

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ANPED: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ARTIGOS DO GT 15 (2008-2012)

*A research on special education in Anped:
an epistemological analysis of the WG 15 papers (2008 -2012)*

*Investigación sobre educación especial en Anped:
un análisis epistemológico de los artículos de GT 15 (2008-2012)*

MARIA AMÉLIA TEIXEIRA BLANCO
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
mariaameliablanca@gmail.com

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
mzeppone@gmail.com

RESUMO O presente artigo tem como foco a epistemologia da pesquisa nos artigos publicados no Grupo de Trabalho de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2008 a 2012. O objetivo geral foi analisar como estão configuradas as vertentes epistemológicas, tal como foram classificadas por Gamboa (2008), e tomadas, neste trabalho, como nosso objeto de análise. Estudos desta natureza debruçam-se sobre os fundamentos filosóficos do trabalho científico, uma vez que diferentes procedimentos metodológicos dependem de escolhas epistemológicas e, por conseguinte, de diferentes formas de representação da realidade. Esta pesquisa teve como base uma análise bibliográfica, cujos documentos foram selecionados, a partir de 2008, sob a influência da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASI, 2008). Em 52 trabalhos analisados, 36 adotaram a vertente fenomenológico-hermenêutica, 16 a crítico-dialética e nenhum adotou a empírico-analítica. Estes resultados foram analisados à luz das orientações teórico-filosóficas de Gamboa (2008).

Palavras-chave: EDUCAÇÃO ESPECIAL; EPISTEMOLOGIA; PRODUÇÃO CIENTÍFICA.

ABSTRACT This article focuses on the epistemology of research in papers published by the Special Education Work Group of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped), from 2008 to 2012. The general objective was to analyze how epistemological aspects are configured according to Gamboa's classification (2008), and taken in this study as our object of analysis. Studies of this nature are working on the philosophical foundations of the scientific work, since different methodological procedures depend on epistemological choices and therefore different forms of representation of real-

ity. This research was based on a literature review, and papers were selected under the influence of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008). In 52 analyzed studies, 36 adopted the phenomenological hermeneutic approach, 16 chose the critical-dialectical approach, and no one adopted the empirical-analytic one. These results were analyzed in light of Gamboa's theoretical and philosophical orientations (2008).

Keywords: SPECIAL EDUCATION; EPISTEMOLOGY; SCIENTIFIC PRODUCTION.

RESUMEN Este artículo se centra en la epistemología de la investigación en artículos publicados en el Grupo de Trabajo de Educación Especial de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), 2008-2012. El objetivo general fue analizar cómo se configuran los aspectos epistemológicos como fueron clasificados por Gamboa (2008), y tomados en este trabajo como nuestro objeto de análisis. Los estudios de esta naturaleza están trabajando en los fundamentos filosóficos del trabajo científico, ya que los diferentes procedimientos metodológicos dependen de las opciones epistemológicas y por lo tanto diferentes formas de representación de la realidad. Esta investigación se basó en una revisión de la literatura, cuyos trabajos fueron seleccionados, a partir de 2008, bajo la influencia de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASI, 2008). En 52 estudios analizados, 36 adoptaron el lado hermenéutico-fenomenológico, 16 adoptaron el crítico-dialéctico y ningún adoptó el empírico-analítico. Estos resultados fueron analizados a la luz de las orientaciones teóricas y filosóficas de Gamboa (2008).

Palabras clave: EDUCACIÓN ESPECIAL; EPISTEMOLOGÍA; PRODUCCIÓN CIENTÍFICA.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre a epistemologia da pesquisa nos artigos publicados no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT-15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2008 a 2012, e tem por objetivo analisar como estão configuradas as vertentes epistemológicas tais como foram classificadas por Gamboa (2008). Segundo este autor, estudos desta natureza começaram a surgir a partir dos anos 1980, com a expansão da pesquisa educativa na América Latina, e debruçaram-se sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos do trabalho científico. Estas questões são importantes para a formação e produção do pesquisador, pois estão intrinsecamente ligadas às técnicas de coleta, registro e análise dos dados. Ainda segundo Gamboa (2008), o êxito de uma pesquisa de qualidade pode estar no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica que o pesquisador utiliza.

