



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ILNAH DE OLIVEIRA FERNANDES

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ANAIS DO GRUPO DE
TRABALHO TEMÁTICO “INCLUSÃO E DIFERENÇA” DO COLÉGIO
BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE) DE 2003 A 2013**

Feira de Santana

2016

ILNAH DE OLIVEIRA FERNANDES

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ANAIS DO GRUPO DE
TRABALHO TEMÁTICO “INCLUSÃO E DIFERENÇA” DO COLÉGIO
BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE) DE 2003 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da linha Políticas Educacionais, História e Sociedade para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana

2016

ILNAH DE OLIVERIA FERNANDES

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ANAIS DO GRUPO DE TRABALHO
TEMÁTICO “INCLUSÃO E DIFERENÇA” DO COLÉGIO BRASILEIRO DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE) DE 2003 A 2013**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha Políticas Educacionais, História e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof Dr. Welington Araújo Silva – Orientador
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profº Drº Cláudio de Lira Santos Júnior– Primeiro Examinador
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - Segundo Examinador
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, 13 de Julho de 2016.

Resultado: _____

A

Sam (amô),

Por ser exemplo e incentivo na busca constante do novo. Por insistir que podemos sempre mais.

Dedico.

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

[...]

Aula de voo – Mauro Iasi

AGRADECIMENTOS

Agradeço por viver este momento tão esperado e compartilho com àqueles que de alguma forma participaram desta etapa tão importante na minha vida.

À Samadhi por toda dedicação, paciência, amor, por simplesmente estar ao meu lado, pelo incentivo na hora da dificuldade, por me fazer acreditar que posso sempre mais. Agradeço pelo passado que construímos, pelo presente que vivemos e pelo futuro que traçamos, agora mais que nunca com um elo que nos une para vida toda. Se prepare, a aventura só está começando! Te amo.

Aos meus pais Carlos e Liomar e aos meus irmãos Sinho e Lana por me apoiarem e acreditarem nos meus projetos. Aos meus cunhados Elen e Diogo pelo carinho e apoio. E aos meus sobrinhos Kaká, Pedrinho, Justine e Maria Laura que me lembram de que devemos lutar por dias melhores.

A todos meus familiares, da família Oliveira no nome da matriarca Maria Viana e da família Fernandes no nome da matriarca Hermínia. Mulheres, avós, guerreiras que todos os dias me ensinam um pouco mais sobre viver com a esperança de que amanhã será melhor.

Às minhas sogras Miriam e Claudia e a minha cunhada Aiala por todo carinho e atenção que dedicam a mim.

À grande família que construímos em Feira de Santana, amigos os quais vivemos momentos inesquecíveis: Mara e Cléo, Quele e Hudson, Renata e Cebola, Rosi e Ziba, Paeta e Carol, Rai e Lais, Belbel agradeço por todo amor, compreensão, apoio e principalmente, pelas caronas e dormidas.

Aos amigos que à UEFS me presenteou como irmãos: Nathalya, Jaque, Alan Jonh, Elson Moura, Edson, William e em especial à Michael pela disponibilidade e dedicação nas suas valiosas contribuições neste trabalho.

Aos amigos de Porto Seguro, Moises, Cel, tia Margarete, Julia, Ismael, Samir, Tanaka, Carina, Marília e Noélia que durante um ano me apoiaram e torceram pela minha aprovação neste mestrado, sou grata pelas risadas, resenhas e aprendizados. Minha vida foi mais fácil longe de casa estando perto de vocês.

Não posso deixar de agradecer à Universidade Estadual de Feira de Santana, aqui me sinto feliz e à vontade. Mesmo sendo testemunha do descaso e dos ataques que esta vem sofrendo e de todo caos que a educação passa nos últimos anos, ainda é um lugar acolhedor.

Agradeço também a CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante parte deste mestrado, isto foi fundamental para que eu pudesse ter um pouco mais de tranquilidade e qualidade neste processo.

À Linha de estudos e pesquisas em Educação Física, Esporte & Lazer – LEPEL, por todo suporte teórico e acréscimos significativos no meu processo formativo. Por me fazerem acreditar numa Educação Física transformadora.

Agradeço à turma 2014 deste programa de mestrado, por todas as discussões, polêmicas, aprendizados e compartilhamentos, em especial à Marta, Maura, Mona, Ludimila e Everton por todas as risadas, almoços e principalmente pela leveza que tornaram esta caminhada.

Agradeço ao PPGE, por lutar pela qualidade que deve ter um curso de mestrado e por exigir dos discentes a maturidade de pesquisadores. Destaco aqui, minha satisfação, encantamento e admiração por Denise Laranjeira e Ludmila Cavalcante duas professoras que tive a oportunidade de conhecer e ver de perto toda seriedade, compromisso e dedicação. Obrigada pelo convívio e por mostrarem que ser professora é mais que lecionar em sala de aula.

Agradeço infinitamente ao amigo, colega e orientador Welington pela disponibilidade, pelas conversas durante o almoço, mas que sempre deixam aprendizados valiosos, obrigada pelo carinho e atenção.

Estou feliz em poder concluir um curso de mestrado numa Universidade pública, na área da Educação. Sei que sou privilegiada pelo lugar que ocupo aqui, contudo não posso esquecer que para que isso pudesse acontecer houve muito suor e sangue derramado pela classe que sustenta este país – a classe trabalhadora - àqueles que acordam antes do sol raiar e que enfrentam leões cotidianamente – muito obrigada.

Sigamos!

RESUMO

Esta pesquisa tem como fonte de estudo e análise os artigos publicados nos anais do Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), entre os anos de 2003 e 2013. O objetivo geral é identificar as bases epistemológicas presentes na produção do conhecimento em Educação Física, a partir dos anais do citado Grupo de Trabalho Temático (GTT), e como estas bases respondem à questão da inclusão de alunos com deficiência. Com este intuito, apresentamos como se instituem as relações entre a caracterização da pesquisa, as principais temáticas abordadas e as perspectivas de inclusão em cada abordagem encontrada. Utilizando um instrumento de análise em consonância com a matriz paradigmática, que aponta os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico. Este procedimento metodológico possibilitou perceber nos 31 artigos analisados, que 90% utilizaram a abordagem Fenomenológica-Hermenêutica e 10% a abordagem Crítico-Dialética, sendo que não foi identificado nenhum artigo que utilizou a abordagem Empírico-Analítica. Verificamos que cada nível do instrumento utilizado para análise dos artigos deixou evidenciada a predominância da abordagem adotada, ou seja, nos artigos em que a abordagem Fenomenológica-Hermenêutica foi predominante, foi possível observar que a discussão é centrada na compreensão dos fenômenos e onde estes têm como base. Nos artigos em que utilizaram a abordagem Crítico-Dialética, constatamos que a discussão tomava como base as questões do contexto social e as alternativas de transformação deste. Diante das limitações encontradas nesta pesquisa, tanto pessoais quanto de tempo para aprofundar alguns debates, se faz necessário que outras pesquisas sejam feitas na perspectiva de ampliar e avançar nas contribuições da produção do conhecimento da Educação Física, da exclusão/inclusão apontando os diversos conflitos que implicam neste contexto.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento. Educação Física. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Inclusão.

ABSTRACT

The object of study and analysis of this research are the articles published in the Thematic Working Group Inclusion and Difference proceedings Inclusion and Difference of the Brazilian Congress of Sports Sciences, between 2003 and 2013. The general objective is to identify the epistemological bases present in the production of knowledge in Physical Education, from the annals of the mentioned Thematic Working Group, and how these bases respond to the issue of inclusion of students with disabilities. For this purpose, we present how to constitute the relationship between the characterization of the research, the main issues addressed and the inclusion perspectives found in each approach. Using an analytical tool in consonance with the paradigmatic matrix, that points out the technical, methodological, theoretical and epistemological levels. This methodological procedure made it possible to realize, in the 31 articles analyzed, that 90% used the Phenomenological-Hermeneutic approach and 10% used the Critical-Dialectic approach, and has not identified any article used the Empirical-Analytical approach. We found that each level of the instrument used for analysis of the articles made evident the predominance of the approach taken, in other words, in the articles in which the Phenomenological-Hermeneutic approach was predominant, it was observed that the discussion is focused on understanding the phenomena and where these have as a base. In the articles using the Critical-Dialectic approach we note that the discussion was taking as a basis the issues of social context and its alternative processing. Given the limitations found in this research, both personal and time to deepen some debate, it is necessary that further research be done in order to expand and advance the contributions in the knowledge production of physical education, and exclusion / inclusion, pointing out the various conflicts that implies in this context.

Keywords: Knowledge Production;. Physical Education. Brazilian Sports Sciences College. Inclusion.

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

Figura 1 Matriz Paradigmática.....	30
Gráfico 1 Quantidade geral de artigos publicados no GTT Inclusão e Diferença entre 2003-2013.....	55
Gráfico 2 Quantidade geral de artigos por eixos temáticos 2003-2013	55
Gráfico 3 Demonstrativo percentual das abordagens metodológicas dos 31 artigos analisados.... ..	62
Gráfico 4 Demonstrativo percentual técnicas e instrumentos de análise dos 28 artigos analisados na abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.	66

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 Lista dos Grupos de Trabalhos Temáticos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.....	20
Quadro 2 Eixos Temáticos e Ementas.....	33
Quadro 3 Apresentação geral dos artigos analisados	57
Quadro 4 Demonstrativo do nível técnico referentes aos artigos da abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.....	64
Quadro 5 Demonstrativo das principais temáticas abordadas referentes aos artigos da abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.	67
Quadro 6 Demonstrativo dos artigos na abordagem Fenomenológica-Hermenêutica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas e/ou apresentam propostas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar.	69
Quadro 7 Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos artigos da abordagem Crítico-dialética.....	74
Quadro 8 Demonstrativo das principais temáticas tratadas dos artigos na abordagem Crítico-dialética.....	75
Quadro 9 Demonstrativo dos artigos na abordagem crítico-dialética que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas e/ou apresentam propostas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar.	76
Tabela 1 Quantidade geral de artigos por ano e por eixo temático.	34

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
1. INTRODUÇÃO	12
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	26
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	27
3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO NASCIMENTO DA CIÊNCIA AO SURGIMENTO DE NOVOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	36
4 ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO GTT INCLUSÃO E DIFERENÇA ENTRE OS ANOS 2003 E 2013	53
4. CONSIDERAÇÕES.....	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	86
APÊNDICE A	86
APÊNDICE B.....	88
Banco de Artigos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Grupo de Trabalho Temático “Inclusão e Diferença” – 2003-2013	88

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de estudo, denominada de “Políticas Educacionais, História e Sociedade”, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

A discussão desta pesquisa perpassa sobre quais são as bases epistemológicas que ocorrem em produções da área de Educação Física tendo como propósito investigar que matriz epistemológica fundamenta tais produções na busca de contribuir para o aperfeiçoamento e/ou transformação em pesquisas científicas da área.

As implicações que nos fizeram chegar a este objeto foram se constituindo no decorrer do processo formativo através de estudos e da experiência como professora e pesquisadora na área da Educação Especial no âmbito da Educação Física, que em nossa área é conhecida como Educação Física Adaptada, sendo um termo mais utilizado nas universidades que oferecem em seus currículos uma disciplina voltada para o estudo sobre o trabalho pedagógico para pessoas com deficiências.

Já na graduação houve as primeiras aproximações sobre o debate sobre as pessoas com deficiência e a Educação Física. Participando de projetos de extensão, seminários e congressos que discutiam sobre este tema. O que foi um dos motivos que me fez fazer uma especialização em Educação Especial¹, na busca de compreender melhor as discussões e diretrizes a respeito da educação da pessoa com deficiência de forma mais ampla, e não apenas restrita à Educação Física.

Ao fim da especialização em Educação Especial ficou notável, a partir das leituras, que existem muitas divergências assim como também, diversas vias de defesa de como atuar na área da educação quando se trata de pessoas com deficiência. Concepções que partem desde o atendimento com base na caridade e outras que aprofundam nas discussões a respeito da raiz da questão e de como a educação para pessoas com deficiência vem se desenvolvendo.

Assim, a partir desta compreensão e da prática enquanto professora pesquisadora foi possível chegar ao ponto de partida desta pesquisa, compreender como são construídos os debates, de onde eles surgem e a partir de qual perspectiva. Após algumas leituras e experiências esta primeira inquietação foi desenvolvendo-se e apontando uma lacuna na pesquisa epistemológica na área da educação inclusiva relacionada com Educação Física, e

¹ Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial na Universidade Estadual de Feira de Santana. Trabalho de conclusão de curso intitulado: A formação de professores para a atuação com pessoas que têm deficiência na Universidade Estadual de Feira de Santana: Um estudo de propostas curriculares (2011).

ainda uma primeira impressão que as mesmas não apresentam claramente suas opções epistemológicas, havendo uma necessidade de buscar estas respostas.

Neste bojo, entendendo que a ciência não é neutra surgiu a inquietação em analisar a produção de conhecimento da Educação Física no que se refere à inclusão² e suas implicações na construção do conhecimento nesta área.

Para isso, consideramos as publicações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que promove o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado a cada dois anos, e que se apresenta historicamente, neste contexto, como uma instância fundamental no desenvolvimento da ciência em Educação Física, visto que desde o ano de 1979 vem acumulando produções epistemológicas, filosóficas e científicas em âmbito nacional e internacional.

Assim, analisamos os artigos publicados nos anais do CONBRACE a partir do GTT Inclusão e Diferença³ do CONBRACE entre os anos de 2003 e 2013, utilizando como fonte de coleta a divulgação em mídia CD e disponibilidade dos mesmos no site do CBCE, para coletar os dados necessários na elaboração do balanço destas produções compreendidas nestes dez anos, pois entendemos que o arcabouço teórico se relaciona de maneira dialética com a prática, e nesse sentido as produções acadêmicas no âmbito do CONBRACE possuem de maneira implícita ou explícita uma concepção de mundo, ser humano e sociedade, que irá se refletir nas diferentes dinâmicas do trabalho dos professores de Educação Física, desde a seleção do conteúdo ao trato com o conhecimento, da organização didática à sistematização dos objetivos, da avaliação do conteúdo à função social do professor, entre outros.

