo de orientadores que, por motivos diversos⁶, orientou pelo menos um trabalho na área de EE.

⁶ Embora os PPGE no Brasil, tenham consolidado a organização de linhas de pesquisa em substituição às áreas de concentração, ainda são possíveis identificar, em alguns casos, a aprovação de alguns mestrandos ou doutorandos, nos quais os projetos de pesquisas são aprovados atendendo mais ao interesse do orientando do que grupo/linha de pesquisa do orientador, ou situações em que, durante a realização do mestrado ou doutorado, o orientando se vê obrigado a mudar de grupo/linha de pesquisa em virtude da necessidade da substituição do orientador, por motivos de incompatibilidade político-ideológica, problemas de saúde, aposentadoria e/ou afastamentos etc.

Dentre os orientadores responsáveis por um terço das orientações das teses em EE da área de Educação e que compõem o primeiro grupo de pesquisadores referido anteriormente, temos: Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (12 orientações); Sadao Omote (11 orientações); Enicéia Gonçalves Mendes (nove orientações); Antônio Celso de Noronha Goyos, Maria da Piedade Resende da Costa e Maria Teresa Egler Mantoan (sete orientações cada); José Geraldo Silveira Bueno, Maria Amélia Almeida, Maria Cecília Rafael de Góes (seis orientações cada); e, por fim, Eduardo José Manzini e Sahda Marta Ide (cinco orientações cada).

3.4 FINANCIAMENTO (FOMENTO) DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Outro aspecto que consideramos importante observar foi em relação ao fomento recebido ou não pelas teses em EE analisadas. Mais especificamente, verificamos se os autores tiveram algum tipo de bolsa durante a realização do doutorado para desenvolvimento da tese.

Assim sendo, verificamos que aproximadamente, metade das teses recebeu bolsas para sua execução, 115 ou 50,44%, em um total de 228 ou 100,00%.

Esses dados vão ao encontro dos indicadores do SNPG, o qual, conforme dados divulgados pelo PNPG (2011-2020), aproximadamente 50% dos alunos na pós-graduação estudam sem bolsas (BRASIL, 2011, p.274).

No tocante, a evolução das teses em EE com bolsas, por períodos, verificamos com o cotejamento dos dados que o número de teses com bolsas na área vem aumentando desde 1991.

Assim, esses dados podem estar indicando que o maior número de teses desenvolvidas com bolsa, a partir de 1991, esteja relacionado à maior aderência da temática, às políticas sociais de equidade, em particular as educacionais. Isso porque são justamente essas políticas que viabilizaram, por exemplo, a criação do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP⁷), que pode ser um indicativo para os dados crescentes.

No entanto, como o número de teses financiadas não difere muito dos dados anunciados no PNPG (2011-2020) acerca do número de alunos que cursam a pós-graduação com bolsas, avaliamos que um estudo mais específico sobre o financiamento das teses em EE poderá aprofundar essas análises, verificando relações entre temas, problemas de pesquisa e financiamento nos PPGE.

Quanto às agências de fomento responsáveis pela concessão de bolsas, verificamos que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES) é a principal financiadora das teses em EE analisadas (75 ou 60,98%). Em segundo lugar apareceu o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (23 ou 18,70%), havendo ainda registros de bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (10 ou 8,13%) e de outras agências (15 ou 12,20%)⁸.

⁷ Disponível em: <<http://capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

⁸ A soma total das bolsas concedidas (123) é maior que a quantidade de teses financiadas (115) porque algumas pesquisas receberam mais de uma bolsa, podendo ser que iniciou com uma e terminou com outra, ou mesmo que obteve mais de um financiamento para sua execução.

Em relação às bolsas da categoria “outras”, destacamos a existência de bolsas das próprias IES em que os programas estão vinculados, principalmente da Unesp/Mar, onde registramos 11 teses com bolsas da própria instituição.

3.5 AS TEMÁTICAS PRIVILEGIADAS NAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com os dados da Tabela 4, a maior parte das teses em EE desenvolvida nos PPGE do estado de São Paulo trata da temática ensino-aprendizagem, seguida pelos temas: processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos.

Tabela 4 - Temática das teses.