Faremos, inicialmente, um breve apanhado sobre a história das ciências para contextualizar a epistemologia da pesquisa educacional, a qual será apresentada, em seguida, a partir da orientação teórico-filosófica de Silvio Sánchez Gamboa.

Uma obra clássica de história da ciência é *A revolução copernicana*, de Thomas Kuhn (1990). Ali ele nos mostra que as raízes da mecânica newtoniana, no século XVII, devem

ser remontadas à astronomia antiga. Isto nos diz que podemos falar de um conhecimento científico desde a Antiguidade, diferente apenas metodologicamente do conhecimento produzido pela ciência moderna. Podemos dizer, então, que a construção do saber científico muda através da história. Outra obra clássica do citado autor é *A estrutura das revoluções científicas* (1996), desta vez uma obra de filosofia das ciências na qual nos é apresentada a íntima relação entre filosofia e história das ciências e como acontecem as mudanças paradigmáticas e suas implicações epistemológicas.

A ciência moderna, então, estruturou um procedimento metódico para a construção do conhecimento científico, o que se deu com Galileu Galilei (1564-1642). Ele inaugura a possibilidade de comprovação experimental de uma teoria e, com isto, o saber científico ganha autonomia em face do saber teológico, e quem dá a chancela para a comprovação do experimento é a matemática.

A física moderna começa com Galileu, mas antes e depois dele muitas contribuições são fundamentais. Sua culminância ocorre com Isaac Newton (1643-1727). O sucesso da mecânica newtoniana foi tamanho, especialmente por seu poder preditivo, que gerou uma visão de mundo, o mecanicismo, fortemente presente na sociedade dominante da Europa Ocidental, organizada em torno dos princípios desta ciência moderna e do progresso industrial.

As ciências da natureza vão se estruturar, explicar os fenômenos e organizar o mundo, alterando-o tão radicalmente que com o advento das ciências humanas, a ideia era explicar e organizar a sociedade a partir do grande modelo das ciências naturais. No século XIX surge o debate sobre a unidade das ciências, gerando duas posições distintas: de um lado, a defesa do uso do mesmo método em todas as ciências e, de outro, a defesa de um método específico para as particularidades das ciências sociais e humanas. No primeiro grupo destaca-se a tradição positivista-empirista e, no segundo, a tradição interpretativo-idealista. Entretanto, apesar deste debate, a sociologia, a psicologia e a educação adotaram plenamente o modelo das ciências naturais. Na década de 1930 houve um rompimento com a pesquisa empírica, conforme os cânones do positivismo, a partir de Vygotsky, Luria e Leontiev (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000). Na década de 1960, grande debate epistemológico aconteceu dentro das ciências naturais a partir das repercussões da revolução causada pela teoria da relatividade, de Einstein, e das novas perspectivas epistemológicas abordadas, principalmente por Thomas Kuhn e Karl Popper. Mas estas discussões iniciam-se na pesquisa educacional brasileira a partir da década de 1980 com a expansão da pesquisa educativa na América Latina.

Enfim, as novas teorias físicas trouxeram implicações filosóficas de largo alcance, além daquelas implicadas nas próprias inovações conceituais. A adequação empírica deixou de ser fenômeno de verdade, e a própria noção de verdade de uma teoria científica foi posta em questão, pois se passou a considerar provisórios os próprios fundamentos das teorias correntemente aceitas.

Hoje encontramos na pesquisa educacional um campo aberto de debates em torno de diferentes perspectivas epistemológicas e, portanto, metodológicas, trazendo à tona conflitos, reações e críticas, às vezes severas, que demonstram a necessidade de ampliar as discussões.

Passaremos agora a apresentar as vertentes epistemológicas a partir da classificação feita por Gamboa (2008) e tomadas neste trabalho como nosso objeto de análise.

Fazer epistemologia da pesquisa educacional significa tomar como objeto a produção do conhecimento na área e analisá-la à luz das categorias filosóficas. Considerando-se a articulação entre filosofia, história e ciência, segundo a classificação de Gamboa (2008), temos três grandes tendências ou vertentes epistemológicas, a saber: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Essas classificações são identificadas por meio de aspectos que se articulam, tais como: fundamentos epistêmicos, orientações metodológicas, técnicas e teorias que as caracterizam. Tais aspectos inter-relacionam-se e são importantes porque

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnoseologia e expressamos uma ontologia. (GAMBOA, 2008, p. 46).