Deste modo, de acordo com Sánchez Gamboa (2008, p. 23), “diversas abordagens se sustentam em diferentes teorias do conhecimento constituídas nos pressupostos ontológicos relativos à visão de mundo implícita em toda produção científica”. Desta forma, é fundamental entender quais são as bases epistemológicas que sustentam as produções de conhecimento na área da Educação Física no que diz respeito às publicações referentes à inclusão para assim compreendermos as relações existentes entre a produção do conhecimento e suas expressões na realidade.

² Vale ressaltar que nesta pesquisa analisamos artigos do GTT Inclusão e Diferença do CONBRACE, o qual abrange outras reflexões a cerca da inclusão, que vão além da deficiência. Isto tende a ocorrer porque a discussão de inclusão deriva da existência inerente da exclusão de diversos grupos sociais na sociedade do modo de produção capitalista, embora estes grupos façam parte da reprodução desta.

³ No ano de 2003 o GTT iniciou como: “GTT Pessoas Portadora de necessidades Especiais”, permanecendo esta denominação até o ano de 2007, quando os trabalhos enviados para o GTT traziam discussões mais amplas sobre a inclusão.

Para isto, é imprescindível compreender a teoria da ciência (epistemologia), como um estudo que tem a prática científica como seu objeto, investigando seus princípios, métodos, resultados e científidades. Portanto, deve-se compreender a análise científica para além da ciência, considerando também a filosofia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008).

Contudo, é válido afirmar que a partir do entendimento que a ciência não é neutra e serve a interesses que nem sempre é o que a sociedade realmente precisa, podemos dizer que a ciência está integrada ao processo produtivo global, sendo produzida pelo contexto no qual o mercado, com sua dinâmica de oferta-procura, determina o que produzir como fazê-lo e para quê (MEKSENAS, 2002). Este mesmo autor afirma que:

No mundo globalizado a ciência reduz-se à tecnologia produtiva e de mercado. Com tal perspectiva, a ciência não produz conhecimentos segundo a lógica do que é melhor para a humanidade, mas segundo a do que é melhor para vender (MEKSENAS, 2002, p. 54).

Logo, em consonância com a abordagem pedagógica crítico-superadora⁴, que se expressa na Educação Física e defende uma educação emancipadora em convergência com um projeto de transformação humana, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento da reflexão e de elementos teóricos sobre a produção de conhecimento que destaca a função social da Educação Física, podendo vir a fornecer subsídios para a qualificação ou transformação das produções científicas da Educação Física nos debates sobre a inclusão e seus determinantes.

A partir disto, é de fundamental importância entender qual concepção de mundo, método de análise e práxis social, buscando compreender a realidade numa perspectiva totalizante, a partir das contradições existentes na produção do conhecimento e nas relações sociais em geral, as quais são expressivas em uma sociedade assentada no trabalho alienado. E, além disso, compreender os fenômenos humanos sempre como fenômenos históricos a serem transformados (KONDER, 2008).

Fazendo uma análise histórica da educação, do período feudal à contemporaneidade, percebe-se que esta vem acompanhando e atendendo as necessidades das relações sociais de produção. Com a Educação Física não foi diferente, pois esta também sofreu um processo de reordenação (SOARES, 1994).

⁴ A abordagem pedagógica crítico-superadora organiza o trabalho pedagógico da Educação Física utilizando como base teórica o Materialismo Histórico Dialético, a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Para aprofundamento consultar: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. 8ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

Segundo Ghiraldelli (2004), tivemos uma educação com todo o poder outorgado para restaurar a sociedade e, conseqüentemente, uma Educação Física que reeducasse a população e principalmente os trabalhadores, direcionando-os a costumes higiênicos e ditos saudáveis.

Desta forma, a Educação Física passou por um processo de reordenação, influenciada pelo desenrolar do capitalismo nos séculos XVIII e XIX. E assim esteve, portanto, totalmente envolvida com a formação de um homem ou de um trabalhador com outro perfil para atender às necessidades desse novo modo de produção (SOARES, 1994).

Estas exigências sempre estiveram vinculadas ao entendimento de homem enquanto ser, somente, biológico. Porém, na década de 1980 as discussões que orientaram a Educação Física foram importantes por apontarem a crítica a essa concepção de homem e de Educação Física, evidenciando uma compreensão de pesquisa mais ampla com relação estreita com a filosofia e as ciências sociais (VIEIRA, 2008).

Neste caso, é importante compreender que toda educação, assim como toda pesquisa tem uma base teórica, a qual através do enfoque metodológico apresenta a sua concepção de ciência. A ciência pode ser entendida como um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações, que tem um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões resultantes das relações objetivas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008).

Portanto em acordo com Sánchez Gamboa (1997), existem três tipos de conhecimento que são implícitos aos enfoques de pesquisa, a saber: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico dialético. Esses tipos de conhecimento demarcam, respectivamente, as perspectivas de pesquisa do Positivismo, da Fenomenologia-Hermenêutica e do Marxismo⁵.

O Positivismo foi desenvolvido por Auguste Comte, Herbert Spencer, Émile Durkheim e constituiu-se como um método que versava em abandonar qualquer vestígio de subjetividade. Este foi se adequando a cada época, mas sem perder a essência inicial.

O método positivista produziu e ainda produz uma qualidade de ciência voltada para a enumeração e a catalogação dos fenômenos, valorizando as relações quantitativas e numéricas e destacando os fatos que possuem semelhança entre si, que sejam passíveis de serem trabalhados estatisticamente. Assim, fica evidente que neste método os fenômenos e conflitos

⁵ Reafirmamos que esta divisão em três tipos de conhecimento deve-se a partir do entendimento de Meksenas (2002) e Sánchez Gamboa (2012). Porém existem outras classificações, que não serão discutidas nesta pesquisa.

sociais são reduzidos à explicação através de dados quantitativos, que por consequência não explicam a essência da realidade (MEKSENAS, 2002).

O autor ressalta, também, que o maior problema dessa forma de fazer ciência é a redução do conhecimento a realizações utilitaristas, considerando científico somente o que serve a objetos práticos daqueles que possuem o poder econômico, sendo isso útil na sociedade dividida em classes sociais (IBIDEM).

Em segundo a Fenomenologia-Hermenêutica sendo uma abordagem teórico-metodológica, que se coloca no caminho contrário ao do positivismo. Ela propõe que na investigação científica a centralidade deve estar menos na objetividade e mais na subjetividade, e isso gera uma inflexão metodológica na compreensão da relação sujeito e objeto.

Desta forma, a fenomenologia-hermenêutica afirma que todo método de pesquisa descreve a realidade e busca a essência dos fenômenos a partir de vivências determinadas. Assim, segundo Meksenas (2002, p. 94), “toda produção do conhecimento em fenomenologia tem como meta compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações”. Com isso, não existe a determinação de um método para elaborar o conhecimento, mas sim uma variedade de métodos (IBIDEM).

Esta abordagem entende que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação. Concebe o homem como sujeito e ator, enfatizando a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação.

E por fim, o Marxismo através do método Materialismo Histórico-Dialético, que adota uma corrente de pensamento oposta ao enfoque Positivista e da Fenomenologia-Hermenêutica e diferentemente daqueles que estão balizados pelo Idealismo Filosófico, o mesmo é adepto ao Materialismo Filosófico. O método dialético define a educação, a ciência e a tecnologia como produtos da história, e continuará sendo enquanto existir as relações dos homens entre si e com a natureza (IBIDEM).

Só é possível aos homens conhecer o seu tempo e a natureza se conhecerem também as relações sociais de produção da vida material do meio em que vivem, segundo o materialismo histórico-dialético.

O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas. Daí, para obter o significado do fazer ciência em nossa sociedade capitalista, faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria (IBIDEM, p. 85)

Desse modo, esse método interpreta os fenômenos em análise como históricos, determinados fundamentalmente pela materialidade. Entretanto, propõe o estudo sobre o movimento das contradições, determinadas histórica e socialmente, de maneira que propõe a análise da realidade não pela aparência, mas sim pela sua essência.

O Materialismo Histórico Dialético visa estudar as determinações sociológicas inerentes à realidade objetiva humana, buscando entender como o homem produz sua existência (objetivamente e subjetivamente) social na direção de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Dito isto, destaca-se em consonância com Meksenas (2002), pesquisar é produzir conhecimento, neste sentido cabe fazer uma análise detalhada e observar a quem serve determinada produção. O autor afirma também que desde o século XIX o modelo de conhecimento dominante na sociedade é o científico positivo que se faz na perspectiva de conhecer as naturezas física e humana a partir de um método positivo através da observação de fatos, objetos, fenômenos ou relações.

Neste contexto, buscamos realizar um balanço crítico sobre a produção do conhecimento da Educação Física, e mais especificamente sobre a inclusão. Tendo como motivação o nosso problema de pesquisa, que diz respeito às publicações na Educação Física direcionada à epistemologia, principalmente quando se trata da temática escolhida para a investigação, a inclusão. E ainda a afirmativa de Silva et al. (2003, p. 129):

São poucos os estudos que têm por objeto a própria pesquisa em Educação Física. A “pesquisa sobre a pesquisa” vinculada ao campo da epistemologia adquire importância, no momento em que o aumento quantitativo dessa produção sinaliza avanços do conhecimento científico, mas a sua qualidade é questionada.

Diante disto, eis a importância da investigação sobre que bases epistemológicas as produções do GTT Inclusão e Diferença vêm pautando suas produções. Com intuito de fomentar as discussões e a produção de novos trabalhos que tratem da pesquisa sobre a pesquisa no campo da Educação Física, buscando contribuir nas discussões sobre o par dialético exclusão/inclusão.

A partir disto, elaboramos as seguintes questões: *sob quais bases epistemológicas os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença do CONBRACE vêm produzindo o conhecimento na Educação Física entre os anos de 2003 a 2013? Quais as implicações destas bases na construção do conhecimento sobre a inclusão nas aulas de Educação Física?* O que permitiu elaborar o problema de pesquisa, a seguir: *como as*

diferentes bases teóricas presentes nos anais do GTT Inclusão e Diferença do CONBRACE respondem ao problema da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Buscando alcançar o objetivo geral, a saber, *identificar as bases epistemológicas e como estas respondem à questão da inclusão de alunos com deficiência, presentes na produção do conhecimento em Educação Física a partir dos anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) entre 2003 e 2013.*

Para tanto, seguimos os seguintes objetivos específicos: 1) Mapear as produções presentes nos anais do GTT Inclusão e Diferença do CBCE entre 2003 e 2013; 2) Analisar como a produção do conhecimento da Educação Física se apresenta nas publicações do GTT Inclusão e Diferença do CBCE entre 2003 e 2013 e por fim, 3) Categorizar as bases epistemológicas presentes nos trabalhos dos anais do GTT Inclusão e Diferença do CBCE entre 2003 e 2013.

1.1 COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) foi fundado em 17 de setembro de 1978 em São Caetano do Sul – São Paulo. A sua fundação ocorreu devido à impossibilidade de professores de educação física serem reconhecidos na Federação Brasileira de Medicina do Esporte, a qual em 1995 passou a ser a Sociedade Brasileira de Ciências do Esporte, pois para ser sócio ou eleito presidente desta instituição deveria ser obrigatoriamente, médico (DAMASCENO, 2013)

Assim surge num primeiro momento como “Brazilian College” – alguns fundadores justificam este nome pelo fato do Colégio ter sido criado durante a ditadura militar e tinham dificuldade de se reunir, já Paiva (1994) e Damasceno (2013), apontam que esta nomenclatura se deu devido à afinidade com o American College of Sports Medicine. Destacando ainda, que o tipo de pesquisas publicadas nesta época pelo CBCE, satisfaziam mais a ditadura e a ciência do capital. Neste início, o colégio era formado por profissionais de outras áreas e tinha como temas norteadores o esporte e a “atividade física”.

O CBCE surge no âmbito da sociedade civil, estimulado, evidentemente, por ações do Estado, que, à época, fomentava a criação de entidades científicas tendo em vista a incipiente atividade dessa natureza em nossa sociedade e a necessidade de formação de quadros que contribuíssem para o processo de

desenvolvimento industrial. Portanto, inicialmente, coube ao CBCE cumprir o papel de organizar a cultura específica relacionada à pesquisa sobre esporte e “atividade física”, e participar numa perspectiva híbrida, isto é, conservadora na política e progressista na ciência (DAMASCENO, 2013. p. 11).

Desde sua fundação ocorreram muito embates e divergências tanto no campo político como no epistemológico, fatos que não iremos adentrar nesta pesquisa⁶.

O CBCE hoje é uma sociedade científica que reúne profissional e estudantes de diversas áreas que partilham o interesse por estudos relativos à Educação Física e ao Esporte, como área de conhecimento e intervenção.

Tendo como objetivo promover, incrementar, socializar e difundir a produção acadêmica da área através de publicações específicas e reuniões científicas. Uma destas são as publicações desde a sua fundação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) sendo uma publicação quadrimestral. E também, a veiculação de um boletim eletrônico chamado “Jornal do CBCE” (PAIVA, 2006).

O CBCE também é responsável em organizar a programação da área nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Realiza ainda o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado desde a fundação do CBCE e que reúne a comunidade acadêmica, de dois em dois anos.