TEMAS	N	%
Ensino-aprendizagem	99	34,26
Processos de integração/inclusão	49	16,96
Formação de recursos humanos	47	16,26
Atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial	33	11,42
Autopercepção	13	4,50
Políticas públicas em educação especial	18	6,23
Identificação e caracterização da pessoa especial	6	2,08
Tecnologia assistiva	10	3,46
Profissionalização	5	1,73
Não consta	5	1,73
Produção do conhecimento sobre a pessoa especial	3	1,04
História da educação especial	1	0,35
TOTAL	289	100,00

(*) Este número é maior que a quantidade de produções porque alguns trabalhos tratam de mais de uma temática
Fonte: elaboração própria.

Como podemos verificar na Tabela 4, destacaram-se os temas: ensino-aprendizagem; processos de integração/inclusão; formação de recursos humanos; e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial, que, juntos, constituem 78,9% da produção da área. Os outros 21,1% restantes são distribuídos nas temáticas políticas públicas em EE, autopercepção, tecnologia assistiva, identificação e caracterização da pessoa especial e profissionalização.

Assim sendo, os dados identificados, sobretudo em relação às temáticas mais privilegiadas, vão ao encontro dos resultados obtidos por Nunes, Ferreira e Mendes (2004) e indicam que, tanto entre as dissertações quanto entre as teses, os temas ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão, formação de recursos humanos, e atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial são os mais privilegiados pelos pesquisadores em EE no Brasil.

Por IES-PPGE, a temática ensino-aprendizagem foi mais frequente na UFSCar-EE (28,28%) e na USP-Educação (17,17%). Já o tema processos de integração/inclusão tem maior incidência na USP-Educação (30,61%) e na UFSCar-EE (16,33%), enquanto a temática formação de recursos humanos foi mais frequente na UFSCar-EE (34,04%) e na USP-Educação e UFSCar-Educação (17,02% cada). Por fim, o tema atitudes e percepção de familiares e pro-

fissionais sobre a pessoa especial teve maior incidência na Unesp/Mar-Educação (39,39%), na UFSCar-EE e Unicamp-Educação (15,15% cada).

O cotejamento dos dados da evolução das temáticas, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu observar que a temática ensino-aprendizagem começou a despontar das demais a partir de 1991, mantendo-se como principal tema da área até o último período (2006-2009). Já a temática processos de integração/inclusão começou a despontar no quinquênio (1986-1990), aparecendo como segunda temática mais privilegiada entre as teses dos quinquênios (1991-1995 e 2001-2005) e como terceira no período (2006-2009), pois neste ela inverteu a sua posição com a temática formação de recursos humanos. Esta, inclusive, apresentou uma evolução muito similar à temática processos de integração/inclusão, mas conseguiu aumentar sua participação nas teses do último período, sendo a segunda temática mais privilegiada entre 2006 e 2009.

Por último, destacamos a evolução da temática atitudes e percepção de familiares e profissionais sobre a pessoa especial, que, no quinquênio 1996 a 2000, despontou como a segunda temática mais privilegiada, mas, a partir do quinquênio seguinte (2001-2005), apareceu em quarto lugar e manteve esta posição no último período (2006-2009).

3.6 O PÚBLICO-ALVO DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A população-alvo mais frequente nas teses em EE analisadas foi a deficiência intelectual e genérico especiais (24,27% cada), seguida pela deficiência auditiva (15,90%), deficiência visual (8,79%), deficiência física (7,95%) e genérico/deficientes (7,11%). As demais, outras (4,18%), transtornos globais do desenvolvimento (2,93%), deficiência múltipla e não consta (2,09% cada) e altas habilidades/superdotação (0,42%) são poucas e não chegaram a 12% da produção.

Esses dados são semelhantes aos encontrados por Nunes, Ferreira e Mendes (2004), que também identificaram a deficiência intelectual, seguida pela deficiência auditiva e genéricos como as populações-alvo mais frequentes nas 427 dissertações e teses da área de Educação analisadas no referido estudo.

Por IES-PPGE, a população-alvo deficiência intelectual foi a mais frequente na UFSCar-EE e USP-Educação (22,41% cada) e na Unicamp-Educação (18,97%). Já o genérico/especiais tem maior incidência na USP-Educação (25,86%) e na Unesp/Mar-Educação (17,24%), enquanto a população-alvo deficiência auditiva foi a mais frequente na UFSCar-EE (31,58%) e na Unicamp-Educação (21,05%).