Na reconstrução da lógica de cada vertente epistemológica, constitui-se aquilo que denominamos abordagem metodológica, ou seja, aquilo que fundamenta as técnicas utilizadas. Assim, podemos dizer que as abordagens metodológicas “são teorias em ação” (GAMBOA, 2008, p. 85) e o método, “o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia” (GAMBOA, 2008, p. 86). Assim, Gamboa (2008) considera que, em termos gerais, as abordagens metodológicas identificam-se com as categorias classificadas de vertentes epistemológicas. A seguir, buscaremos diferenciar cada vertente, ou abordagem metodológica, segundo Gamboa.

As pesquisas classificadas como empírico-analíticas têm como fundamento os ideais positivistas de uma ciência objetiva e neutra, ou livre de valores. É mensurável, daí a ênfase nas técnicas quantitativas. Defendem que os objetos sociais devem ser tratados como os físicos, e a descoberta de leis sociais permitiria a explicação e predição dos fatos sociais. Elas privilegiam autores clássicos do positivismo e da ciência analítica e, em sua maioria, excluem os debates e polêmicas.

Diferentemente, a abordagem fenomenológico-hermenêutica constitui uma vertente que reivindica para as ciências sociais um estatuto metodológico próprio, porque a ação humana, ao contrário dos fenômenos naturais, é radicalmente subjetiva. Daí a necessidade de utilizar critérios epistemológicos diferentes dos usados nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, dentro das possibilidades do universo da interpretação, na construção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo, compreensivo e crítico.

Já a vertente crítico-dialética tem como fundamento teórico o materialismo histórico e, como tal, trabalha com o princípio da interdependência universal, ou seja, a inter-relação do todo com as partes e vice-versa; a relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese. Des-

taca a necessidade da investigação crítica, que explora os conflitos e contradições, utilizando-se de estratégias como a pesquisa-ação participativa.

Desenvolvendo as categorias da análise epistemológica, Gamboa (2008) oferece-nos uma comparação didática entre as três vertentes que facilita a compreensão. De acordo com Gamboa (2008), a noção de causalidade, a concepção de ciência, os pressupostos gnoseológicos e os ontológicos, e, por fim, a visão de mundo, ou cosmovisão, como categoria mais ampla elucidam a lógica das diferentes vertentes.

Em relação à noção de causalidade, a primeira vertente – empírico-analítica – prioriza a relação causal em suas formas mais clássicas, pois aqui as causas são consideradas os eixos centrais da explicação científica, enquanto as outras concebem a causalidade como relação entre fenômeno e essência, ou seja, procura-se compreender a causa dos fenômenos pela relação do objeto com o contexto, em sua complexidade, e não buscando um efeito que explique a causa.

Com relação à concepção de ciência, enquanto que para a primeira vertente, o objetivo da ciência é explicar os fenômenos por suas causas, exigindo comprovação, para a segunda – fenomenológico-hermenêutica – a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações. Já a vertente crítico-dialética, afirma Gamboa (2008), realiza uma síntese entre os elementos das outras abordagens, mas concebe a própria ciência como uma construção histórica. Ainda segundo o autor, a investigação científica na abordagem dialética

é um processo contínuo incluído no 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 o atuar, num processo cognitivo transformador da natureza. (GAMBOA, 2008, p. 89).

Os pressupostos gnoseológicos são aqueles relacionados à relação entre sujeito e objeto no processo do conhecimento e fazem uma diferenciação muito clara das vertentes: a empírico-analítica centraliza o processo no objeto, a fenomenológico-hermenêutica, no sujeito, e a crítico-dialética, no processo ou na concretude.

Já para os pressupostos ontológicos, de âmbito mais amplo, se tomarmos a concepção de homem, por exemplo, podemos dizer que, para a perspectiva positivista, ele (o homem) é concebido como objeto, enquanto que para as outras duas perspectivas o homem é concebido como sujeito e ator, pois aí o é um ser condicionado socialmente, é um sujeito histórico.

Tomando por referência Dermeval Saviani, Gamboa (2008) explica que as abordagens positivistas, por separar o fenômeno de seu contexto, colocando-os em câmaras de experimentação, em que o ambiente e os contextos são controlados, podem ser consideradas não críticas. Já as abordagens crítico-dialética e fenomenológico-hermenêutica partilham do princípio da contextualização e, por isso, podem ser consideradas críticas.

