

AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL*

Régis Henrique dos Reis Silva

Introdução

Em trabalhos anteriores (ver Silva, 2013; 2018), verificamos que a pesquisa em educação especial no Brasil, particularmente aquela desenvolvida na forma de dissertações e teses no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do país, encontra-se consolidada, pois, além de uma produção significativa de aproximadamente 4 (quatro) mil dissertações e teses defendidas em pouco mais de 50 anos de realização deste tipo de pesquisa no Brasil¹, vários PPGE já possuem linhas de pesquisas na área de educação especial, o que evidencia “[...] o nível de maturidade científica atingido pela área, o que, conseqüentemente, habilita a produção sistemática, constante e contínua de pesquisas [...]” (Silva, 2018, p. 609).

Além do que, conforme Casagrande e Mainardes (2021, p. 119), precisamos considerar que, ao longo da história, a área de educação especial no Brasil vem produzindo “[...] um conjunto de instâncias de institucionalização responsáveis pela produção e pela divulgação de bens acadêmicos diversos que contribuem significativamente para seu processo de consolidação.”. Não obstante a forte tradição da área no “[...] saber fazer [...]” e suas “[...] bases históricas na psicologia [...]” e nos “[...] fundamentos empírico-analíticos.” (Silva, 2013, p. 257), essa produção mais recente tem permitido também “[...] a emergência de novas formas de pensar sobre a deficiência, o ser humano, a educação, a escola e a sociedade.” (Silva, 2018, p. 613).

Em vista disso, a partir das bases de dados que construímos desde a nossa pesquisa de doutorado (ver Silva, 2013), particularmente aquela

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.193-206

¹ 1971 é o ano de registro de defesa da primeira dissertação de Mestrado em Educação Especial no Brasil, que foi desenvolvida no PPGE da Universidade Federal de Santa Maria. (Silva, 2013; 2018).

denominada de “Episteme²”, identificamos 3 (três) grandes tendências teórico-filosóficas na pesquisa em educação especial no Brasil, a saber: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica.

Por tudo isso, objetivamos, neste texto, discutir brevemente as determinações históricas dessas 3 (três) tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, organizamos o texto em 2 (dois) tópicos, a saber: 1) As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil; e 2) As determinações históricas da pesquisa em educação especial no Brasil.

1. As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil

A existência de diversas e divergentes tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial levaram os autores especializados a elaborarem distintas classificações, seja pela identificação de concepções acerca do tema, seja pelo modo de atendimento educacional oportunizado às pessoas com deficiência.

No primeiro caso, temos os seguintes estudos: a) Enumo (1985), que distingue três concepções de deficiência: a médico-clínica, a psicoeducacional e a social; b) Omote (1996), que, ao rever os vários conceitos de deficiência, identificou duas tendências com maior destaque, uma que conceitua a deficiência como atributo inerente à pessoa com deficiência (organismo e/ou comportamento) e outra nomeada de concepção social de deficiência, na qual a deficiência é compreendida em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado; c) Diniz (2007), ao discutir sobre o que é deficiência, identificou duas tendências de compreensão da questão, a saber: a médico e a social; e d) Kuhnen (2016), ao analisar as concepções de deficiência presentes na produção bibliográfica da área de educação especial, identificou as seguintes concepções: representação social da deficiência; social interacionista de Sadao Omote; bases teóricas de Michael Foucault; modelo médico x

² Este banco de dados nos possibilitou, a partir das concepções de deficiência, identificar e analisar algumas características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas da pesquisa em educação especial.

modelo social da deficiência; o ecletismo teórico; e perspectiva histórico-cultural.

No segundo caso, identificamos os estudos de Marques e Oliveira (2003) e Jannuzzi (2004). Marques e Oliveira (2003) identificaram três sentidos para a inclusão no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência, a saber: segregação, integração e inclusão. Já Jannuzzi (2004) sintetizou alguns modos de pensar a educação da pessoa com deficiência no Brasil, do século XVI ao início do século XXI, em três grandes blocos, a saber: Bloco A - composto pelos pensamentos médico-pedagógicos e psicopedagógicos; Bloco B – formado pelos pensamentos da economia da educação ou teoria do capital humano, educação redentora, integração e inclusão; e Bloco C – constituído pela concepção de educação como mediação.