O cotejamento dos dados, tendo como referência a frequência da população-alvo em cada período, sinalizou que, embora a deficiência intelectual e a deficiência auditiva apresentassem bons números durante todo o período analisado, bem como um bom ritmo de crescimento entre os quinquênios 1991-1995 e 2001-2005, no último período apresentaram uma relativa queda. E assim ambas vêm perdendo espaço para a população genérico/especiais, que já superou a deficiência auditiva, no quinquênio 1996-2000, e a deficiência intelectual, no quinquênio 2001-2005.

Outra observação importante foi a queda das teses voltadas para a população deficiência visual e o crescimento daquelas interessadas nas populações deficiência física, genérico/ deficientes, outras e transtornos globais do desenvolvimento no último período.

3.7 A METODOLOGIA DA PESQUISA DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme a metodologia de pesquisa, a mais frequente foi a Descritiva (42,98%), seguida pela Pesquisa-ação (23,25%) e Experimental (10,53%), perfazendo um total de 76,76%, enquanto que as demais metodologias identificadas foram: Estudo de caso (4,39%), Correlacional (4,39%), Teórica (3,95%), Histórica (1,32%) e Quase experimental (1,32%). Estas apresentaram índices menores de participação nas teses analisadas.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Nunes, Ferreira e Mendes (2004), principalmente com relação à maior incidência de metodologias descritivas (56%) e experimentais (12%) e com menor frequência de estudos as quase experimentais na área de Educação.

Nesse sentido, Ferreira (2002), ao analisar a trajetória da produção apresentada no “GT 15 - Educação Especial” da ANPEd, no período de 1991 a 2001, também identificou a maior incidência de metodologias descritivas nos trabalhos analisados.

Portanto, a utilização de metodologias descritivas, na maior parte das teses em EE da área de Educação, não é um fenômeno particular, mas vem sendo uma tradição da área, conforme os resultados dos referidos estudos.

Por IES-PPGE, a metodologia descritiva foi a mais frequente na USP-Educação (25,51%) e na Unicamp-Educação (16,33%). Já a pesquisa-ação tem maior incidência na UFSCar-EE (30,19%) e na USP-Educação (18,87%), enquanto a metodologia experimental foi a mais frequente na UFSCar-EE (75%).

O cotejamento dos dados das metodologias de pesquisa, tendo como referência a frequência em cada período, indicou que a metodologia descritiva, desde o quinquênio de 1986 a 1990, sempre foi a mais utilizada pelas teses da área de Educação, como também vem apresentando um crescimento contínuo desde o início da série histórica, exceto no último período.

Já a pesquisa-ação despontou no quinquênio de 1996 a 2000 e desde então mantém um crescimento contínuo. Também, nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), foi a segunda metodologia de pesquisa mais utilizada pelas teses da área de Educação.

Por último, destacamos a metodologia experimental que apareceu, pela primeira vez, no quinquênio de 1991 a 1995 e, embora aparecesse em terceiro lugar nos dois últimos períodos (2001-2005 e 2006-2009), no último sofreu uma retração.

3.8 AS BASES TEÓRICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quanto a designação ou não da base ou fonte teórica⁹, verificamos que, um pouco menos da metade das teses (107 ou 46,93%) não designam sua base teórica, e assim, os dados identificados diferem um pouco dos estudos de Warde (1993), Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011), os quais, em estudos da mesma natureza, verificaram que em torno de dois terços das pesquisas analisadas não designaram a base teórica utilizada¹⁰.

Das 121 (ou 53,07%) teses que designaram a base e/ou a fonte teórica em seus resumos, identificamos 134 bases teóricas e 85 fontes teóricas¹¹.

Dentre as bases teóricas designadas, identificamos, com maior incidência, as inclusivistas (20,15%), as vygotskianas (18,66%), a miscelânea (15,67%), as behavioristas (11,94%) e as específicas (11,19%), que, juntas, totalizam 77,61%. Com menor incidência, aparecem as bases marxistas (8,21%), piagetianas (5,22%), epistemologia da prática (4,48%), psicanálise (2,24%), frankfurtianas (1,49%) e freireanas (0,75%), que, juntas, compõem os 22,39% restantes das bases teóricas designadas¹².

No entanto, a análise mais interessante de se fazer com relação às bases teóricas designadas é com relação à aproximação e distanciamento dessas bases, a partir do contexto histórico em que elas emergem no Brasil. Por exemplo, a maior incidência das bases inclusivistas, no nosso entendimento, indicam o quanto a produção da área, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, incorpora a discussão e os referenciais teóricos da Educação Inclusiva. Como afirma Bueno (2008a), a inclusão escolar ou educação inclusiva está na “ordem do dia”, configurando-se como o tema mais candente no campo educacional em todo o mundo.