Todavia, é necessário diferenciar este princípio da contextualização em duas abordagens. Enquanto as abordagens dialéticas dão prioridade às categorias de temporalidade e historicidade (gênese, evolução e transformação do fenômeno), as abordagens fenomenológicas tomam estas categorias como cenário ou tópicos de uma descrição ampla e compre-

ensiva. A partir daí, Gamboa (2008) diz que o tipo de mudança proposto pela abordagem fenomenológica consiste em uma nova visão do fenômeno, uma nova articulação do sentido, “porém, *preservando as essências e as estruturas básicas*” (GAMBOA, 2008, p. 115, grifo nosso).

Segundo Santos (2010), estamos no fim de um ciclo de hegemonia de certa ordem científica. Esse autor traça um perfil de uma nova ordem emergente na qual deixa de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais, tendendo a desaparecer a distinção hierárquica entre conhecimento científico e vulgar. Não se constituirá mais uma ciência unificada, mas temáticas convergentes, nas quais as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico, ou do determinismo mecanicista, e a síntese que vai operar entre elas terá como polo catalisador as ciências sociais. É interessante destacar a grande hipótese teórica da hegemônica ciência moderna, hoje em crise:

só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas. (SANTOS, 2010, p. 33).

Santos (2010) agrupou em duas linhas principais o modo como este modelo mecanicista foi assumido: o positivismo e a fenomenologia, afirmando:

a primeira, sem dúvida dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza. (SANTOS, 2010, p. 33).

Acontece, analisa Santos (2010), que a postura antipositivista da tradição filosófica da fenomenologia, em uma reflexão mais aprofundada: “tal como tem vindo a ser elaborada, *revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece*” (SANTOS, 2010, p. 39, grifo nosso). Estes dois modelos, positivista e fenomenológico, partilham da distinção natureza/ser humano e da visão mecanicista e, embora se estabeleça entre os dois uma fronteira entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza, esta fronteira:

não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade das ciências naturais, pois, se, por um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro, usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano. (SANTOS, 2010, p. 40).

Santos (2010) foi muito criticado por estas ideias, que incendiaram um movimento conhecido como Guerra das Ciências. Por isto, esse autor tem alertado para que o livro intitulado *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 2010) seja lido, em concomitância com

outro livro denominado *Conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2003); este último é uma coletânea organizada por ele com a pretensão de ser um espaço aberto para estas reflexões. Não entraremos, entretanto, neste trabalho, na controvérsia modernidade/pós-modernidade, da qual faz parte Boaventura de Souza Santos, dentre outros, nem nas reações aos “giros linguísticos”, que têm provocado calorosos debates.

Entendemos que a perspectiva da pedagogia histórico-crítica – e o materialismo histórico-dialético que lhe dá suporte epistemológico – coloca-nos diretamente nas tensões e conflitos da realidade da educação especial, lutando para implementar as políticas de inclusão escolar e fortalecendo compromissos históricos, como a luta pela liberdade humana e direitos iguais para todos. Ao assumirmos tal posição epistêmica, aproveitamos para enfatizar a íntima relação entre a epistemologia e a problemática ético-política, tão claramente posta por Antônio Joaquim Severino (2014):

eis que todas as expressões concretas de nosso existir estão sempre inelutavelmente envolvidas com uma significação conceitual e com uma apreciação valorativa. Não há como escapar, tal situação é marca constitutiva da condição humana. Em tudo que fazemos, está sempre envolvido algum saber bem como alguma valoração. Isso decorre fundamentalmente da condição de entes dotados de uma dimensão de radical subjetividade, que nos coloca diante dos objetos de nossa experiência. Do ato mais simples ao mais complexo, um equacionamento subjetivo simultaneamente conceitual e valorativo perpassa sua realização concreta. (SEVERINO, 2014, p. 200).