Em 1997 é instituída uma nova organização para a programação do CONBRACE, a criação de Grupos de trabalhos temáticos (GTTs), os quais permitiram a integração de pesquisadores com interesse comum em temas específicos, com a finalidade de fomentar a reflexão, incentivar a produção e se empenhar com a difusão do conhecimento abordando as problemáticas das discussões, servindo como eixos sistematizadores. Mas apenas em 2001 é concretizado os debates desta nova organização, com as seguintes temáticas: Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Epistemologia; Escola; Formação Profissional e campo de trabalho; Memória, cultura e corpo; Movimentos Sociais; **Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**; Políticas públicas; Pós-graduação; Recreação e Lazer; Rendimento de alto nível (PAIVA, 2006. Grifo nosso).

Os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) são as instâncias organizativas responsáveis por ser: - pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; - pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; - pólos sistematizadores do processo

⁶ Para conhecimento ler: Damasceno, Luciano Galvão. A educação física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. Estes grupos são dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador. Estruturados a partir de uma Coordenação Nacional e estão vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio (Retirado do site do CBCE - <http://www.cbce.org.br/gtt.php>).

Atualmente, existem 13 GTTs que sistematizam as seguintes temáticas conforme o quadro 1, abaixo:

Quadro 1- Lista dos Grupos de Trabalhos Temáticos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

GTT 01	ATIVIDADE FÍSICA
GTT 02	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
GTT 03	CORPO E CULTURA
GTT 04	EPISTEMOLOGIA
GTT 05	ESCOLA
GTT 06	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO
GTT 07	GÊNERO
GTT 08	INCLUSÃO E DIFERENÇA
GTT 09	LAZER E SOCIEDADE
GTT 10	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
GTT 11	MOVIMENTOS SOCIAIS
GTT 12	POLÍTICAS PÚBLICAS
GTT 13	TREINAMENTO ESPORTIVO

Fonte: CBCE Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt.php> . Grifo nosso).

1.2 O GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO INCLUSÃO E DIFERENÇA

A denominação “Inclusão e Diferença” é adotada, na esfera do CBCE, mais particularmente nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACEs) a partir de 2009. Porém, a temática educação física e pessoas com necessidades especiais consolida-se no âmbito dos GTTs do CBCE a partir de 2001, apesar de participar de sua história desde 1997 por ocasião da inserção dos GTTs na nova organização dos CONBRACEs.

A troca de nome do GTT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais para o GTT Inclusão e Diferença, foi consolidada a partir de carta enviada à Direção nacional do CBCE pelos membros do Comitê Científico do GTT, a qual teve seu parecer favorável.

A carta apresenta a proposta de troca de nomes após reunião no IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, que ocorreu em Faxinal do Céu em setembro de 2008.

Obtivemos acesso a esse documento através de email enviado pela coordenação do GTT da época onde é apontando principais argumentos como justificativa da troca de nomenclatura, a saber,

Utiliza o termo “Portador”, que está em desuso; direciona o seu foco, principalmente, para pessoas com “deficiência” e, conseqüentemente, justifica no indivíduo a necessidade de pesquisar neste campo do conhecimento; Não acompanha o movimento dos trabalhos relacionados à inclusão que são enviados para o seu GTT; necessita de nova denominação que acompanhe as necessidades do nosso tempo; não estabelece uma comunicação, mais efetiva, com os demais Grupos de Trabalhos do CBCE; indica o novo termo “Inclusão e Diferença” para deslocar olhar de “deficiência”, pois, entende que as identidades são produzidas e significadas na sociedade contemporânea em que vivemos (FALKENBACH; et al 2014).

A defesa do nome “Inclusão e Diferença” surgiu a partir do entendimento do Comitê Científico, que o trato com o conhecimento abrangeria o debate de estudos para além da temática “pessoas com deficiência”. A sugestão do nome “Diferença” auxiliava na mudança do foco da anormalidade para o foco das tensões e resistências expandindo o campo para outros contextos de investigação, abandonando a questão patológica do debate sobre deficiência.

Dessa forma, o Comitê Científico acreditava que este GTT aceitaria o debate “sobre os sentidos, resistências que se produzem na contemporaneidade considerando a inclusão/exclusão presentes na Sociedade, Escola e educação Física” (documento enviado por email).

E isto se consolidou, pois, pudemos perceber nos diversos temas que tivemos acesso através dos artigos encontrados na coleta de dados. Hoje o GTT Inclusão e Diferença tem como ementa:

Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão (Retirado do site do CBCE - <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=12>).

É possível ver que na ementa fica evidente a abrangência de contextos de conhecimento e apontando uma inclinação para as questões culturais. Essa ampliação presente na ementa possibilita refletir sobre os diferentes posicionamentos que têm sido feitos em

relação a identidades, diferenças, diversidade, práticas pedagógicas dialogando com envolvidos neste campo de conhecimento.

Após contextualizar nosso objeto, apresentamos a maneira como foi organizada nossa produção.

Organizamos esta pesquisa em: “Introdução”, onde realizamos uma breve apresentação sobre o objeto da pesquisa. “Procedimentos Metodológicos” onde caracterizamos e sistematizamos o caminho traçado pela pesquisa.

Em “Produção do conhecimento: do nascimento da ciência ao surgimento de novos paradigmas do conhecimento científico” tratamos de explanar como surge a produção da ciência e como ela se modifica ao longo do tempo, ao passo que hoje identificamos um declínio teórico na produção do conhecimento.

Em “Análise epistemológica dos artigos publicados no GTT Inclusão e Diferença entre os anos 2003 e 2013” discutimos sobre a produção de conhecimento especificamente na área da Educação Física e as publicações do GTT Inclusão e Diferença. Apresentando a análise dos dados da pesquisa, que foram observados de acordo com o método da matriz paradigmática, para tanto, os documentos analisados, os anais do GTT Inclusão e Diferença, são indispensáveis para responder o nosso objetivo, pois dão argumentos para obter uma conclusão sobre a partir de quais bases epistemológicas que estão fundamentadas as pesquisas sobre inclusão na área da Educação Física e de como estas bases epistemológicas influenciam na produção do conhecimento sobre a inclusão no campo da Educação Física.

Por fim, chegamos às considerações, retomando o problema e o objetivo da pesquisa e concluindo, mesmo que temporariamente, que as publicações analisadas vêm se pautando predominantemente em abordagens idealistas.

Apontando esta pesquisa como mais uma contribuição e incentivo para as novas publicações da Educação Física, implicando numa possível aclaração de como estas bases podem interferir na formação e no trabalho pedagógico dos professores da área e, conseqüentemente, na realização de futuras produções científicas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos inicialmente uma Pesquisa Bibliográfica (GIL, 2002) a partir de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre nosso objeto de estudo, usando as palavras-chave de busca: Produção do Conhecimento; Educação Física; Educação Especial; Inclusão. Após essa busca, julgamos que ainda são poucos trabalhos que tratam do tema desta pesquisa.

Na Biblioteca Central Julieta Carteadó da Universidade Estadual de Feira de Santana, encontramos 06 trabalhos que tratavam da questão sobre a inclusão e a Educação Física, porém em nenhum deles investigou-se sobre a produção do conhecimento referente a essas duas áreas.

No Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), encontramos 10 trabalhos entre artigos, tese e dissertações, porém apenas 01 artigo que trata da produção do conhecimento na educação especial, apenas, sem ênfase na Educação Física.

Na Biblioteca Digital da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) encontramos 06 trabalhos que direcionaram suas investigações à produção do conhecimento da Educação Física, dentre eles apenas dois relacionando a produção do conhecimento da Educação Física com a educação especial.

Destes trabalhos da Biblioteca Digital da UNICAMP, o primeiro escrito pelas autoras Sacardo e Hayashi (2011), onde apresentaram os resultados de uma pesquisa que verificou como se configura a produção científica oriunda de dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial, consolidada em artigos, livros e capítulos de livros. Adotou-se como metodologia de pesquisa a análise bibliométrica. Os resultados obtidos mostraram que 58% das publicações geradas pelas dissertações/teses foram publicadas sob a forma de artigos, seguidas dos capítulos (29%) e livros (13%), confirmando que o canal de publicação mais utilizado pelos pesquisadores para divulgar seus trabalhos é a publicação de artigo científico em periódico. Tais achados também indicaram que o ato de publicar vem tomando outras dimensões e o próprio modelo vigente de avaliação da pós-graduação conduzida pela Capes possui notória influência nesse processo que norteia a produção do conhecimento.

O outro, relacionando com a educação especial e inclusiva, escrito por Silva (2012) apontando que o Plano Nacional de Pós-Graduação referente ao período de 2011 a 2020 sinaliza novos modos para a produção do conhecimento e coloca a Educação Básica na

Agenda Nacional de Pesquisa. Sendo assim, questiona o que se espera da pesquisa educacional, particularmente da investigação científica em Educação Especial e Inclusiva no Brasil? A partir das análises, o autor afirma que a pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, no Brasil, atualmente visa fomentar novas práticas pedagógicas junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Silva (2012) também interroga sobre o que há de conhecimento sobre as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no Brasil? Sendo assim, o autor tem como objetivo recuperar as práticas pedagógicas junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais via produção do conhecimento, mais precisamente por meio da produção discente (dissertações e teses) sobre Educação Especial e Inclusiva realizada no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Para tanto, discute o processo de inserção e evolução da pesquisa em Educação Especial e Inclusiva nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, por meio dos estudos da área que tem se dedicado a análise da produção científica, e em seguida, foram sinalizados alguns desafios e perspectivas para a pesquisa em Educação Especial e Inclusiva no Brasil, no limiar desta década.

Diante da revisão de literatura, consideramos que ainda são insipientes as pesquisas que abordam a produção do conhecimento no que diz respeito às duas grandes áreas desta pesquisa – Produção do conhecimento da Educação Física e Inclusão. Assim, podemos afirmar que há uma lacuna no que se refere às pesquisas sobre a produção do conhecimento na Educação Física a respeito da inclusão, tendo em vista que ainda são poucas as pesquisas que investiguem sobre a pesquisa, quando relacionamos estas duas áreas.

Portanto esta pesquisa apresenta um diferencial em relação às produções encontradas, pois pretende buscar quais bases epistemológicas as produções sobre inclusão dentro da área da Educação Física estão se pautando para o debate e produção do conhecimento.

Após esse breve relato do que antecedeu e fomentou a busca por esta pesquisa, apresentamos a constituição metodológica para encontrarmos à resposta da nossa pergunta.

Todo método é sustentado por uma teoria da ciência que, por sua vez, encontra-se fundamentada por uma teoria do conhecimento. Desta forma, toda teoria do conhecimento implica numa determinada concepção de realidade.

Segundo Bachelard (1989), quando o cientista realiza suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, elabora também uma filosofia. Em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita. 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 (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.50).

Portanto, ao realizar uma pesquisa se desenvolve um aspecto característico de se fazer ciência, pois apresentamos também uma teoria do conhecimento ao usarmos uma forma de relacionar o sujeito e objeto da pesquisa, expondo uma visão de mundo além de construir, implicitamente, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressar uma ontologia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Assim sendo, compreendemos que a investigação é a procura de algo a partir de “vestígios”, sendo preciso “seguir as pisadas”, dito de outro modo, é um processo metódico sendo fundamental distinguir que o método, o percurso ou como alcançar o objeto é dado pelo tipo do próprio objeto. Pois se for o contrário, o percurso ter mais prioridade o objeto se descaracterizará, ficando “recortado nos códigos restritos das metodologias” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 28).

A pesquisa que busca analisar as articulações entre os elementos teóricos e os métodos que compõem uma investigação científica pode ser denominada de “epistemologia da pesquisa” ou “abordagem epistemológica da pesquisa”. Sendo que os elementos teóricos são entendidos como os pressupostos epistemológicos e os métodos como os elementos práticos de uma investigação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

A abordagem epistemológica, ou pesquisa da pesquisa, caracteriza-se enquanto um estudo crítico dos valores implícitos nas diversas ciências, questionando a sua cientificidade e a construção do objeto de estudo, dos pressupostos ideológicos, superficialidade teórica, além de investigar, criticamente, as abordagens metodológicas clássicas e modernas, em seus modos divergentes de interpretar a realidade.

A abordagem epistemológica em educação se propõe a averiguar que tipos de pesquisa são realizados, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade e relevância, além de assinalar as tendências metodológicas que orientam as pesquisas. Averiguando a partir das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que ocasionam “o estudo das articulações entre os elementos construtivos da investigação – técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.55).

Sendo assim, partimos da matriz epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético como referencial desta pesquisa, pois entendemos que essa é a abordagem que melhor nos auxiliará na compreensão da realidade e que nos aponta outro projeto de mundo e de homem, na busca pela superação das contradições intrínsecas em nossa sociedade.

[...] o marxismo através da dialética, apresenta - se como uma concepção de mundo que entende a realidade como totalidade concreta historicamente construída pelo homem, colocando assim o homem como agente construtor e transformador dessa realidade. Tendo a dialética materialista como o seu principal objetivo à destruição da pseudoconcreticidade, e à busca das coisas em si (SILVA, 2006, p. 12).

Nesse sentido, compreendemos que a teoria do conhecimento - o método dialético é o procedimento metodológico norteador desta pesquisa, entendemos também, que as categorias “quantidade” e “qualidade” constituem, comumente, uma relação de falsa dicotomia, negando assim, a possibilidade de serem articuladas dialeticamente a partir das suas contradições.

Desse modo, utilizando como base tais categorias percebemos que, de acordo com Sánchez Gamboa (1997b, p. 90-91), “quando remetemos a discussão do falso dualismo técnico para os enfoques epistemológicos, podemos cair numa dicotomia epistemológica, ao reduzir as alternativas a um ou outro enfoque epistemológico e excluindo outras opções [...]”.

Em relação às categorias quantidade-qualidade, as pesquisas com ênfase na dialética: [...] modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador [...] não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra (SÁNCHEZ GAMBOA, 1997a, p. 105).