Nesse sentido, inclusive, podemos compreender porque bases teóricas, como a epistemologia da prática, que apresentam um interesse mais pragmático na formação de professores e intervenção na realidade, vêm ganhando espaço nas teses da área.

Ainda sob influência do movimento da Educação Inclusiva, particularmente as teses cujos temas se voltam para o processo ensino/aprendizagem e/ou processos de integração/inclusão, a área de psicologia continua a exercer forte influência com o Behaviorismo de Skinner e a psicologia genética de Piaget. Mas vem emergindo com força e já aparece com maior incidência

⁹ A identificação das bases teóricas foi elaborada a partir das referências teóricas e/ou autores de apoio citados nos resumos das teses. Assim, embora reconheçamos que nem todo autor citado constitua-se como um teórico, no sentido pleno do termo, mantivemos esta justaposição para nos mantermos fiéis ao que fora expresso pelas fontes.

¹⁰ Como nos referimos anteriormente sobre os limites de análise dos resumos, a identificação das bases teóricas é um dos pontos frágeis dos resumos, pois muitos deles não apresentam esta informação, apesar de ela ser de fundamental relevância para pesquisadores e acadêmicos em tempos em que o número de pesquisas aumenta significativamente ano a ano e o tempo disponível para o trabalho sofre com o acúmulo de novas responsabilidades e atividades de uma nova forma de produção do conhecimento. A isso, a literatura da área e os sindicatos das IFES, particularmente o ANDES/SN e o PROIFES/Federação, têm chamado de Trabalho Intensificado. É importante observarmos que a não informação das bases/fontes teóricas nos resumos não significa dizer que esses trabalhos não as utilizam, pois lemos integralmente aproximadamente 10% das teses em EE desenvolvidas nos PPGE do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

¹¹ Apesar de termos elaborado algumas categorizações como “miscelânea” e “específicas”, a soma das bases e das fontes teóricas designadas são maiores que os números de teses que designaram, respectivamente, suas bases e fontes teóricas, porque algumas teses indicaram mais de uma base e/ou mais de uma fonte.

¹² Neste estudo, trabalhos que declaram uma base para os fundamentos teórico-metodológicos e outra para o debate acerca da Educação Inclusiva não foram considerados miscelâneas, por exemplo, Vygostsky e inclusivistas.

a psicologia histórico-cultural com Vygotsky e seus seguidores, o que também foi constatado nos estudos de Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011).

Outras bases de cunho mais crítico continuam aparecendo nos estudos da área, mas com menor incidência como a marxista, a frankfurtiana, a freireana e, dentre as específicas, as de Bourdieu, por meio de conceitos como Capital Social e Cultural, *Habitus*, entre outros.

Nesse contexto de mudanças e reformas do Estado e da Educação, também emergem bases interessadas na análise do inconsciente, como a psicanálise (2,14%) ou contraditórias, como Piaget com Vygotsky, ou Vygotsky com Foucault, ou Teoria da Complexidade com a Fenomenologia, enfim são bases teóricas que agrupamos na categoria miscelânea (17,14%), por apresentarem fundamentos antagônicos.

Nesse sentido, é oportuno observarmos que a identificação de estudos da área de EE que apresentam fundamentos antagônicos também já foi constatada e criticada por Marques et al. (2008) e Zardo (2009).

Por IES-PPGE, as bases teóricas inclusivistas são mais frequentes na USP-Educação (37,04%) e na UFSCar-EE (22,22%). Já a base vygotskyana teve maior incidência na USP-Educação (24%) e na Unicamp-Educação e Unimep-Educação (20% cada). Já a base behaviorista foi praticamente uma exclusividade da UFSCar-EE (93,75%).