PESQUISAS EPISTEMOLÓGICAS NA ÁREA EDUCACIONAL

Em um estudo realizado sobre a produção dos cursos de pós-graduação em Educação no estado de São Paulo, entre 1971 e 1984, Gamboa (2008) analisou 502 dissertações e teses desenvolvidas nas cinco universidades que ofereciam esses programas de pós-graduação. Classificando as tendências epistemológicas em empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, e separando o período de pesquisa em três fases, afirma que o modelo empírico-analítico foi sendo superado, ao mesmo tempo em que surgiam novas propostas que pretendiam desenvolver modelos mais apropriados à nossa realidade brasileira.

Na segunda fase de sua pesquisa, Gamboa (2008) diz que, em virtude do processo de democratização da sociedade e de maior liberdade acadêmica, surge a possibilidade de utilizar referenciais fenomenológicos para compreender a problemática da educação. Na terceira fase, as obras clássicas do marxismo, antes censuradas, começam a ser lidas, e as referências do materialismo dialético podem ser utilizadas na análise da prática educacional.

Este novo quadro da realidade educativa do Brasil fez surgir uma constante discussão sobre os diversos modelos de ciência e suas implicações filosóficas, políticas e ideológicas, afirmam Santos Filho e Gamboa (2000). Mas como este quadro tem-se configurado?

Silva (2011), analisando as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEE/Ufscar), de 1981 a 2002, encontrou os seguintes resultados: 88,9% dos documentos analisados adotaram a abordagem empírico-analítica, 11,1%, a fenome-

nológica-hermenêutica, e 0%, a crítico-dialética. Sobre esses resultados, Silva (2011) diz que, apesar da relevância que tem o programa, ainda precisa ampliar as formas de pensar e fazer ciência, criticando, assim, o que chamou de “absolutismo” de uma abordagem metodológica e mostrando que este programa, neste período estudado, estava entrando muito lentamente naquelas discussões abordadas por Santos Filho e Gamboa (2000).

Por outro lado, Marques et al. (2008), tomando uma amplitude maior, analisaram todas as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial do Brasil, nos anos 2001, 2002 e 2003, disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Encontrou as tendências empírica, fenomenológica e dialética na seguinte configuração: 19 da primeira, 57 da segunda e 9 da terceira. Dentre os equívocos por eles encontrados, destacamos, dentre outros: construção teórica fundamentada em concepções diferentes; falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; não explicitação metodológica. Concluem pela necessidade da melhoria da produção de conhecimento na área. O resultado desta pesquisa já aponta para aquele novo quadro da realidade educativa do Brasil destacado por Santos Filho e Gamboa (2000). E Gamboa (2008) ressalta:

Entendemos que em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico se embasa numa teoria do conhecimento. Deduzimos daí que a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento. (GAMBOA, 2008, p. 140).

Para analisarmos a situação atual da produção brasileira, analisamos os trabalhos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Trata-se de um espaço de discussão, intercâmbio e divulgação científica da pesquisa em educação no País, dando-nos uma amostragem expressiva da pós-graduação brasileira. André (2001), a propósito de um debate ocorrido em 1991, na Academia Nacional de Educação norte-americana, afirma que é de fundamental importância a preocupação com o desenvolvimento e com os resultados da pesquisa, pois, mesmo em países com longa história e ampla produção científica, como os Estados Unidos, há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido para o contínuo aprimoramento.

Como vimos acima, em pesquisas anteriores os resultados apontam que a realidade nacional necessita de melhorias. Mesmo no caso específico do Grupo de Trabalho (GT) 15 da Anped, em pesquisa realizada por Ferreira e Bueno (2011), analisando os 20 anos da gênese, trajetória e consolidação deste GT, apesar da avaliação positiva, há indicação de fragilidades. Nesta pesquisa, em relação aos trabalhos cuja natureza foi a análise exclusiva de documentos, no período de 2002 a 2010, se, por um lado, “os balanços de produções acadêmicas mostram perspectiva crítico-analítica interessante, por outro lado demonstra que a análise documental *tem servido muito mais como contextualização de pesquisas* que se voltam ao espaço social” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 164, grifo nosso). Esses autores

verificaram também que a grande maioria dos trabalhos não aponta em seus resumos a base ou fonte teórica utilizada, o que é uma expressão de fragilidade epistemológica, pois o referencial teórico é elemento fundamental de informação para pesquisadores e acadêmicos.