Diante de tudo isso e da constatação de que as concepções de deficiência têm implicações nos modos de compreender, trabalhar e pesquisar sobre a educação das pessoas com deficiência, optamos por classificar as pesquisas em educação especial analisadas (dissertações e teses) em 3 (três) grandes tendências teórico-filosóficas, são elas: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica.

Na sequência, discorreremos brevemente sobre cada uma delas.

Tendência Médico-Clínica

Em linhas gerais, os estudos da tendência médico-clínica conceituam a deficiência como um fenômeno objetivo, verificável, a partir dos *déficits* de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica. Nesta, o estado de deficiência é imutável e as mudanças possíveis e/ou realizadas são acidentais. Nesses estudos, como a incapacidade da pessoa com deficiência é compreendida como um estado objetivo, o enfoque maior volta-se para o diagnóstico e para a intervenção. Nessa tendência, a doutrina diagnóstico-prescritiva de caráter biofísico e a teoria behaviorista criam nomes e categorias para especificar diferentes tipos de deficiências, conseqüentemente, especializam profissionais e serviços conforme as nomenclaturas dos “tipos de deficiências”, constituindo um campo de estudos das patologias e não necessariamente das pessoas com deficiência.

Embora fosse uma tendência hegemônica nas produções da área no século XX, a partir dos anos 1980 e 1990 no Brasil, começa a perder espaço para outras tendências de caráter social.

Tendência Sociocultural

Em linhas gerais, os estudos da tendência sociocultural conceituam a deficiência como um fenômeno socialmente construído, no qual o estado de deficiência (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações no contexto temporal, espacial e social, com forte caráter subjetivo. Isso se dá porque os sistemas de convenções são compreendidos sob uma perspectiva cultural de viés relativista e consubstanciados em princípios éticos³. Nesse sentido, o desvio é uma construção social, parte do princípio da diferença, logo o problema está na ênfase que se atribui a uma diferença em detrimento de outras.

Essa tendência, a partir dos anos 1990 no Brasil, ganha grande projeção, principalmente em função das políticas educacionais de “inclusão escolar”, promovidas em um contexto de avanço do neoliberalismo no país.

Tendência Sócio-Histórico-Crítica

Em linhas gerais, os estudos da tendência sócio-histórico-crítica conceituam a deficiência como um fenômeno historicamente construído, no qual o estado de deficiência (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações dos determinantes sociais, políticos, econômicos e antropológicos. Mas, diferentemente da tendência sociocultural, a abordagem realizada é de caráter objetivo-subjetivo, com ênfase nos sistemas e processos sociais e políticos, pois, para a tendência sócio-histórico-crítica, a deficiência precisa ser compreendida à luz da categoria modo de produção.

³ Duarte (2006) aborda o problema do relativismo cultural, denunciando a falácia colocada pelo pós-modernismo, no que se refere à opção entre etnocentrismo e relativismo cultural. Para o autor, a consideração das múltiplas culturas em bases histórico-sociais (concepção dialética em sua versão materialista e histórica) possibilita superar a referida falsa dicotomia.

Assim sendo, as diferenças individuais herdadas e/ou adquiridas só ganham sentido no modo social de produção, circulação e distribuição das riquezas produzidas pelo homem por meio do seu trabalho. Em outras palavras, a tendência sócio-histórico-crítica não nega o déficit objetivo da pessoa com deficiência e suas características singulares, sejam eles herdados geneticamente e/ou adquiridos nos processos sociais. No entanto, esse déficit e singularidades assumirão um sentido de desvantagem ou não, conforme o modo de produção social e seus respectivos valores ético-políticos. Por isso, para essa tendência, o debate acerca da deficiência trata-se de uma questão de justiça social, que deve ser equacionado com mudanças estruturais nos sistemas e processos sociais e políticos (superação do modo capitalista de produção, circulação e distribuição das riquezas humana).

Essa tendência, a partir dos anos 1980 no Brasil, começa a se fazer presente, principalmente com a divulgação de alguns livros do Vigotski no país, dentre os quais, o maior destaque foi sem dúvida a versão espanhola da obra *Fundamentos da Defectologia*. Posteriormente, outras referências críticas, como Bueno (1993), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Silva (2013) e Michels e Garcia (2014), também contribuíram para a presença da tendência sócio-histórico-crítica nas pesquisas da área.