Por fim, temos a base miscelânea que apareceu em oito das 10 IES-PPGE investigadas, sendo que a maior frequência (14,29%) ocorreu em seis instituições, a saber: UFSCar – EE; USP; Unicamp; PUC/SP – História, Política e Sociedade; UFSCar – Educação; e PUC/SP – Currículo. Já a base específica foi mais frequente na PUC/SP – História, Política e Sociedade (26,67%), na qual identificamos, principalmente, conceitos como Capital Social, Capital Cultural, *Habitus*, entre outros que foram inicialmente formulados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

O cotejamento dos dados das bases teóricas designadas, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu verificar que, dentre as bases teóricas das teses em EE da área de Educação, as duas de maior incidência são: a inclusivista e a vygotskyana, a primeira despontou no quinquênio de 1986 a 1990 e a segunda, no de 1991 a 1995, e desde então mantiveram uma tendência de crescimento importante nos períodos subsequentes. O mesmo fenômeno observado também na base vygotskyana é observado na base específica. Já a base miscelânea despontou no quinquênio 1996-2000, cresceu fortemente no seguinte (2001-2005) e no último período retraiu. Por último, destacamos a base behaviorista que despontou no quinquênio 1996-2000 e se manteve constante nos períodos posteriores.

Quanto às referências teóricas designadas (85 fontes), foram identificados autores, os quais podem ser organizados em duas grandes categorias, uma com relação ao tipo de interesse de referenciá-los (fundamentar a tese nos aspectos teórico-metodológicos ou fundamentação teórica/relevância social do estudo), e a outra com relação à quantidade de vezes em que esses autores são referenciados.

Assim, dentre os autores citados com interesse de fundamentar a tese nos aspectos teórico-metodológicos, destacamos dois grupos. Um é constituído exclusivamente por

Vygostsky, o que confirma o crescimento da influência da abordagem histórico-cultural nas pesquisas da área de EE, assim como fora identificado no estudo de Ferreira (2002) e Ferreira e Bueno (2011). O outro grupo, constituído por Karl Marx, Gimeno Sacristán, Jean Piaget, Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu, indica a diversidade das fontes teóricas das teses analisadas.

Com relação aos autores citados para justificar a relevância social do estudo, identificamos dois grupos. No primeiro, com uma frequência maior de citação e com uma média de cinco a nove citações, destacamos: José Geraldo Bueno, Maria Teresa Égler Mantoan, Marcos J. Silveira Mazzotta. Já o outro possui uma frequência menor que o primeiro, porém com uma boa média de duas a quatro citações, do qual destacamos: Mel Ainscow, Lígia Assumpção Amaral, Júlio Romero Ferreira, Rosita Edler Carvalho, Enicéia Gonçalves Mendes, Leny Mrech, Rosângela Gavioli Pietro, Susan Stainback e Willian Stainback e Rosana Glat.

3.9 AS FONTES E O CAMPO EMPÍRICO DE COLETA DE DADOS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A maior incidência de fontes de coleta de dados, entre as teses em EE analisadas, foi de Sujeitos (67,11%), dentre eles, alunos, professores/profissionais, pais e familiares. O segundo tipo de fonte de coleta de dados de maior incidência nas teses foi de Sujeitos e Obras/Documentos (17,98%). Em outras palavras, são estudos que utilizam as duas formas combinadas, geralmente de modo complementar.

Por último, temos as fontes do tipo Obras/Documentos (8,33%). Dentre elas, destacam-se produção teórica (artigos, livros e dissertações e teses), documentos escolares, legislação, censos escolares e documentos de governo (planos plurianuais e planos gerais de educação e dos setores de Educação Especial e Educação Inclusiva dos órgãos responsáveis, principalmente pela Educação nos municípios, estados e governo federal). E não informaram (6,58%).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bueno (2008a) e Ferreira e Bueno (2011), que também identificaram os sujeitos, principalmente professores e alunos como as principais fontes de coleta de dados nas pesquisas analisadas.

Outra observação importante é que o segundo tipo de fonte de coleta de dados de maior incidência nas teses constitui-se de obras/documentos. Tivemos então a mesma percepção denunciada por Bueno (2008a) sobre o fato de as fontes documentais, nessas investigações, geralmente terem atuado mais como contextualizadoras da pesquisa empírica do que serem efetivamente fontes de coleta de dados.

O cotejamento dos dados das fontes de coleta de dados, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu observar que os sujeitos, começam a despontar com o próprio aumento das teses defendidas na área, a partir do quinquênio de 1991-1995, atingindo seu ápice no quinquênio 2001-2005. Isso porque, no último período, sofreu uma pequena retração, mas continua sendo a principal fonte de coleta da área, tanto individualmente como em conjunto com as obras/documentos.