Mas, de maneira geral, segundo Hayashi (2011), com base nas pesquisas sobre a produção científica, nesse campo de conhecimento, pode-se supor que a qualidade do conhecimento produzido em educação especial em relação à criticidade, ao posicionamento assumido pelos autores, aos procedimentos metodológicos adotados e à efetividade dos resultados, pode ser considerada de bom nível. A seguir trataremos de apresentar os caminhos trilhados para a construção do nosso trabalho.

DESENVOLVIMENTO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de análise bibliográfica. Foram selecionados trabalhos publicados na Anped, especificamente no GT 15 – Educação Especial – no período de 2008 a 2012, a partir da influência da Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dentro deste conjunto, foi feita a seleção dos artigos a partir das seguintes palavras-chave: inclusão, educação inclusiva e inclusão escolar. Esta política educacional tem representado um desafio para todos aqueles envolvidos na luta pelo direito à educação de todos.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos, principalmente, de livros e artigos científicos – neste caso, artigos do GT 15 da Anped –, sendo sua vantagem o fato de colocar-nos em contato com o que já se produziu na área.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como técnica de coleta de dados, foi feito um levantamento bibliográfico, que nos forneceu informações, por meio de uma ficha-roteiro, sobre técnicas e métodos adotados em cada trabalho, referencial teórico e objetivos, para considerarmos o dado específico desta pesquisa: as vertentes epistemológicas. E além desses elementos, a conclusão dos trabalhos foi de grande ajuda para confirmarmos as opções epistemológicas.

Para considerar a vertente epistemológica que orientou cada trabalho, buscamos, inicialmente, os resumos, porém, em muitos casos, houve a necessidade de leitura completa dos trabalhos a fim nos certificarmos da opção adotada. Optamos por considerar uma vertente orientadora para cada trabalho. E é importante ressaltar que, quando dizemos considerar uma vertente epistemológica para um trabalho, o fazemos sem pretensão de enquadrar ou rotular, mas, sim, mostrar que por trás de uma abordagem teórico-metodológica há uma escolha (mesmo que inconsciente) de ordem epistemológica, com suas diferentes formas de representação da realidade.

A produção do GT15 constitui um espaço privilegiado de conhecimento e reflexão para a pesquisa e pós-graduação em educação especial, um painel de síntese de uma parte importante dos projetos e programas existentes. Consideramos que o número de trabalhos

selecionados por ano foi uma amostragem significativa para nossa pesquisa e pode demonstrar a influência que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem tido sobre as investigações científicas, já que dos 91 artigos de todo o período foram selecionados 52.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise epistemológica dos dados sistematizados na coleta constituiu a parte qualitativa da pesquisa. Com os dados quantitativos obtidos, já acontece uma análise parcial, indicando que, a partir daí, deve-se dar uma síntese abrangente à luz dos referenciais teóricos orientadores.

As categorias de qualidade e quantidade, esclarecem Santos Filho e Gamboa (2000), não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. Afinal, cumpre deixar claro que:

as opções de pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 9).

Para aferirmos a vertente epistemológica, tomamos as informações da metodologia e da técnica adotadas em relação ao referencial teórico, bem como os objetivos do trabalho. As vertentes crítico-dialéticas, além dos elementos citados acima, destacam-se pela indicação de promoção de mudanças, exploração de conflitos e tensões, para a abertura de uma nova lógica, em um sentido da prática histórica, como prática política pela liberdade, enquanto a vertente fenomenológico-hermenêutica aponta para a compreensão e a interpretação.

Os dados quantitativos encontrados nesta pesquisa, referentes às vertentes epistemológicas, são: dos 52 trabalhos analisados, 36 adotaram a abordagem fenomenológico-hermenêutica, 16, a crítico-dialética, e não foi adotada a abordagem empírico-analítica nos artigos selecionados. Se compararmos com os resultados de outras pesquisas da área já destacadas, podemos perceber que a tendência em diminuir a vertente empírico-analítica tem-se confirmado, enquanto a crítico-dialética vem ganhando espaço, e a fenomenológico-hermenêutica tem-se mantido em número expressivo.