Na sequência, procuramos, num processo de síntese, recuperar a totalidade concreta, histórica, que possibilite a explicação da formação e desenvolvimento das tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil.

2. As determinações históricas da pesquisa em educação especial no Brasil

As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial, particularmente aquelas desenvolvidas na forma de dissertações e teses pelos PPGE, são mais bem compreendidas quando consideramos, em sua análise, os condicionantes sociais, políticos e econômicos no período estudado. Esses fatores mais gerais influenciam não só o pesquisador como sujeito histórico que é, mas também os rumos da pós-graduação nas referidas áreas e as próprias políticas em educação especial.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, a concepção de mundo do pesquisador é influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada curso.

Assim sendo, iniciamos a recuperação do concreto-histórico da pesquisa em educação especial com a observação de que o período de sua produção se caracteriza por uma crise profunda da sociedade capitalista, a qual tem como problemática não mais a produção da riqueza, mas a sua acumulação privada por parte da classe burguesa detentora dos meios de produção e da hegemonia política e ideológica, conforme Saviani e Duarte (2012). Essa crise tem provocado profundas mudanças no sistema do capital e do seu metabolismo social nas diferentes esferas sociais, em especial, na produtiva, política e ideológica.

Nesse contexto de reconversão produtiva e ataque ao estado regulador (Saviani, 2011), no qual uma grande massa de trabalhadores sofre com a expropriação e proletarização da sua força de trabalho (Oliveira, 2004), emergiu, nos fóruns de governança global⁴ (COMAR, 2012), um novo projeto educativo, materializado em políticas sociais de equidade, cujo objetivo foi conciliar interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais, as quais foram implementadas por meio de uma “[...] agenda globalmente estruturada.”.

Esse projeto educativo, embora colocasse a educação como elemento do desenvolvimento humano e instrumento de combate à pobreza no mundo, o fez em bases liberais, conciliando e/ou alternando concepções produtivista e humanista de caráter multicultural (Saviani, 2011). Ainda que esse projeto educativo omitisse, efetivamente, o que propôs, apresentou-se como uma educação com valor agregado (desenvolvimento cognitivo complexo) para uma pequena parcela da população, enquanto, para a grande massa, ofereceu uma educação

⁴ É oportuno observar que, depois da crise de 2008, o termo “Governança Global” caiu em desuso, pois as principais economias do centro do capital, principalmente os EUA e os países do bloco europeu (União Europeia), para manterem o sistema financeiro do capital, decidiram socorrer várias instituições financeiras, adquirindo os seus títulos de dívidas (“papéis podres”). E, por outro lado, optaram por cortar gastos em setores sociais, de tal modo que as manifestações nesses países tomaram uma proporção tão grande que estes esvaíram-se dos fóruns citados e se voltaram para seus problemas internos e/ou, quando muito, regionais.

consubstanciada no saber tácito (desenvolvimento cognitivo simples) (Moraes, 2009).

Assim sendo, em virtude do caráter associado-dependente do modo de inserção do Brasil no sistema do capital, as referidas mudanças começaram a ocorrer de forma mais incisiva em nosso país nos últimos trinta e cinco anos, aproximadamente, quando a organização social brasileira iniciou um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais.

Essas transformações, embora se iniciassem na Nova República, ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990, nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil iniciou um processo de Reforma do Estado e da Educação. Este visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho, bem como responder às reivindicações dos movimentos sociais.⁵

É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda dos preceitos neoliberais, concretizada em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura etc).

Logo, a reforma do Estado e da Educação no Brasil influenciaram fortemente nos rumos da pesquisa e da pós-graduação brasileira e, também, nas políticas de educação especial.

Nesse sentido, é interessante observar que, de 1990 em diante, foi marcante o processo de fortalecimento institucional da CAPES, que, graças ao crescimento significativo do seu orçamento e atribuições (poderes), passou a gerenciar os programas de pós-graduação e a ditar os rumos da

⁵ É importante compreender as ações do Estado brasileiro via políticas sociais de equidade em um contexto de lutas e conflitos, no qual os movimentos sociais, seja os de caráter acadêmico-científico, sindical, de grupos específicos (negros, pessoas com deficiência, indígenas, mulheres etc.) e de classes, exerceram e ainda exercem um papel importante nos processos políticos, sociais e econômicos.