Nesse sentido, inclusive, cabe destacar o aumento e a manutenção da tendência de crescimento de teses que procuram trabalhar com sujeitos e obras/documentos como fontes de coleta de dados, a partir do quinquênio 2001-2005.

Com relação ao campo empírico de coleta de dados das teses em EE analisadas, verificamos que, a escola regular (24,90%), depois a universidade (11,67%), os órgãos públicos - Secretarias de Cultura e de Educação dos municípios e dos estados e outros órgãos (7,78%), as escolas especiais e os laboratórios (14,78%) são os campos empíricos de coleta de dados mais utilizados pelos pesquisadores. Esses campos, juntos, totalizam 59,13% dos locais de coleta.

Os dados coletados são semelhantes aos dos que foram identificados nos estudos de Nunes, Ferreira e Mendes (2004) e ao último período do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011), principalmente com relação à presença da escola regular e especial entre os dois principais campos empíricos de coleta de dados das pesquisas analisadas.

No entanto, a diferença é que, no estudo de Nunes, Ferreira e Mendes (2004), a escola especial aparece em primeiro lugar com (46%), seguida pela escola regular (24%). E no estudo de Ferreira e Bueno (2011), a escola regular já aparece em primeiro lugar com (40%), seguida pela escola especial (9,5%).

Assim sendo, os resultados do estudo de Ferreira e Bueno (2011) e os dados obtidos por nós podem estar indicando uma mudança dos campos empíricos onde os pesquisadores da área de EE no Brasil coletam os dados de suas investigações.

Nesse sentido, o cotejamento dos dados, tendo como referência a frequência em cada período, são dispersos, o que dificulta uma análise mais precisa da evolução desses campos no decorrer dos anos.

No entanto, foi possível observar, que a escola regular, em virtude provavelmente das políticas de inclusão escolar, despontou no quinquênio 1996-2000 e, nos dois períodos seguintes, tornou-se o principal campo empírico das teses em EE da área, substituindo a escola especial. Isso confirma o que havíamos anunciado anteriormente sobre a mudança de interesse do campo de coleta de dados por parte dos pesquisadores brasileiros em EE, pelo menos no que se refere às teses desenvolvidas no estado de São Paulo.

Também, é possível destacarmos a universidade como um dos campos empíricos mais utilizados para coleta de dados, assim como o fato de muitas teses não informarem o local onde coletaram seus dados.

3.10 AS TÉCNICAS DE COLETA E DE TRATAMENTO DOS DADOS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

As principais técnicas de coleta de dados das teses em EE são: inquirição - entrevistas e questionários (36,57%), observação (28,29%), levantamento bibliográfico-documental (16,57%), testes (7,71%), ação dramática (0,29%) e não informaram (10,57%). As três primeiras técnicas foram utilizadas em 81,43% das teses em EE.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bueno (2008a, 2010) e pela segunda parte do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011), com destaque para a Inquirição do tipo entrevista como a principal técnica de coleta de dados das pesquisas analisadas.

O cotejamento dos dados, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu observar que, desde o quinquênio 1991-1995, as técnicas de inquirição, observação e levantamento bibliográfico-documental vem crescendo e acompanhando o ritmo de crescimento do número de teses defendidas na área, embora a técnica de observação tenha apresentado uma pequena retração no último período.

Já a técnica de testes, utilizada principalmente nas teses da UFSCar/EE, desponta no quinquênio de criação do curso de doutorado desse programa, o que justifica o crescimento pelo interesse dessa técnica nos períodos subsequentes.

Com relação às técnicas de tratamento dos dados coletados pelas teses em EE analisadas, identificamos a qualitativa como a principal técnica (53,51%), seguida pela quantitativo-qualitativa (20,61%). E, em último lugar, entre as teses que informaram a técnica de tratamento dos dados, apareceu a quantitativa (15,35%) e não informaram (7,26%).

Embora nos estudos de Bueno (2010) e na segunda parte do levantamento realizado por Ferreira e Bueno (2011) também identificassem a técnica qualitativa como o principal procedimento de tratamento dos dados, os respectivos índices identificados, quais sejam 90% e 97%, são bem superiores aos encontrados nas teses em EE do estado de São Paulo. E ainda, nos referidos estudos, a técnica quantitativa é mais frequente que a quantitativo-qualitativa, o que também difere dos dados apresentados.