O falso dualismo no nível técnico pode levar ao dualismo epistemológico ao negar outras possibilidades. Pois, a discussão sobre quantidade-qualidade, objeto e sujeito aponta que uma pesquisa só pode ser ou empírico-analítica ou fenomenológica, abrangendo a pesquisa dialética para dentro de algum desses campos. A dicotomia epistemológica impossibilita a unidade dialética entre os opostos, entre os contrários.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto ao procedimento esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). As fontes deste estudo referem-se às publicações do GTT Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, compreendidas entre os anos de 2003 e 2013⁷.

⁷ A escolha de analisar este período se deu pela disponibilidade das publicações deste GTT Inclusão e Diferença seja em mídia de CD ou em site do próprio CBCE.

A partir da leitura dos artigos pudemos obter os dados para análise das bases epistemológicas adotadas pelos autores e suas abordagens apresentadas nestas publicações.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados seguimos os seguintes passos: 1) Coletamos os artigos do ano de 2003 no CD dos anais do congresso de posse da pesquisadora. Já os artigos publicados nos anais dos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 foram retirados do próprio site do CBCE e os artigos analisados com publicação no ano de 2013 foram retirados do site específico do congresso⁸; 2) Inicialmente selecionamos todos os artigos do GTT Inclusão e Diferença para uma análise da matriz teórica totalizando um quantitativo de 153 artigos e posteriormente selecionamos os artigos conforme o problema da pesquisa, como as diferentes bases teóricas presentes nos anais do GTT Inclusão e Diferença do CONBRACE respondem ao problema da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Dessa forma, selecionamos apenas os artigos que tratavam da inclusão em aulas de Educação Física na escola, o que nos possibilitou um quantitativo de 31 artigos; 3) Após este momento fizemos uma primeira análise, sendo esta exploratória. Em seguida voltamos à leitura na íntegra de todos os 31 artigos e extraímos o conteúdo das categorias com o auxílio da ficha construída com base no instrumento Esquema Paradigmático e; 4) Por fim analisamos os dados com base na literatura pertinente e tiramos as conclusões.

Com esses artigos em mãos, se fez necessário, elaborar um instrumento para analisá-los de forma que aproveitássemos todas as informações fornecidas nos textos, sendo este uma Ficha para análise das informações referentes aos artigos publicados (Apêndice A).

A escolha dos instrumentos e técnicas para analisar os dados é um momento importante da pesquisa, pois é o período que pode remeter a alguns retrocessos da fase da coleta de informações, quando se pode constatar que os dados coletados podem ser insuficientes para dar conta dos objetivos propostos.

⁸ Os artigos referentes aos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 foram retirados do seguinte site: <http://www.cbce.org.br/anais.php>. Já os artigos do ano de 2013 foram retirados do site: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>.

Desta forma, após a coleta fizemos a impressão de todos os artigos científicos para uma melhor visualização. Os artigos foram separados ano a ano, e categorizados conforme a principal área de estudo e eixo temático⁹ de cada um.

Na busca por um método capaz de reconstruir a lógica de organização e sistematização que cada autor usou para construir a sua pesquisa, elegemos o método de análise conforme a matriz paradigmática – instrumento de análise elaborado por Sánchez Gamboa (2012) e construímos uma ficha/roteiro (Apêndice A) para auxiliar no registro das informações contidas nas publicações facilitando assim a interpretação das informações e a identificação das bases epistemológicas.

A partir da concepção de Sánchez Gamboa (2012), os estudos epistemológicos, que objetivam analisar as teorias e os processos científicos deparam-se com as limitações dos instrumentos utilizados pelas próprias ciências, principalmente das exatas e naturais, estes instrumentos quando são aplicados às “análises metacientíficas”, se tornam inadequados. Na busca de superar este problema, tais “estudos recorrem a outro tipo de instrumental analítico identificado com os conceitos de modelos, mapas, arquétipos, metáforas e esquemas conceituais ou paradigmas” (SANCHEZ GAMBOA, 2012, p.71).

Nesse caso, para compreender a matriz paradigmática é necessário uma prévia exposição sobre o entendimento de paradigma. Sendo este entendido dentre vários sentidos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012,p.73).

[...] a contribuição de Kuhn (1975), que introduz na literatura científica o conceito de “paradigma” para explicar o processo histórico das ciências. Segundo ele, as ciências avançam por meio de revoluções que se dão quando a “ciência normal” não explica todos os fenômenos descobertos, então surge a crise desse modelo, fazendo-se necessária a construção de um novo modelo ou paradigma que substituirá o antigo. Essa mudança de paradigma exige uma nova estruturação da ciência .

Portanto, o entendimento de paradigma como um “conceito anterior das teorias e que gera uma série de instrumentos e métodos reconhecidos para a comunidade científica como válidos na solução de enigmas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.73) é a concepção que mais se aproxima da elaboração da matriz paradigmática de Sánchez Gamboa.

Para Sánchez Gamboa (2012), este conceito de paradigma se tornou base fundamental para a construção da matriz paradigmática, devido à percepção de paradigma “como estrutura

⁹ O eixo temático foi elaborado pela própria autora da pesquisa, a partir do tema central da área de estudo de cada artigo. Ver a descrição dos eixos temáticos na página 28.

lógica com propriedade de concretismo e sequência analógica” que abrange uma linguagem particular prevendo a utilização de teorias e métodos.

Nessa linha de semelhanças e analogias, podemos nos referir à matriz de Bengoechea e colaboradores (1978) construíram e denominaram “Esquema para a análise paradigmática”, utilizando-a para clarificar os pressupostos metateóricos das grandes teorias sociológicas e que, em nosso caso, serve de base para a construção do instrumento que nos permitirá analisar enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.74).

Destarte, com base neste projeto apresentado por Bengoechea (1978) *apud* Sánchez Gamboa (2012), é então elaborada a matriz paradigmática, a qual parte da concepção de paradigma enquanto “lógica reconstruída” ou a forma de como sistematizar os diferentes recursos usados na produção do conhecimento. Desse modo, o autor considera que a unidade básica da análise paradigmática é sempre de acordo com a lógica do processo de produção de conhecimento existente em todo transcorrer da investigação científica.

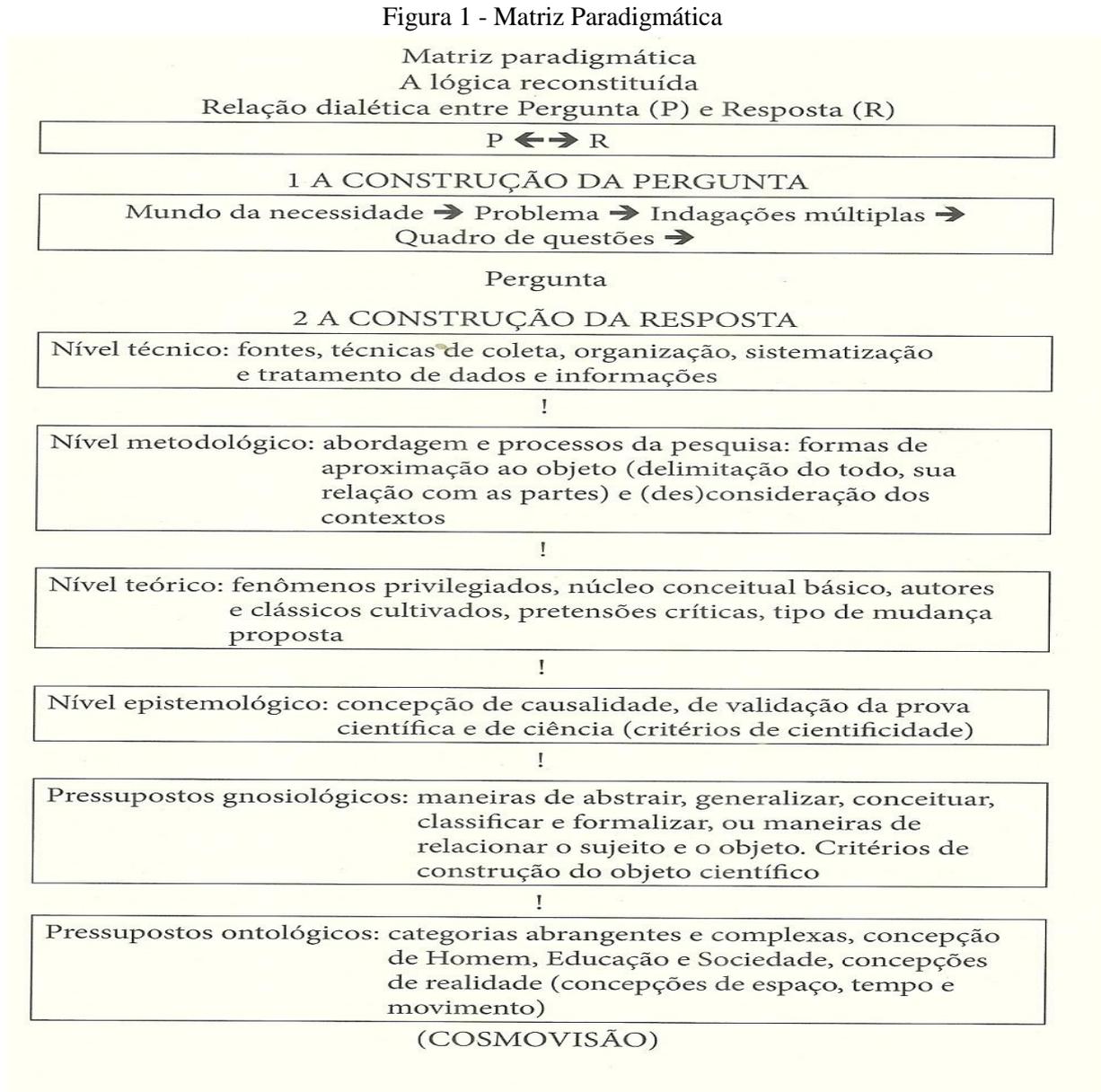
Todo processo de produção do conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir (BENGOECHEA et al., 1978 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.75).

Em qualquer processo de produção do conhecimento científico é necessário que se tenha instrumentos com função de coletar, sistematizar e organizar os dados e informações que são coletadas com o intuito de elaborar as respostas ao problema da referida pesquisa. Desta forma, o processo de investigar, sistematizar e nas diversas maneiras de perceber o real, está presente uma construção de totalidade que, conforme Kosik (1989) encontra-se subjacente à ideia de realidade. Para este autor, no pensamento dialético, o conhecimento da realidade tem como base um processo de concreção, que “precede do todo às partes e das partes ao todo” (IDEM, p.42).

A partir da relação entre fatos e conceitos num movimento mútuo resulta a concretização que é elaborada em toda produção do conhecimento e nela está presente, implicitamente, muitos elementos articulados que podem ser explicados através da mediação da matriz paradigmática (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Diante do exposto, Sánchez Gamboa (2012), organiza estes elementos em diferentes níveis ou grupos de pressupostos. Sendo eles, a) nível técnico; b) nível metodológico; c) nível

teórico; d) pressupostos epistemológicos; e) pressupostos gnosiológicos; f) pressupostos ontológicos. Conforme imagem a seguir:



Fonte: SÁNCHEZ GAMBOA (2012)

Vale destacar que, o primeiro nível é o básico o qual se refere ao sentido reconstruído entre a pergunta e a resposta da pesquisa. Sabendo que o início de toda pesquisa nasce com a construção de uma pergunta. Contudo, essa pergunta é formulada “a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.76).

E na elaboração da resposta são agregados os níveis. O nível técnico concerne aos instrumentos e procedimentos de análise, ou seja, de sistematização dos registros, documentos sobre o real. O nível metodológico que indica os principais caminhos e procedimentos na elaboração do objeto de estudo. Contudo, cada enfoque metodológico determina ou indica formas de pensar a crítica e até mesmo os tipos de mudanças propostas. O nível teórico compete aos referenciais elucidativos, tratam dos autores, críticas e polêmicas relacionadas a outras teorias. Esse nível articulado aos outros, faz parte da reconstrução da lógica de uma determinada pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Dentre os grupos de pressupostos, o autor apresenta os pressupostos epistemológicos que tem uma concepção de causalidade, os requisitos científicos que procuram justificar os procedimentos realizados enquanto científicos e verdadeiros, além da concepção de ciência que está presente em qualquer enfoque metodológico. Já os pressupostos gnosiológicos fazem referência à maneira de abstrair, generalizar, formular, conceituar e de forma geral compreender o objeto e de associá-lo com o sujeito (IBIDEM).

Por fim, os pressupostos ontológicos remetem a concepção de história, de homem, de sociedade e a concepção de realidade (espaço, tempo e movimento), “isto é, categorias que exprimem a *cosmovisão* que o pesquisador tece no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados” (IBIDEM p.77 grifo do autor).

Assim, essas são as articulações que envolvem uma produção científica, ou que pelo menos deveria envolver, e que analisamos a partir desse nosso estudo com as publicações do GTT Inclusão e Diferença do CBCE em dez anos de produção científica.

Sendo que, foram encontrados 153 artigos publicados entre os anos de 2003 e 2013 no GTT Inclusão e Diferença do CBCE. No primeiro momento de análise, entendemos a necessidade de separá-los por eixos temáticos que surgiram a partir da discussão central de cada artigo.

Dos 153 artigos foram identificados 13 eixos temáticos, sendo eles: 1. Acessibilidade; 2. Aptidão Física, Qualidade de Vida e Inclusão; 3. Cultura Corporal e Inclusão; 4. Discriminação, Preconceito e Sociedade; 5. Esporte Adaptado; 6. Formação de Professores e Inclusão; 7. Gênero; 8. Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão; 9. Políticas de Educação Inclusiva; 10. Prática Pedagógica e Inclusão; 11. Produção do Conhecimento e Inclusão; 12. Raça/Etnia e 13. Outros.

Neste caso, foram elaboradas ementas para cada eixo temático como critério para caracterizar e adicionar cada artigo de acordo com seu tema e relacionando-o com o eixo temático.