Questionamos se este quadro indica um avanço significativo na forma de se fazer ciência. Sabemos que ainda há muito o que avançar, a julgar pelos desafios educacionais, ainda sem perspectivas novas, mas também pelas ressalvas feitas nas pesquisas anteriores já citadas. Gamboa (2008) diz-nos, em relação à abordagem fenomenológica: “ela consiste numa nova visão do fenômeno, numa nova articulação de sentido, porém, preservando as essências e as estruturas básicas” (GAMBOA, 2008, p. 115), e Franco (1988)

diz-nos que a abordagem dialética é crítica e também transformadora “porque é teórica sem ser mera contemplação – uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria” (FRANCO, 1988, p. 78). Segundo esta autora, o engajamento nesta concepção vai gerar um tipo de pesquisa radicalmente oposta àquela concebida como uma atividade unilateral, ou como mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos. Mas, Santos Filho e Gamboa (2000) avaliam que estamos em uma relativa imaturidade teórica e metodológica nas ciências humanas e, em particular, na educação, o que nos leva a avaliar que uma possível tendência anti-positivista, apontada nestes resultados, não significa, por si só, um avanço, uma vez que, em muitos trabalhos aqui analisados, a menção a uma “abordagem qualitativa” parecia já ser suficiente para a explicitação da abordagem metodológica, o que demonstra certa limitação do conteúdo epistemológico. Por isto, é necessário um domínio sobre o campo metodológico e sua devida coerência com o referencial teórico para que estas posições possam ser consolidadas ou refutadas!

Por fim, os dados encontrados mostraram a seguinte configuração, no que diz respeito à distribuição das vertentes epistemológicas por região do País (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição das vertentes epistemológicas por região

Região	Fenomenológico-hermenêutica	Crítico-dialética	Empírico- Analítica
Norte	00	00	00
Sul	17	01	00
Centro-Oeste	03	01	00
Nordeste	08	07	00
Sudeste	08	07	00

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Da Tabela 1, merece destaque um dado em relação à Região Nordeste, historicamente desfavorecida, mas, no resultado desta pesquisa, igualada à Região Sudeste. No Sul, dos 18 trabalhos publicados no período, apenas um adotou a vertente crítico-dialética; no Sudeste, 7 de 15 trabalhos adotaram-na, e no Nordeste, da mesma forma que o Sudeste, dos 15 trabalhos publicados, 7 adotaram a vertente crítico-dialética. Não podemos dizer que a tão sofrida Região Nordeste tem desenvolvido um posicionamento mais crítico, entretanto, este quadro aponta que mudanças podem estar acontecendo. Talvez esta pesquisa seja insuficiente para estas conjecturas, e uma continuidade dela poderia ser exatamente a análise das implicações de cada uma das vertentes epistemológicas para a prática da pesquisa educacional, apreciando seus limites, alcances e possibilidades para as mudanças que almejamos.

CONCLUSÃO

Por fim, nosso objetivo geral teve um caráter simplificado em sua análise, porque queria saber como estão configuradas as vertentes epistemológicas em uma entidade representativa da pós-graduação nacional a fim de compreender os rumos da pesquisa educacional no Brasil. A partir da análise dos resultados encontrados, podemos projetar a necessidade de ampliação do debate epistemológico, e não somente para a pesquisa, como também para a formação dos educadores.

Além disso, as discussões sobre tendências epistemológicas, sem pretensão normativa, têm a importância de elucidar e interpretar diferentes opções de pesquisa, uma vez que, quando se tem um caminho epistemológico conscientemente delimitado, tem-se, também, uma visão de mundo refletida, o que é fundamental para a educação. Por ora, e dentro dos limites deste trabalho, podemos apenas apresentar a configuração das vertentes epistemológicas no GT 15 da Anped, de 2008 a 2012, e confirmar a projeção feita por Gamboa (2008) no sentido da tendência de superação da vertente empírico-analítica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: s.ed., 2008.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 143-170, mai.-ago. 2011.

FRANCO, M. L. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

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

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KUHN, T. S. **A revolução copernicana: a astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental**. Lisboa: 70, 1990.

MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008.

SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SILVA, R. H. dos R. Tendências epistemológicas da pesquisa em educação especial no Brasil. **Revista Digital do Paidéia**, v. 2, n. 2, out. 2010–mar. 2011.

DADOS DAS AUTORAS:

MARIA AMÉLIA TEIXEIRA BLANCO

Professora Substituta no Departamento de Ciência da Informação da
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Submetido em: 24/05/2014

Aprovado em: 12/08/2014