O cotejamento dos dados, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu observar que, desde o quinquênio 1991-1995, a técnica de tratamento qualitativa vem crescendo e acompanhando o ritmo de crescimento do número de teses defendidas na área, embora esta técnica tenha apresentado uma pequena retração no último período.

Já as técnicas quantitativo-qualitativa e quantitativa, utilizadas principalmente nas teses da UFSCar/EE, despontaram no quinquênio de criação do curso de doutorado desse programa, o que justifica o crescimento pelo interesse dessas técnicas de tratamento dos dados nos períodos subsequentes.

Por IES-Programa, a técnica de tratamento de dados qualitativa foi mais frequente na USP-Educação (29,51%) e na Unicamp-Educação (15,57%) e teve baixa incidência na UFSCar/EE (2,46%). Já a técnica quantitativo-qualitativa foi mais frequente na UFSCar-EE (51,06%) e na Unesp/Mar-Educação (14,89%), enquanto a técnica quantitativa teve maior incidência na UFSCar-EE (65,71%) e na Unesp/Mar-Educação (20%).

3.11 AS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS DAS TESES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

No tocante, as informações sobre as produções em que foram possíveis identificar ou não a abordagem epistemológica, verificamos que, em mais da metade das teses (124 ou 54,39%), não foi possível identificar a abordagem epistemológica pelos resumos.

Assim, as informações sobre os tipos de abordagens epistemológicas foram identificadas em 104 teses analisadas (ou 45,61%).

Dentre as abordagens epistemológicas identificadas, destacamos com maior incidência a empírico-analítica (71 ou 68,27%), seguida pela crítico-dialética (20 ou 19,23%), pós-moderna (nove ou 8,65%) e fenomenológico-hermenêutica (quatro ou 3,85%).

Na análise desses dados, precisamos ponderar que só foi possível identificar a abordagem epistemológica da tese, a partir de algumas informações fornecidas pelos autores, principalmente com relação aos procedimentos teórico-metodológicos.

Assim sendo, como a abordagem empírico-analítica priva pelo rigor metodológico, é comum, nos resumos dessas teses, a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o que pode ser uma justificativa para essa abordagem aparecer com maior incidência nas teses analisadas. Ainda as pesquisas crítico-dialéticas, que, embora não desconsiderem a participação do sujeito cognoscente no processo gnosiológico do conhecimento, também privam pela objetividade e pela importância do método e dos procedimentos teórico-metodológicos, o que, de algum modo, também é evidenciado nos resumos das teses que se fundamentam nesta abordagem epistêmica.

Esses dados diferem dos resultados obtidos por Marques et al. (2008) que, ao analisar 85 dissertações e teses em EE defendidas nos PPGE brasileiros, no período de 2001 a 2003, identificou a maior frequência de estudos fenomenológico-hermenêuticos (67,06%), seguido pelos empírico-analíticos (22,35%) e críticos-dialéticos (10,56%).

Por IES-PPGE, a abordagem empírico-analítica é mais frequente na UFSCar-EE(63,38%) e na Unesp/Mar-Educação (22,54%). Já a abordagem crítico-dialética tem maior incidência na Unicamp-Educação (35%) e na Unimep-Educação e UFSCar-EE (20% cada), enquanto a abordagem pós-moderna é mais frequente na USP-Educação (44,44%) e na Unicamp-Educação (33,33%). Por fim, a abordagem fenomenológico-hermenêutica foi uma exclusividade da Unesp/Mar-Educação.

Ainda segundo Silva (2006), a maior incidência de estudos empírico-analíticos na UFSCar-EE está relacionada à história do próprio programa e da constituição da pós-graduação no Brasil. No entanto, é importante observarmos que o PPGEs/UFSCar vem viabilizando o desenvolvimento de teses sob outras perspectivas teórico-metodológicas e assim ampliando as possibilidades na forma de ver e pesquisar as problemáticas das pessoas com necessidades especiais por parte de seus doutorandos.

O cotejamento dos dados das abordagens epistemológicas identificadas, tendo como referência a frequência em cada período, permitiu observar que, a abordagem crítico-dialética está presente desde 1985 e, a partir do quinquênio de 1996 a 2000, cresceu paulatinamente nos períodos subsequentes, enquanto a abordagem empírico-analítica despontou no quinquênio 1991-1995 e cresceu significativamente nos períodos seguintes. Já a abordagem pós-moderna foi identificada em algumas teses da área no quinquênio 1996-2000, mantendo uma relativa estabilidade nos períodos de 2001 a 2005 e de 2006 a 2009. Por fim, a abordagem fenomenológica foi identificada apenas em algumas teses no quinquênio 2001-2005.