Conforme visualizamos no quadro 2, apresentado abaixo:

Quadro 2 - Eixos Temáticos e Ementas

Eixo Temático	Ementa
Acessibilidade	Artigos que priorizam o debate sobre as barreiras físicas e arquitetônicas que impedem a inclusão.
Aptidão Física, Qualidade de Vida e Inclusão	Artigos que tratam sobre a atividade física e/ou aptidão física relacionados com a qualidade de vida e a inclusão da pessoa com deficiência.
Conteúdos Específicos da Educação Física e Inclusão	Artigos que tratam especificamente sobre os objetos da Cultura Corporal (dança, jogo, esporte, luta, ginástica, dentre outras práticas corporais) e a relação com a deficiência e a inclusão.
Discriminação, Preconceito e Sociedade	Artigos que tratam da relação específica da discriminação e/ou preconceito no que diz respeito à pessoa com deficiência na sociedade contemporânea.
Esporte Adaptado	Artigos que tratam sobre o Esporte adaptado e/ou atletas deficientes.
Formação de Professores e Inclusão	Artigos que tratam sobre a formação inicial e/ou continuada de professores e a relação com a inclusão.
Gênero	Artigos que tratam sobre as discussões de gênero dentro do contexto da inclusão em diferentes espaços (escola, esporte, mídia, etc).
Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão	Artigos que tratam sobre como o modo de produção da sociedade implica na inclusão/exclusão das pessoas
Políticas de Educação Inclusiva	Artigos que tem como foco a discussão das políticas de inclusão na educação.
Prática Pedagógica e Inclusão	Artigos que tratam da relação da prática pedagógica e o par dialético inclusão/exclusão.
Produção do Conhecimento e Inclusão	Artigos que versam sobre a produção científica dentro da temática do GTT Inclusão e Diferença.
Raça/Etnia	Artigos que tratam das questões raciais no contexto da Escola.
Outros	Artigos que não tem nenhum tipo de relação com a ementa do GTT Inclusão e Diferença.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2016.

Isso só foi possível devido às várias leituras, dos artigos, no primeiro momento da análise do conteúdo. Em alguns casos ainda, o título não tinha uma relação direta com o resumo, assim fez-se necessário uma leitura parcial da introdução e/ou metodologia e considerações finais.

Feito a caracterização dos artigos observamos a importância de quantificá-los ano a ano, devido o volume das publicações variarem de acordo com os eixos temáticos e o ano. O que nos possibilitou perceber que alguns temas são mais explorados do que outros no GTT Inclusão e Diferença do CBCE. Como apresentamos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Quantidade geral de artigos por ano e por eixo temático

Eixos Temáticos	2003	2005	2007	2009	2011	2013	Total de artigos por eixo temático ao longo de dez anos de publicação
Acessibilidade	1	0	0	0	0	0	1
Aptidão Física, Qualidade de Vida e Inclusão	8	8	2	4	3	3	28
Conteúdos Específicos da Educação Física e Inclusão	4	5	1	1	6	3	20
Discriminação, Preconceito e Sociedade	0	3	0	0	0	1	4
Esporte Adaptado	2	3	1	2	3	2	13
Formação de Professores e Inclusão	1	1	1	5	5	4	17
Gênero	0	0	0	2	0	7	9
Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão	2	0	0	0	0	0	2
Políticas de Educação Inclusiva	0	0	0	2	1	0	3
Prática Pedagógica e Inclusão	5	7	6	10	8	7	43
Produção do Conhecimento e Inclusão	0	2	0	1	3	4	10
Raça/Etnia	0	0	0	0	1	0	1
Outros	0	0	0	0	1	1	2
Total de artigos no ano de congresso	23	28	11	27	31	32	153

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Vale destacar, também que nos anos de 2003, 2005 e 2007 o GTT era denominado de “GTT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, após membros do GTT se reunirem no ano de 2008 e apresentarem uma proposta de troca de nome para GTT Inclusão e diferença¹⁰.

¹⁰ Ementa do GTT Inclusão e Diferença: Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de

Por fim, de forma articulada com os outros passos do processo desta pesquisa, procuramos retomar a unidade da totalidade implícita na produção científica do GTT Inclusão e Diferença, a partir dos dados obtidos pela análise e sínteses parciais dos artigos. E ainda, categorizar, mais amplamente e explicitar os dados frequentes resultantes da análise epistemológica realizada, de acordo com as condições históricas que permitiram o desenvolvimento da produção analisada e das bases epistemológicas que elas indicam.

3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO NASCIMENTO DA CIÊNCIA AO SURGIMENTO DE NOVOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

As reflexões de um pesquisador não surgem de forma espontânea, isolada e sem contexto, mas sim de acordo com vários aspectos que estão em seu entorno, sendo uma questão mais vasta e tornando impraticável um agir descontextualizado quando se trata de pesquisar.

Dito isso, pesquisar exige conhecimento. A busca pelo saber e pelo conhecer é a busca pela verdade. Sendo o conhecimento a relação entre a consciência e o objeto, logo todo conhecimento implica em dois elementos, a saber, 1) o sujeito que quer conhecer e 2) o objeto a ser conhecido.

[...] o conhecimento é o ato, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação. Por outro lado, o mundo é o que torna possível o conhecimento ao se oferecer a um sujeito apto a conhecê-lo. Só há saber para o sujeito cognoscente se houver um mundo a conhecer, mundo este do qual ele é parte, uma vez que o próprio sujeito pode ser objeto de conhecimento (ARANHA; MARTINS, 1998, p.54).

Contudo, faz-se mister antes, compreender como nasce a vontade de conhecer e para isso nos remetemos à filosofia. Segundo Chauí (2012), filosofia quer dizer amizade pela sabedoria e filósofo é aquele que aprecia ser sábio. “Assim, filosofia indica a disposição interior de quem estima o saber, ou o estado de espírito da pessoa que deseja o conhecimento, o procura e o respeita”.

E desta forma, surgiram os primeiros a desejarem e procurarem pelo conhecimento. A filosofia surgiu quando alguns gregos abismados pela realidade se tornaram descontentes com as explicações que a religião, as tradições e os mitos ofereciam-lhes e iniciaram as primeiras perguntas procuraram as respostas para elas, evidenciando que o mundo e os seres humanos, os eventos naturais e as ocorrências da natureza, os acontecimentos humanos e as ações dos seres humanos podem ser distinguidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma (IBIDEM, p.32).

Logo a filosofia surgiu entre os pensadores gregos, no século VI a. C., que precederam Sócrates, quando estes passaram da consciência mítica e religiosa para a consciência racional e filosófica, quando perceberam que a verdade do mundo e dos humanos não era um segredo

ou um mistério que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos por meio do raciocínio, que são as mesmas em todos os seres humanos (ARANHA e MARTINS, 1998; CHAUI, 2012).

Quer dizer que, as inquietações dos primeiros filósofos gregos, sobre as causas da mudança, da conservação, da continuação, da reprodução e do ressurgimento de todos os seres que eram explicadas através da religião, das tradições e dos mitos já não contentavam nem persuadiam àqueles que desejavam conhecer a verdade sobre o mundo.

Contudo, no mundo globalizado em que a ciência transforma-se, quase que unicamente, em práticas de poder, em que a tecnologia parece determinar atitudes de viver e que a racionalidade desiludiu o mundo, seria intrigante observar o contínuo desenvolvimento de diferentes manifestações sociais religiosas. Este acontecimento mostra que o pensamento científico pode predominar na vida atual, mas é incapaz de suprimir outras maneiras de entender o mundo, igualmente relevantes, como a religião (MEKSENAS, 2002).

Porém, não só a ciência e o conhecimento religioso constituem os conceitos e as ações sociais. O senso comum também é uma expressão de conhecimento e de ação do cotidiano que ilustram o mundo em perspectiva própria. Isto devido ao fato que um engenheiro não realizar uma tarefa como construir um edifício com coordenadas apenas através do senso comum, assim como também não realizaria uma atividade doméstica, como lavar a louça utilizando métodos científicos rebuscados. Com isso, podemos afirmar que para ocasiões diferentes estabelecem informações distintas. (IBIDEM).

Para tanto, é fundamental saber distinguir o que é conhecimento religioso, o que é senso comum e o que se define como conhecimento científico, e ainda, quais características que demarcam o conhecimento científico dos outros tipos de conhecimento.

A religião é a tradição cultural mais velha que existe em todas as culturas. Na história da humanidade existem diversos registros de manifestações ligadas à religião, e muitos pesquisadores procuraram elucidar as raízes do pensamento religioso. “A religião é uma expressão social que implica o desenvolvimento de crenças e práticas” (IBIDEM, p. 63).

Uma das formas primitivas de religião incidiu quando os homens reconheceram que a natureza era constituída por seres animados. Sendo que, muitos afirmavam que alguns animais, vegetações, rios, montanhas, o sol, a lua eram compostos por espíritos (CHAUI, 2012), (MEKSENAS, 2002).

Assim, a humanidade desenvolveu primeiro as religiões animistas, depois o politeísmo (a crença em diversos deuses com formas próximas à humana) e,

por último, o monoteísmo (a crença na existência de um Deus único). Atualmente, consideram-se religiões mundiais o hinduísmo, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Cada uma delas, porém, possui dezenas de outras ramificações (MEKSENAS, 2002, p. 62).

Notadamente, no início da humanidade foi possível perceber, que ocorriam eventos regulares na natureza e sabiam os homens que não eram os responsáveis por tais fatos e suas causas. Notaram ainda que havia na natureza coisas benéficas e prejudiciais, boas e temíveis e reconhecem também que não foram os inventores delas (CHAUÍ, 2012,p.315).

A percepção da realidade exterior como algo independente da ação humana, de uma ordem externa e de coisas de que podemos nos apossar para o uso ou de que devemos fugir porque são destrutivas nos conduz a crença em poderes superiores ao humano e à busca de meios para comunicar-nos com eles para que sejam propícios à nossa vida humana. Nasce, assim, a crenças na(s) divindade(s)

O conhecimento religioso sugere a separação entre o homem e que se diz sagrado, mesmo defendendo que este exista nos homens e na natureza. Sendo que o sagrado pode despertar dedicação e amor, rejeição e ódio, surgindo uma espécie de respeito e medo pelo desconhecido e ora ameaçador, que o torna poderoso e responsável por todos os acontecimentos que não advinham da ação humana. A religião, desde então, tem papel fundamental entre os homens: simplesmente fazer acreditar, pois as explicações científicas se tornam desnecessárias.

Portanto, na religião, a fé e a busca da recompensa – a vida após a morte, ou a vida eterna - bastam para a compreensão e satisfação humana. A religião tem como função a proteção contra o medo da natureza, e as forças benéficas que se opõem as forças destruidoras e malignas. Oferece uma verdade sobre a origem do mundo e dos homens, sobre a vida e a morte, explica a dor e ainda, garante o respeito às regras e os valores da moral criada pela mesma (CHAUÍ, 2012).

O conhecimento religioso não busca seus fundamentos na ciência, pois não precisam comprovar as suas explicações. Outra característica importante da religião é o mito. Todas as religiões procuram suas justificativas em mitos, os quais procuram dar explicações para algo, como por exemplo, a origem dos homens e do mundo.

O mito não demonstra fatos históricos e/ou reais, mas sim oferece uma orientação ampla sobre a existência da humanidade e surgimento do mundo tal como conhecemos hoje.

Assim cada religião terá a sua explicação para estes questionamentos a partir das metáforas criadas diante de seus respectivos mitos (MEKSENAS, 2002).

As crenças vão passando de geração pra geração fazendo com que além dos deuses e divindades, os ancestrais também sejam exaltados e respeitados, pois acreditam que foram eles que viram ou alguém que viu e contou a eles a história de determinada religião. E através da ameaça e do julgamento do que é bom e do que é mal, o que é certo o que é errado este homem irá buscar aproximar-se dos ensinamentos, pois basta seguir e buscar as respostas nas divindades que tudo sabem (CHAUÍ, 2012).

Desta forma, é válido ressaltar também que as diferentes religiões podem conter diferentes ramificações e assim, podem construir em seus os seus seguidores sentimentos de fanatismos e sectarismo. Abrindo assim uma grande inserção de religiões em “disputas e interesses políticos, que podem conduzir à intolerância e ao racismo e, em situações extremas, a conflitos armados [...] assim é difícil desvincular as religiões e suas diversas igrejas das organizações de poder” (MEKSENAS, 2002, p.65).

Contudo, desde o período dos filósofos pré-socráticos que existem críticas à religião entre elas há uma frase famosa de Karl Marx na qual ele diz: “a religião é o ópio do povo” fazendo uma observação referente às religiões voltadas para a salvação, as quais enfraquece a luta dos oprimidos e explorados, que esperam a vida feliz em outro mundo e não buscam combater as injustiças e misérias que vivem no mundo presente (CHAUÍ, 2012).

[...] Disse ele que “a religião é lógica e enciclopédia popular, espírito de um mundo sem espírito”. [...] Marx procurou mostrar que a religião é uma forma de conhecimento e de explicação da realidade, usada pelas classes populares – lógica e enciclopédia – para dar sentido às coisas, às relações sociais e políticas, encontrando significações – o espírito no mundo sem espírito – que lhes permitam, periodicamente, lutar contra os poderes tirânicos (CHAUÍ, 2012, p. 330).

Enquanto a ciência evidencia a objetividade das relações e menos subjetividade, produzindo uma acomodação do sujeito à sociedade pela introdução da dúvida com o método, a religião faz o inverso, produz esta acomodação muito mais por meio da aceitação e contemplação.

Outra expressão importante, a ser destacada enquanto tipo de conhecimento é o senso comum, ou seja, a nossa primeira compreensão de mundo a partir do convívio com o grupo social e as experiências atuais que continuam sendo efetuadas em nosso cotidiano. Pelo senso comum fazemos julgamentos, estabelecemos projetos de vida, adquirimos convicções.