“Formação para o Trabalho Complexo no Brasil Contemporâneo.” (Neves; Pronko, 2008), sob a concepção produtivista de Educação⁶.

Nesse mesmo período, a universidade brasileira foi reconfigurada por políticas que alteraram a sua lógica de financiamento (diversificação das fontes) e funcionamento (*ethos* neodarwinista), transformando-a mais em centro administrativo do que intelectual (Moraes, 2004a), tornando-a uma instituição de caráter operacional, própria do Estado empresarial, conforme preconizara Chauí (2003).

Desse modo, observando mais precisamente a área da Educação, verificamos que a CAPES, diante de um processo de reforma educacional com ênfase na Educação Básica, conforme indicavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994), das quais o Brasil foi signatário, iniciou, em um primeiro momento, um processo de indução da pesquisa na referida área, por meio de programas como o PROESP e outros. Em um segundo momento, passou a assumir, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) do período de 2005 a 2010, a educação como uma área prioritária, de tal modo que, em 2007, a CAPES foi reestruturada (“Nova CAPES”), quando lhe foi atribuída a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que, além de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criou, no âmbito da CAPES, as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). Desse modo, as ações coordenadas pela agência culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28/05/2009 (Brasil, 2011).

Nesse sentido, tivemos a criação da área de “Ensino” e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano

⁶ Atualmente, podemos dizer que a CAPES, embora dependa fundamentalmente do trabalho desenvolvido por docentes, estudantes e técnico-administrativos das universidades, é mais autônoma que as próprias universidades, haja vista a sua capacidade de indução na criação de novos cursos (mestrado ou doutorado), por exemplo, como ocorrera com o mestrado profissional. Já a recíproca não é verdadeira, pois praticamente não há conhecimento sobre cursos de pós-graduação *stricto-sensu* funcionando sem o reconhecimento e autorização da CAPES, não obstante as universidades gozem de autonomia didático-pedagógica e administrativa para fazê-lo.

de 2010, bem como a indicação no PNPGE (2011-2020) da Educação Básica como uma das diretrizes principais desse documento para compor a Agenda Nacional de Pesquisa.

Assim sendo, podemos afirmar que a CAPES vem desenvolvendo, há algum tempo, uma série de ações objetivando realizar e/ou fornecer subsídios para as políticas sociais de equidade.

Como afirmam Neves e Pronko (2008), nesse processo de reconfiguração da sociabilidade brasileira, as ciências sociais e humanas são fundamentais no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de inclusão social, bem como os intelectuais dessas áreas tornam-se responsáveis pela disseminação e legitimação das políticas de desenvolvimento de Capital Social e Capital Cultural, os quais são necessários para as ideologias de responsabilidade social e coesão social.

Por tudo isso, afirmamos que o crescimento quantitativo do número de dissertações e teses em educação especial e, com efeito, a consolidação da pesquisa na área, está relacionado ao processo de indução da CAPES para a formação de especialistas e produção do conhecimento conforme as políticas sociais de equidade implementadas no país, em especial acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular. Também contribuíram para esse crescimento a ampliação do número de PPGEs e o aumento da capacidade formativa dos programas via política de controle do Tempo Médio de Titulação (TMT).

Corroborando nossa afirmação a identificação, nas pesquisas em educação especial no Brasil, de um número crescente de dissertações e teses, as quais, independentemente da tendência teórico-filosófica, voltaram seus interesses para a realização de pesquisas descritivas acerca dos processos de escolarização e/ou formação dos sujeitos com deficiência, ou de pessoas próximas (professores, colegas, pais, familiares, profissionais). Também a própria coleta de dados dessas pesquisas foi realizada com esses sujeitos visando “ouvi-los”.

Na esteira das determinações, ainda podemos afirmar que o predomínio da tendência sociocultural, nas pesquisas em educação especial no Brasil, está relacionado à emergência das concepções educacionais produtivista e humanista (de caráter multicultural) das políticas educacionais e ao próprio contexto ideológico de “Recuo da Teoria”, ou melhor, de uma proposição teórica de caráter pragmático com

foco na ação (saber fazer). Neste, conforme Saviani (2011), o neoconstrutivismo fundiu-se com o neopragmatismo e aproximou-se do neoescolavismo, atendendo aos imperativos da prática e da apologia às diferenças. Portanto, as reformas educacionais trazem, junto à prática do saber fazer, uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico (Moraes, 2004a).