4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste levantamento e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstraram que as teses em EE desenvolvidas pelos cursos de doutorado em Educação estão em movimento, o qual pode ser visto com otimismo e cautela.

O otimismo pode advir da análise de que a produção de teses em Educação, em interface com a EE, vem se consolidando nos programas investigados, assim como está em evolução temática e metodológica, que parecem indicar que a área vem passando por um processo de aproximação dos problemas da educação escolar brasileira, o que pode ser observado pelos seguintes aspectos:

- Maior incidência de estudos voltados para temas como ensino-aprendizagem, processos de integração/inclusão e formação de recursos humanos, cujos campos empíricos de coleta de dados que, majoritariamente, tem sido as escolas especiais vem sendo substituídos pelas escolas regulares (paulista);
- O público-alvo vem ampliando as referências, aumentando os genéricos (especiais) e diminuindo aquelas centradas em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais;
- Aumento de estudos que - ao inquirir alunos, professores, profissionais, pais e familiares de pessoas com necessidades especiais, por meio de entrevistas e/ou questionários - procura dar “voz” aos próprios sujeitos com necessidades especiais ou que convivem com eles;
- Maior incidência das bases teóricas inclusivistas e da psicologia sócio-histórica que abordam a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado;
- Sintonia com as técnicas de tratamento dos dados e abordagens epistemológicas utilizadas nas pesquisas da educação regular.

A cautela e a preocupação, porém, relacionam-se, em primeiro lugar, ao predomínio de estudos descritivos e de pesquisa-ação, pois aqueles parecem indicar dispersão e não necessariamente a produção do novo, já estes parecem indicar certo imediatismo acrítico para que a inclusão, principalmente de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, se efetive conforme a concepção de inclusão e escola das políticas educacionais praticadas no Brasil.

Em segundo lugar, os resumos podem ser considerados um indicativo da qualidade das teses analisadas. E, nesse sentido, a metade deles não informou elementos essenciais dos procedimentos metodológicos realizados nas pesquisas, o que pode ser um indício da falta de rigor para com o tipo de trabalho que foi realizado (entenda-se pesquisa científica ou produção de conhecimento sistematizado).

Em terceiro lugar, para compreender com maior profundidade a produção das teses identificadas, não se pode perder de vista as condições histórico-sociais em que se desenvolveram as atividades sociais dos cursos analisados. Nesse aspecto, não podemos perder de vista as influências do passado, principalmente do modelo americano de pós-graduação e a tradição histórico-filosófica da área de Educação Especial. Também não podemos ignorar que no presente as perspectivas de futuro apontam para a conservação da mesma relação de dependência

técnico-científica e cultural dos países centrais e da hegemonia de uma determinada concepção de Deficiência, Inclusão e Educação no âmbito dos órgãos de governo (MEC, MCTI, CAPES).

Além disso, a área de Educação Especial, não só no Brasil, mas no mundo, tem suas bases históricas na psicologia e forte tradição epistemológica de suas pesquisas nos fundamentos empírico-analíticos. Fundamentos estes que ainda predominam na área educacional brasileira e também na ciência contemporânea em geral.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Col. Mundo do Trabalho).
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – *PNPG 2011-2020* / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 13 ago. 2011.
- BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M.C.PI. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008a, p.31-47.
- BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Org.). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008b. p.65-80.
- BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2005). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). *A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.
- CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- FERREIRA, J. R. Análise da trajetória da produção apresentada (1991-2001). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <www.anped.org.br/25/encomendados/trajetoriaproducao15.doc>. Acesso em: 12 jul. 2003.
- FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.4, p.143-170, 2011.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.11-23.
- MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.14, n.2, p. 251-272, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2009.
- NUNES, L. R. D. P. et al. *A pesquisa na pós-graduação em educação especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- NUNES, L. R. D. P. et al. A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.5, p.113-126, 1999.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p.131-141.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, R. H. R. *Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: ANPED, 1993. Porto Alegre: CNPq. 1993. p.51-81.

ZARDO, S. P. Enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação especial: análise epistemológica das Produções da Anped 2007. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: 2009.

Recebido em: 03/07/2015

Reformulado em: 15/03/2016

Aprovado em: 17/03/2016