São conceitos que criamos a partir das nossas diversas opiniões sobre vários temas, fatos sociais e situações diárias. Estas opiniões estão consolidadas em valores, normas costumes e práticas sociais que já estão prontos desde quando nascemos.

O senso comum se constitui como um conhecimento portador de valores, explicações, orientações da ação e projeções cognitivas associados às práticas dos indivíduos na vida cotidiana. Por meio do senso comum, o ser humano compreende a si mesmo e define-se em relação ao meio social em que vive. Assim é capaz de orientar suas ações e lidar com esse meio social de modo a garantir sua vida (MEKSENAS, 2002, p. 66).

Dessa forma, podemos afirmar que o senso comum está diretamente ligado à vida diária dos homens, pois possui uma dimensão prática e imediata. Porém, por outro lado, de forma indireta, possui um vínculo com a totalidade histórica. Já que no seu dia-a-dia quando usa os meios de transportes, vai ao supermercado, frequenta igrejas, convive entre família e amigos ou quando vão passear nos parques em momentos de lazer e etc., todos estes aspectos estão de algum modo relacionados com o Estado, as políticas públicas e o modo de produção e suas relações na sociedade (IBIDEM, 2002).

Por suas características livres de comprovações científicas, o senso comum foi muitas vezes julgado como um conhecimento vulgar, banal e sem reflexão crítica sendo admitido apenas como uma simples opinião. Sobre isso, podemos trazer nas palavras de Platão (2004) uma elucidação sobre as curiosidades e opiniões geradas no cotidiano. Quando distingue quem é o filósofo, diz ele,

Terás muitos e estranhos filósofos, pois julgo sê-los todos os que apreciam os espetáculos, por causa do prazer que sentem em aprender; mas os mais bizarros a catalogar nessa classe são as pessoas ávidas em ouvir que, com certeza, não assistiriam a uma discussão como a nossa, mas que, como se tivessem alugado os ouvidos para escutarem todos os coros, correm às festas dionisíacas, não faltam nem às da cidade nem às dos campos. Denominaremos filósofos todos esses homens, tanto aos que demonstram entusiasmo em aprender semelhantes coisas, como os que estudam as artes inferiores? Logicamente que não. Essas pessoas apenas aparentam ser filósofos (PLATÃO, 2004, p. 183).

Sabendo que Platão nomeou a *episteme* - filosofia e a *doxa* - mera opinião, e a partir da citação acima, podemos observar que para esse filósofo o conhecimento do cotidiano não era válido na filosofia. Quando se refere às pessoas que alugariam “os ouvidos para escutarem todos os coros”, ou seja, referindo-se àqueles que trocam de argumentos constantemente e que seriam incapazes de expor uma reflexão crítica (MEKSENAS, 2002).

Como vimos até aqui, o conhecimento a partir do senso comum surge do convívio entre os homens e suas relações sociais, seja em família ou no desenvolvimento de suas funções na sociedade. O simples fato de viver nos faz refletir sobre quais condições estamos e como podemos melhorá-las. Desse modo, podemos afirmar que o senso comum é constantemente modificado de acordo com o tempo histórico. Não podemos deixar de relacionar a forma de viver de como cada ser humano pensa, e como isso reflete na sociedade.

Nesse contexto, vale destacar que as variações nestas relações sociais da produção da vida modificam o cotidiano podendo acarretar mudanças também no senso comum. Tais mudanças e alterações podem ocorrer de forma tão acelerada que todos que vivem em sociedade precisam buscar instruir-se sobre os novos aspectos do conhecimento para se adaptar à nova vida diária. Esse elemento se torna ainda mais poderoso quando apontamos o acesso à internet, tendo em vista que os conceitos, definições e novas formas de conhecimento se estendem com mais rapidez mundialmente.

Portanto, as relações sociais de generalização do senso comum podem abster as classes populares do saber que se origina de suas condições e necessidades e, concomitantemente, atribuir outro saber, que surgiu das condições e interesses de outra classe, a dominante. “Tal fenômeno aponta para as formas de manipulação do senso comum e aponta seu caráter ideológico, que, mesmo impondo limites, não nega a dimensão de cultura popular presente nesse modo de conhecer” (MEKSENAS, 2002, p. 69). É válido dizer, que pode existir um discurso predominante que fundamenta o senso comum, e assim uma classe aceita para si tais fundamentos como se fossem seus e reproduzem os valores de uma classe que não a identifica.

Desse modo, dentro deste contexto amplo, que tem como objetivo apenas apresentar os tipos de conhecimentos, assim como fez-se a diferenciação do conhecimento religioso para o científico, não cabe aqui hierarquizar a importância entre o senso comum e ciência (MEKSENAS, 2002).

Contudo, deve-se destacar que a ciência tem fundamental relevância quando nos referimos à produção do conhecimento, pois como vimos, há peculiaridades entre o conhecimento religioso, o senso comum que decorre do cotidiano e o conhecimento científico.

Um exemplo interessante que serve para ilustrar a relação entre o conhecimento e suas formas de produção pode ser a “A alegoria da caverna”. Ela escrita por Platão numa passagem no livro VII, em “A República” (PLATÃO, 2004), descreve uma situação imaginária, no diálogo de Sócrates e Glauco que ilustra a afirmação acima.

Tal alegoria trata sobre prisioneiros que, desde o nascimento, vivem presos em correntes numa caverna, onde passam a vida olhando para a parede, a qual é iluminada por uma luz gerada por uma fogueira. Nesta parede são projetadas diariamente sombras de pessoas levando estátuas de objetos, animais e plantas quando passam na frente da caverna. Os prisioneiros passam a criar nomes para todas as imagens que veem em forma de sombras, analisando e julgando as situações (IBIDEM).

Ainda no plano da imaginação, supõe-se que um dos prisioneiros foi forçado a sair das correntes e pôde explorar o interior da caverna e o mundo exterior. Entrou em contato com a realidade e entendeu que passou a vida toda avaliando e julgando apenas imagens projetadas numa parede. Ao sair da caverna e entrar em contato com o mundo real ficou encantado com os seres de verdade, com a natureza, com os animais e outras pessoas (IBIDEM).

Assim retornou entusiasmado para a caverna para contar todo o conhecimento obtido fora da caverna para seus colegas ainda presos. Porém, foi ridicularizado ao contar tudo o que viu e sentiu, pois seus colegas só conseguiram acreditar na realidade que enxergavam na parede iluminada da caverna. Os prisioneiros o chamaram de louco, ameaçando-o de morte caso não pare de falar daquelas ideias consideradas absurdas (IBIDEM).

Quando nos referimos ao conhecimento científico precisamos nos aproximar ao máximo da realidade, evitando uma visão distorcida da mesma que podemos criar a partir do que aparentemente estamos enxergando. Na alegoria acima, podemos nos colocar no lugar dos prisioneiros, pois muitas vezes enxergamos e acreditamos apenas nas imagens expostas pela cultura, pelas definições já prontas e/ou pelos conhecimentos que adquirimos durante toda a vida.

Se considerarmos a caverna como parte do mundo em que vivemos, podemos perceber que esse nos apresenta “sombras” que não representam a essência da realidade. Só é possível reconhecer a realidade do ponto de vista científico, quando buscamos nos desprender das influências culturais e sociais, adotando critérios de cientificidade, ou seja, quando saímos da caverna. E isto, tem relação direta com a forma e como produzimos o conhecimento.

A relação do ser humano com o meio e a necessidade de transformação da natureza é a principal base de busca pelo desenvolvimento do conhecimento. Assim, de forma sistemática, a ciência neste contexto serve para revelar e explicar a essência da realidade, sendo que a descoberta de novos conhecimentos supera outros que já não servem mais.

Desse modo, podemos dizer, em acordo com Meksenas (2002), que pesquisar é produzir conhecimento. Portanto existe uma variedade de perspectivas em relação à definição do conhecimento, é possível visualizar tais perspectivas a partir de alguns filósofos que

viveram em tempos e lugares distintos e apresentaram diferentes conceitos para o conhecimento.

Platão definiu o conhecimento como algo superior ao ser humano e que fazia parte do seu espírito. Para ele o conhecimento não se estabeleceria a partir do mundo material, da natureza ou das relações históricas entre as pessoas.

Para Platão, o conhecimento não pode ser formado, porque já está estabelecido no espírito, sendo que todo indivíduo já nasce portador do conhecimento. Mas, apesar de afirmar que o conhecimento é inato, Platão afirma que nem todos o almejam e nem o atingem, pois não querem desapegar-se do mundo material. Para alcançar o conhecimento é preciso afastar-se da natureza e da história e retroceder para a contemplação do mundo espiritual (MEKSENAS, 2002).

Outro filósofo John Locke, discordando de Platão, afirmou que o conhecimento não é algo imutável, constante e estável que existe dentro da alma. Admitiu que o conhecimento fosse exterior ao indivíduo, formado a partir do desenvolvimento de ideias que acontecem em nossa relação diária com os objetos, com a natureza e com as relações sociais. Isto é, para Platão é fundamental a valoração do mundo das ideias. Já para Locke o conhecimento torna-se provável apenas pela experiência sensível do ser no mundo, sendo que esta definição serviu de embasamento para o desenvolvimento do empirismo (MEKSENAS, 2002).

Vinte anos mais tarde após a morte de Locke, nasce Immanuel Kant filósofo alemão que criticou e discordou da definição de que o conhecimento é inato e também não ocorre a partir das experiências. Para ele, precisamos da vivência no mundo para alcançar o conhecimento, porém a forma como sentimos esse mundo acontece por meio de uma estrutura de pensamento que nos é interior, autônoma da experiência (MEKSENAS, 2002).

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real [...]. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar [...] serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX, 1976, p.25).

O significado de conhecimento na obra de Karl Marx nos faz questionar os filósofos antecessores que discutiram a razão em si ou a experiência em si, mas não abordaram que tanto a razão quanto a experiência têm uma história.

Desta forma, para Marx, o ser humano transforma a natureza e, ao transformá-la a torna social e concomitantemente modifica-se enquanto ser humano construindo a sua subjetividade “(da qual faz parte a Razão)” (MEKSENAS, 2002). Assim, o conhecimento é socialmente construído através das intervenções e relações do homem com e na natureza e com os outros homens

Portanto, o conhecimento científico possui características específicas. Pois a ciência sendo uma atividade intencional busca comprovações, a partir de um método, para suas afirmações que explicam e interpretam a vida e o mundo.

O método é a maneira de fazer. Desta forma, o conhecimento científico utiliza determinado método, ou seja, segue um plano inicial e um conjunto de regras racionais, as quais são admitidas pela comunidade científica, para realizar uma pesquisa (IBIDEM)

Utilizar um método é seguir sistematicamente um percurso através do qual deve-se alcançar um objetivo. Tendo como finalidade, descobrir uma verdade até então desconhecida, possibilitar a expressão e a prova de uma verdade já conhecida e aceitar a verificação de conhecimentos para investigar se são ou não verdadeiros. O método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos (CHAUÍ, 2012).

Para Chauí (2012), a necessidade do método se faz fundamental, pois o erro, a ilusão, a falsidade fazem parte do conhecimento e assim, interferem na experiência e no pensamento. Portanto, é preciso organizar o caminho a ser percorrido e com isso ter segurança do que estar conhecendo, desta forma, o pensamento cria normas e processos que ajudam o sujeito dominar todos os passos que realiza durante o conhecimento de um objeto.

Contudo, ao longo da história da filosofia e das ciências, existiram e ainda existem diferentes concepções sobre o método científico, porém manteve o seu caráter de regulador, de verificador e avaliador das ideias e teorias, preservou-se a sua característica de guiar o trabalho intelectual e avaliar os resultados obtidos (CHAUÍ, 2012).

No final do século XIX, entretanto, filósofos e cientistas defendiam que deveria seguir apenas um método, neste caso com o desenvolvimento da física, avaliaram que todas as áreas do saber precisariam aplicar o método utilizado pela “ciência da natureza”, ainda que o objeto de estudo fosse o homem, pois eles entendiam que a explicação causal de todos os fatos fosse natural (CHAUÍ, 2012).

Porém, no século seguinte, passou-se a acreditar que cada área de conhecimento deveria ter seu próprio método, determinado pela característica do objeto e pelo conceito de verdade que cada campo do conhecimento determina para si próprio.

A partir do século XVI, com a mundialização do comércio marítimo e o nascimento das manufaturas primárias, a ciência e a pesquisa alcançaram um desenvolvimento até então desconhecido na história da humanidade. Iniciando assim, a modernidade a qual chegou ao seu auge no século XX (MEKSENAS, 2002).

Com o desenvolvimento da modernidade e seus adventos, a ciência e a pesquisa se dividiram da filosofia e até o início do século XVI, a filosofia teve como seu aspecto principal, entender o conhecimento como totalidade. Sendo que, os estudos sobre natureza, política e arte eram analisados como um mesmo objeto intelectual.

[...] com o advento da modernidade, o conhecimento fragmenta-se em múltiplos objetos e cada qual se torna uma pequena totalidade: agora temos o químico, o físico, o matemático, o geógrafo, o sociólogo e o pedagogo, entre diversos outros especialistas da atividade intelectual. Tais aspectos históricos redefinem a questão do método. À multiplicidade da atividade científica correspondeu a multiplicidade do método (IBIDEM, p. 74).

Dito isso, podemos afirmar que cada método possui uma matriz epistemológica que dita às regras e o caminho a ser seguido. Sendo essas bases epistemológicas, as expressões concretas do método científico.

Desse modo, é de fundamental importância a compreensão de que a educação, assim como as pesquisas tem um método e uma base teórica, a qual através da abordagem metodológica expõe a sua concepção de ciência. A ciência pode ser percebida como um saber organizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações, que tem um grau de unidade, de generalidade e é capaz de conduzir a conclusões resultantes das relações objetivas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008).