Desse modo, o conhecimento torna-se campo do “vocabulário da prática” e não da teoria (Moraes, 2004b), com isso teorias educacionais, que se fundamentam em pressupostos filosóficos e científicos pragmáticos, não superam a perspectiva do dia a dia (Marx diria “religião do cotidiano”), bloqueando a busca por estruturas causadoras dos fenômenos (relações e nexos) (Moraes, 2009). Logo, forjam um *ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa, ao mesmo tempo em que confunde ceticismo epistemológico com relativismo ontológico.

No plano macroeconômico e político, o referido projeto educativo, ao impedir a compreensão das relações e nexos das estruturas sociais, e eleger a educação como panaceia para os problemas socioeconômicos, desvia o foco da acumulação privada das riquezas humanas, ao mesmo tempo em que assegura a rentabilidade dos investimentos dos grandes capitalistas na ciranda do “capital financeirizado” via financiamento do Estado.

Considerações finais

O processo de consolidação da pesquisa em educação especial no Brasil e a emergência das tendências sociais (sociocultural e sócio-histórico-crítica), com maior prevalência da tendência social em uma perspectiva cultural relativista, são melhor compreendidos quando recuperamos os determinantes sócio-político-econômicos mais gerais que influem sobre o pesquisador, como sujeito histórico que é, como também sobre os rumos da pesquisa, da pós-graduação e das políticas em educação especial no Brasil.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, também é importante considerar que a concepção de mundo do pesquisador é

influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada PPGE.

Assim, o estudo lógico-histórico, apresentado neste texto, permite-nos afirmar que é possível apreender o estágio de desenvolvimento da pesquisa em educação especial no Brasil com otimismo e cautela.

O otimismo advém da sua consolidação, mas, também, da identificação de novas matrizes teórico-filosóficas, indicando que a pesquisa em educação especial, desenvolvida nos PPGE, apresenta maiores possibilidades na forma de se compreender e pesquisar sobre a pessoa com deficiência.

Desse modo, é oportuno destacar a identificação de autores, como Bueno (1993), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Silva (2013) e Michels e Garcia (2014), que, guiando-se pela tendência sócio-histórico-crítica e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), contribuem para a compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência, principalmente com a análise crítica das políticas de equidade social.

Já a cautela e a preocupação estão relacionadas, em primeiro lugar, ao predomínio de estudos pautados nas tendências teórico-filosóficas sociocultural e médico-clínica, indicando que, não obstante a presença de pesquisas mais críticas, pautadas na tendência sócio-histórico-crítica, ainda predominam na área, de forma expressiva, tendências teórico-filosóficas que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de educação (concepção produtivista).

Nesse sentido, é oportuno salientar que as implicações epistemológicas e ontológicas das referidas concepções para a prática pedagógica junto às pessoas com deficiência na escola regular têm sido de improvisação das práticas tradicionais e adequação dessa população aos padrões sociais vigentes, principalmente aos de consumo de produtos e serviços (tecnológicos, educacionais etc). Isso geralmente é viabilizado por um forte apelo discursivo de caráter ético de base liberal e idealista, visto que mudanças mais significativas no projeto de formação humana das escolas, articuladas a um programa mais amplo de mudanças estruturais

nos processos sociais e políticos da nossa sociedade, são inimagináveis para as pesquisas fundamentadas nas tendências sociocultural e médico-clínica.

Referências

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: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 23 maio 2023.

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

CASAGRANDE, R. de C; MAINARDES, J. O campo acadêmico da educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 27, p. e0132, 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

COMAR, S. R. As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político? **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 34, p. 247-258, jul./dez. 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

ENUMO, S. R. F. **A formação universitária em Educação Especial (Deficiência Mental) no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas**. 1985. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. maio 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 70, p. 25-32, 2003.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MORAES, M. C. M. de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez., 2004a.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. de Pesq**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago., 2004b.

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27. n. 2, p. 315-346, jul./dez., 2009.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho**

complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 4. n. 1, p. 159-188, jan./jun., 2004.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, R. H. dos R. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 4, p. 601–618, out. 2018.