Contudo, em consonância com Sánchez Gamboa (1997) e Meksenas (2002), podemos afirmar que os três tipos de conhecimento que estão subentendidos nas facetas da pesquisa, a saber: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico dialético. Esses tipos de conhecimento definem, respectivamente, os aspectos de pesquisa do Positivismo, da Fenomenologia-Hermenêutica e do Marxismo.

De acordo com o autor, estes são três grandes enfoques epistemológicos, os quais aglutinam as diversas correntes metodológicas que são utilizadas nas pesquisas. O uso desses enfoques está além do contexto específico do conhecimento. Está diretamente dependente da

“influência das grandes correntes do pensamento que como grandes matrizes da ciência contemporânea contribuem para o desenvolvimento dos diversos modelos científicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 190).

O Positivismo foi desenvolvido por Auguste Comte, Herbert Spencer, Émile Durkheim e constituiu-se como um método que tratava em repudiar qualquer sinal de subjetividade no trato com a ciência. Este método foi se adequando a cada época, mas não perdeu a essência inicial.

Para Comte, o conhecimento seria positivo tendo sua base na observação orientada por um método, isto é, não se trata de uma observação livre ou impensada. O conhecimento forma-se pela observação com um método, sendo esta observação intencional e atingida de acordo com princípios científicos (MEKSENAS, 2002).

“Consideram-se positivistas as doutrinas que têm como objeto do conhecimento só aquele obtido mediante os dados dos sentidos; esta corrente nega-se a admitir outra realidade fora dos “fatos” e a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os “fatos”” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 34).

O método positivista procura apresentar dados numericamente, acreditando que estes são suficientes para o entendimento do objeto estudado ou da realidade posta. Levando a uma concepção de neutralidade da ciência, já que são os números explicam.

[...] o maior problema das pesquisas de orientação positivista é a redução de questões humanas e sociais a leis regidas por princípios exclusivamente biológicos. Os positivistas negligenciam aspectos da cultura, da vida social, da estrutura econômica e política em favor de fundamentos de caráter biológico, supondo as sociedades humanas como mero *corpo vivo*. Percebemos assim que o positivismo é mais capaz de lançar as bases do preconceito de gênero ou étnico e menos de propor as conclusões científicas às quais tanto almeja (MEKSENAS, grifo do autor, 2002, p. 80-81).

Neste sentido, o método positivista realiza uma qualidade de ciência centrada com a enumeração e a catalogação dos fenômenos, aumentando as relações quantitativas e numéricas e evidenciando os fatos que possuem afinidade entre si, que sejam passíveis de serem trabalhados estatisticamente.

Assim, é notável que neste método os fenômenos e conflitos sociais são restringidos à explicação através de dados quantitativos, que por consequência não elucidam a essência da realidade “[...] para os positivistas, a valorização da experiência no procedimento científico conduz a um ponto que admitem: somente o que pode ser testado e experimentado pode ser

comprovado. Além disso, apenas o comprovado torna-se lei em uma teoria” (MEKSENAS, 2002, p. 83).

Contudo, acreditando unicamente no desenvolvimento e evolução do conhecimento, este método se torna ingênuo em defender uma ciência neutra, quando esta é política. Pois aqueles que fazem as pesquisas e produzem a ciência estão inseridos em uma sociedade capitalista, logo seriam incapazes de discutir sobre os diversos usos do conhecimento e de tecnologias que ajudam a desenvolver.

Outro enfoque é o histórico-hermenêutico tendo como corrente de pensamento a Fenomenologia-Hermenêutica. Uma abordagem teórico-metodológica, que se coloca no caminho contrário ao do positivismo. Propondo uma investigação científica com centralidade mais subjetiva e menos foco na objetividade, e isso gera uma inflexão metodológica na compreensão da relação sujeito e objeto.

Desta forma, a fenomenologia-hermenêutica afirma que todo método de pesquisa descreve a realidade e busca a essência dos fenômenos a partir de vivências determinadas. Assim, segundo Meksenas (2002, p. 94), “toda produção do conhecimento em fenomenologia tem como meta compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações”. Com isso, não existe a determinação de um método para elaborar o conhecimento, mas sim uma variedade de métodos (IBIDEM).

Esta abordagem preconiza que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação. Concebe o homem como sujeito e ator, enfatizando a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação.

Neste enfoque científico, a pretendida objetividade da ciência empírico-analítica é conseguida por meio da intersubjetividade ou do consenso dos agentes comprometidos ou relacionados com a produção desse conhecimento. É notória a mudança de enfoque da relação sujeito-objeto: nesta abordagem o sujeito é privilegiado, isto é, o processo é centralizado no sujeito (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 193).

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas empregam técnicas qualitativas que são prevalentes e que admitem a intersubjetividade e a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como por exemplo, entrevistas abertas, histórias de vida e depoimentos (IBIDEM)

Esta abordagem utiliza o método interpretativo, o qual permite um “jogo polissêmico” que compreende os fenômenos nas suas várias apresentações. Interpreta os objetos de suas pesquisas buscando obter os significados dos fenômenos e apresentar seus sentidos, dentro de diversos contextos em que o fenômeno se manifesta (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

De acordo com Sánchez Gamboa (2012), para os enfoques hermenêuticos a interpretação e a compreensão são fundamentais no contexto da comunicação entre homens, sendo o principal eixo cognitivo que orienta as investigações fenomenológico-hermenêuticas.

Já as pesquisas caracterizadas como crítico-dialéticas utilizam técnicas historiográficas a partir das referências do marxismo, mediado pelo materialismo histórico-dialético, adota uma corrente de pensamento oposta ao enfoque Positivista e da Fenomenologia-Hermenêutica e diferentemente daqueles que estão balizados pelo Idealismo Filosófico, o mesmo é adepto ao Materialismo Filosófico (MEKSENAS, 2002).

Nas pesquisas dialéticas, o homem é concebido como ser social e histórico, que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e transformador. De acordo com o enfoque crítico-dialético, o conhecimento da realidade, do mundo, das dinâmicas sociais e a ação transformadora dos homens se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, adquiridos por meio de permanentes lutas e da superação das contradições sociais. A história dos homens assim o demonstra. O interesse cognitivo predominante neste tipo de enfoque é o crítico-emancipador (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 194).

O método dialético define a educação, a ciência e a tecnologia como produtos da história, e continuará sendo enquanto existir as relações dos homens entre si e com a natureza, logo o seu objeto está em constante mudança. Sendo assim, admite que a ciência é uma produção sócio histórica, um fenômeno em constante desenvolvimento, inserida num contexto de movimento das formações sociais e estabelecida pelos interesses e embates da sociedade na qual se produz (MEKSENAS, 2002; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Só é possível aos homens conhecer plenamente o seu tempo e a natureza se conhecerem também as relações sociais de produção da vida material do meio em que vivem.

O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas. Daí, para obter o significado do fazer ciência em nossa sociedade capitalista, faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria (MEKSENAS, 2002, p. 85).

Portanto, esse método interpreta os fatos em análise como históricos, determinados fundamentalmente pela materialidade. Entretanto propõe o estudo sobre o movimento das contradições, determinadas histórica e socialmente, de maneira que propõe a análise da realidade não pela aparência, mas sim pela sua essência.

Desta forma, o critério de cientificidade determina na prática a explicação e o entendimento de objeto se obtém à medida que resgatamos sua origem e evolução, sendo assim, os fatos se explicam pela história dos próprios fatos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

O Materialismo Histórico Dialético é a ciência filosófica do marxismo que aponta pesquisar as determinações sociológicas inerentes à realidade objetiva humana, procurando compreender como o homem produz sua existência (objetivamente e subjetivamente) social na direção de uma determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Dito isto, destaca-se que, em consonância com Meksenas (2002), pesquisar é produzir conhecimento, neste sentido cabe fazer uma análise detalhada e observar a quem serve determinada produção.

O autor afirma também que desde o século XIX o modelo de conhecimento dominante na sociedade é o científico positivo que se faz na perspectiva de conhecer as naturezas física e humana a partir de um método positivo através da observação de fatos, objetos, fenômenos ou relações.

Esta forma de produzir conhecimento contribui para o estabelecimento de regras, devido a conclusões que são universalizadas para situações de estudos semelhantes, ou seja, uma afirmação que é generalizável possibilita novas relações, reafirmando o propósito da ciência que neste contexto, consiste “em saber para fazer” (IBIDEM p. 45).

Neste bojo, a pesquisa torna-se responsável direta e/ou indiretamente pelo modo de como continuar a produzir o conhecimento e em alguns casos, interferir na forma como a vida cotidiana se organiza e desenvolve-se.

Contudo, atualmente, podemos notar o crescimento das formulações acadêmicas na lógica da produção do conhecimento em educação a partir de tendências e de várias linhas de pensamento que são chamadas de pós-modernas.

Para Cavazotti (2010), o fenômeno social pós-moderno como teoria, no campo da filosofia deu um salto inesperado após o livro *A condição pós moderna* escrito por Jean-François Lyotard ser publicado em Paris no ano de 1979. Reconhecido como o primeiro a discorrer sobre a pós-modernidade como uma modificação total da condição humana. Obra na qual, o autor nega que a sociedade é um campo de luta de classes, sendo entendida como uma rede flexível de jogos de linguagem. Sendo a relação social compreendida como um jogo de linguagem, que abrange regras que não podem ser mensuradas, e integrações conflituosas da mesma forma que são incompreensíveis.

Assim, este modo de entender o mundo e, conseqüentemente a sociedade resulta que “as ciências sociais perdem o estatuto científico”, que antes eram dirigidas na modernidade, e que agora incidem na esfera da pragmática da linguagem, sendo esta peculiar ao senso comum (CAVAZOTTI, 2010, p. 21).

Esta concepção pós-moderna se expressa numa forma de cultura, a partir de “uma arte superficial, descentrada, eclética e pluralista”, e também, como reações céticas às vias clássicas de perceber o mundo, provocando também divergências sobre as questões epistemológicas. Este debate sobre as perspectivas epistemológicas da pesquisa diante dos pós-modernismos e suas influências no entendimento da educação. Fica mais evidente quando colocado no contexto das teorias do conhecimento em questão. (CHAVEZ-GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

[...] Um dos elementos esclarecedores desse jogo é explicitado com o conceito de “virada” ou “giro”. Tal situação acontece quando o objeto do conhecimento a ser observado ou apreciado se desloca, por exemplo, das “coisas” para as “palavras”; da realidade para as “representações”; dos “fenômenos” para os “discursos”; da experiência para a “linguagem”, ou da “prática” para o “significado”. Essa mudança de lugar do objeto gera uma “virada” no processo do conhecimento, alterando a centralidade do mesmo processo e o tratamento dos outros elementos que poderão compor o resultado (CHAVES-GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 8).

Logo, podemos afirmar, que se o objeto muda de lugar isso faz com que o sujeito também receba características e funções variadas, e assim a literatura especializada, particularmente a originada no campo da filosofia, foi definindo como, “virada epistemológica”. Desta forma, estas alterações na centralidade também afetam a compreensão dos fenômenos e das práticas, gerando várias perspectivas, que na educação, fomentam também as discordâncias sobre as teorias pedagógicas (CHAVEZ-GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, grifo dos autores, 2011).

Diante do exposto, vale ponderar sobre as questões teórico-metodológicas as quais envolvem a discussão sobre pressupostos que se reportam a questionamentos nos debates atuais da pós-modernidade em educação, isso implica diretamente na concepção de sujeito e a ligação deste com o objeto de conhecimento.

Segundo Cavazotti (2010), a ideia de sujeito constitui-se no contexto de debate sobre a racionalidade, porém esta concepção é preterida pelo pós-modernismo. Mesmo sendo esta “um elemento fundante da ciência, desde a modernidade” (idem, p.53). A autora continua:

Inaugurada a razão humana como fundamento da nova ciência, em oposição ao princípio divino que reinou na feudalidade; construída na experimentação, não mais na contemplação, a ciência adquire caráter prático de transformação da natureza em mercadoria. O desenvolvimento das ciências e da técnica, requerido pela manufatura e, cada vez mais, pela produção industrial, trouxe a confiança necessária no conhecimento racional (CAVAZOTTI, 2010, p. 53).

Contudo, os autores pós-modernos rejeitam o princípio de racionalidade no decorrer do desenvolvimento científico, renomeando de paradigma e concluem que a racionalidade fundamenta-se na dissociação do objeto conhecido e o sujeito conhecedor, não havendo espaço para privilegiar a subjetividade nesta separação (IBIDEM).

Desta forma, no campo da educação, o pós-modernismo substitui o sujeito pela subjetivação e a multirreferencialidade que é colocada no lugar dos fundamentos, assumem a centralidade do pensamento epistemológico. Assim, é válido refletir sobre a educação pós-moderna, no sentido que esta sugere a junção de diversas teorias filosóficas em detrimento do rigor científico, propondo uma pedagogia do indivíduo substituindo o sujeito social e alega a anulação da ciência da educação em favorecimento de uma pluralidade hipotética (CAVAZOTTI, 2010).

Deste modo, compreendemos que a produção e a apropriação do conhecimento científico estão diretamente relacionadas ao processo formativo e o desenvolvimento do pesquisador, o qual está inserido num mundo, numa história enquanto ser social, que constrói e transforma na busca de seu aprimoramento. Com isso, não podemos concordar que o relativismo e o ecletismo sejam possíveis neste contexto, como defende o pós-modernismo.

O conhecimento especial, denominado “científico”, dentro do qual reconhecemos as teorias educacionais e pedagógicas, surge da atividade prática humana - o trabalho – e se desenvolve baseado nela. O motor principal deste desenvolvimento é constituído pelas necessidades materiais de produção; portanto pode-se afirmar que o desenvolvimento da ciência pedagógica subordina-se ao projeto histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas. É dessas relações que depende o ritmo do desenvolvimento científico [...] (TAFFAREL, et. al. 2011, p. 107).

Portanto, podemos afirmar de acordo com Cavazotti (2010) que “a proposta pedagógica pautada pelos cânones da ciência pós-moderna reforça o fosso da formação científica entre as classes e, portanto, se configura no mínimo em conservadora para não dizer reacionária” É fundamental considerar “que a ciência pode explicitar os fundamentos teórico-práticos que produzem a desigualdade social” (p.78). Caso contrário, a ciência estaria

contribuindo para o regresso e, conseqüentemente, para o declínio da produção do conhecimento científico.

4 ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO GTT INCLUSÃO E DIFERENÇA ENTRE OS ANOS 2003 E 2013

4.1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT INCLUSÃO E DIFERENÇA

Como visto anteriormente, pesquisar é produzir ciência, e ainda, que nenhuma pesquisa/produção do conhecimento ou ciência é neutra. Ao contrário, trazem em suas entre linhas mensagens que implicam a uma defesa de como se desenvolve a vida, de como pensar o mundo, e também sobre uma concepção de homem e sociedade que se quer preservar ou transformar.

Foi possível observar também que apesar do número das pesquisas sobre a pesquisa ter aumentado, podemos afirmar que estas pesquisas quando se tratam do tema inclusão e na perspectiva da Educação Física ainda é mínima. Assim, a necessidade de analisar a produção do conhecimento a partir de uma pesquisa epistemológica e analisar artigos sobre a inclusão sob a perspectiva da Educação Física se faz imprescindível.

Para fazermos essa análise, utilizamos o instrumento ‘esquema paradigmático’, (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012), que se caracteriza enquanto um estudo crítico que investiga a gnosiologia, ontologia, concepção de mundo, critérios de cientificidade. Este tipo de estudo nos permite averiguar ainda os tipos de pesquisas predominantes, sua qualidade e relevância perante as necessidades sociais concretas.

De tal forma, escolhemos os trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) por entendermos ser este um evento de suma importância dentro do cenário científico da Educação Física Brasileira. Trata-se de um evento organizado e realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Deste modo objetivamos, fundamentalmente, com tal estudo, investigar as bases epistemológicas, técnicas e teóricas que sustentam os trabalhos no GTT – Inclusão e Diferença, em dez anos¹¹ de publicações no referido evento científico.

¹¹ Apesar de o CONBRACE acontecer desde 1979 e os Grupos de Trabalhos Temáticos organizados a partir de 2001, não foram encontrados registros das publicações anteriores ao ano de 2003. Logo esta pesquisa, faz uma análise desses dez anos (2003 a 2013) de produção do GTT Inclusão e Diferença. Em setembro de 2015 aconteceu o XIX CONBRACE em Vitória – ES, contudo esta pesquisa já estava em andamento quando os anais foram publicados.

Um estudo epistemológico caracteriza-se enquanto um estudo crítico dos valores implícitos nas diversas ciências, questionando a sua cientificidade e a construção do objeto de estudo, pressupostos ideológicos, superficialidade teórica, além de investigar, criticamente, as abordagens metodológicas clássicas e modernas, em seus modos divergentes de interpretar a realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Para a sistematização da análise dos textos estamos usando a referência adotada por Sánchez Gamboa (2012) que discute os dados a partir de uma análise paradigmática. Segundo este autor existe três tipos de conhecimento que são implícitos aos enfoques de pesquisa, a saber: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico dialético, que demarcam, respectivamente, as perspectivas de pesquisa do Positivismo, da Fenomenologia-Hermenêutica e do Marxismo ou Crítico-Dialético.

Os artigos foram, então, categorizados em distintos níveis que podem ser assim explicitados: **nível básico**, o qual se refere ao sentido reconstruído entre a pergunta e a resposta da pesquisa. O **nível técnico** que trata dos instrumentos e procedimentos de análise. O **nível metodológico** que indica os principais caminhos e procedimentos na elaboração do objeto de estudo. E o **nível teórico** que compete aos referenciais elucidativos, tratam dos autores, críticas e polêmicas relacionadas a outras teorias.

E ainda os pressupostos epistemológicos que tratam dos critérios de validação científica, com uma concepção de causalidade. Os pressupostos gnosiológicos referenciam à maneira de abstrair, generalizar e de forma geral compreender o objeto e associá-lo com o sujeito. E também, os pressupostos ontológicos que remetem a concepção de história, de homem, de sociedade e a concepção de realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

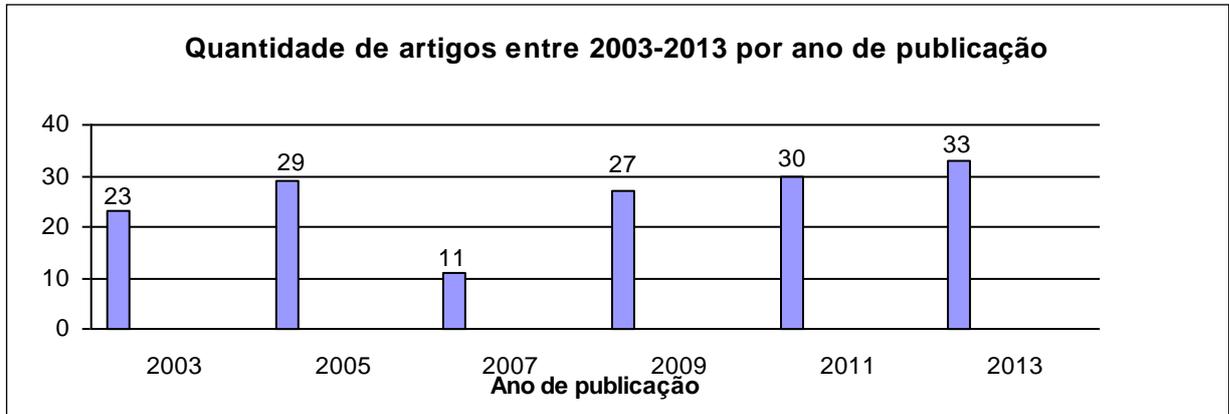
Deste modo, estamos analisando artigos publicados entre os anos de 2003 e 2013 no GTT Inclusão e Diferença do CBCE. Nosso primeiro esforço de análise foi classificar os artigos por eixos temáticos que foram criados a partir da discussão central de cada trabalho.

Assim, conforme apontado no capítulo da metodologia, construímos treze (13) eixos temáticos, sendo eles: 1. Acessibilidade; 2. Aptidão Física, Qualidade de Vida e Inclusão; 3. Conteúdos Específicos da Educação Física e Inclusão; 4. Discriminação, Preconceito e Sociedade; 5. Esporte Adaptado; 6. Formação de Professores e Inclusão; 7. Gênero; 8. Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão; 9. Políticas de Educação Inclusiva; 10. Prática Pedagógica e Inclusão; 11. Produção do Conhecimento e Inclusão; 12. Raça/Etnia e 13. Outros.

Na análise entre 2003 e 2013, encontramos 153 artigos. O gráfico 1 abaixo apresenta a disposição da quantidade desses artigos no que tange ao ano de publicação. Percebemos que o

ano de 2007 houve somente onze (11) publicações neste GTT, ao passo de que no ano de 2013 apresentou o maior número, trinta e três (33) artigos no período pesquisado.

Gráfico 1 - Quantidade geral de artigos publicados no GTT Inclusão e Diferença entre 2003-2013

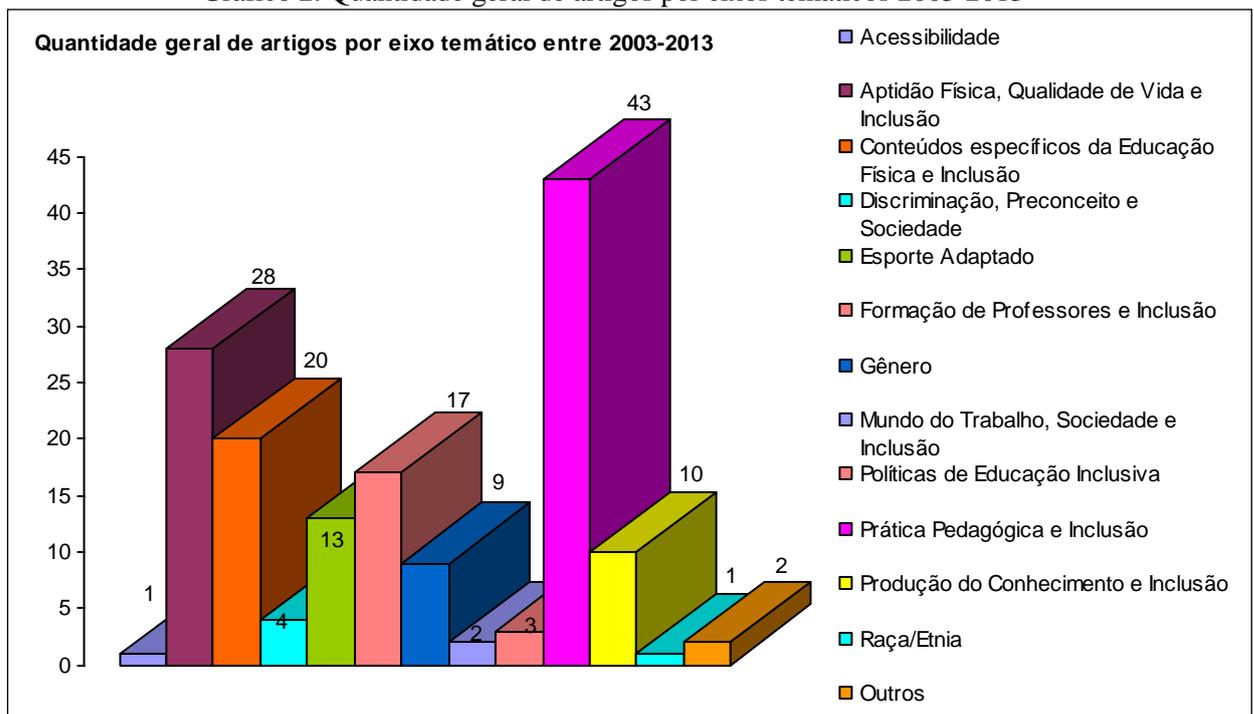


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Para melhor análise e diferenciação elaboramos ementas para cada eixo temático como critério para caracterizar e adicionar cada artigo de acordo com seu tema e relacionando-o com o eixo temático, conforme quadro 2.

No que tange a distribuição deste quantitativo geral nos eixos temáticos, encontramos a seguinte organização exposta no gráfico 2, logo abaixo:

Gráfico 2. Quantidade geral de artigos por eixos temáticos 2003-2013



Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2016

No GTT Inclusão e Diferença entre os anos de 2003 e 2013 encontramos apenas um artigo sobre “Acessibilidade”, este eixo temático trata especificamente sobre as barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o processo de inclusão. Logo, esse fato nos deixou surpresos, pois esse tema é relevante quando se trata de inclusão. E ainda, diante da lei que rege sobre o acesso tanto de pessoas com deficiência¹², como idosos, etc. Sendo a acessibilidade fundamental para a inclusão, principalmente das pessoas com deficiência.

No eixo temático “Aptidão Física, Qualidade de vida e Inclusão”, onde elencamos os artigos que tratam sobre a atividade física e/ou aptidão física relacionados com a qualidade de vida e a inclusão da pessoa com deficiência, foram encontradas 28 (vinte e oito) publicações, que abordam, especialmente, sobre a atividade física e a relação com a deficiência.

Já no eixo temático “Conteúdos Específicos da Educação Física e Inclusão”, foram reunidos 20 (vinte) artigos que tratavam especificamente sobre os objetos da Cultura Corporal¹³ (dança, jogo, esporte, luta, ginástica, dentre outras práticas corporais) e a relação com a deficiência e a inclusão.

Foi necessária a criação de um eixo temático, que denominamos de “Discriminação, Preconceito e Sociedade”, pois encontramos 04 (quatro) artigos que tratavam da relação específica da discriminação e/ou preconceito no que diz respeito à pessoa com deficiência na sociedade contemporânea.

Nomeamos o eixo temático “Esporte Adaptado” onde agrupamos 13 (treze) artigos que se referiam ao Esporte adaptado e/ou atletas deficientes.

No eixo temático “Formação de Professores e Inclusão” encontramos 17 (dezessete) artigos que tratavam sobre a formação inicial e/ou continuada de professores e a relação com a inclusão.

Já no eixo temático “Gênero” foram agrupados nove artigos que versavam sobre as discussões de gênero dentro do contexto da inclusão em diferentes espaços (escola, esporte, mídia, etc).

Encontramos dois artigos que tratavam sobre como o modo de produção da sociedade implica na inclusão/exclusão das pessoas, então elaboramos o eixo temático “Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão”.

¹² O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

¹³ Para aprofundar ver em Coletivo de Autores (1992; 2009).

Agrupamos, ainda, três artigos no eixo temático “Políticas de Educação Inclusiva”, pois estes tinham como foco a discussão das políticas de inclusão na educação.

No eixo temático “Prática Pedagógica e Inclusão” foram encontrados 43 (quarenta e três) artigos que tratavam da relação da prática pedagógica e o par dialético inclusão/exclusão.

No eixo temático “Produção do conhecimento e inclusão” encontramos 10 artigos que versam sobre a produção científica dentro da temática do GTT Inclusão e Diferença.

E outro eixo temático organizado foi sobre “Raça/Etnia”, pois encontramos um artigo que tratava de questões raciais no contexto da Escola.

E por fim, nos sentimos na obrigação de criar o eixo temático “Outros”, pois encontramos dois artigos que não possuíam nenhum tipo de relação com a ementa do GTT Inclusão e Diferença, sendo um sobre espaços públicos de lazer e outro sobre regulamentação do profissional da Educação Física.

Os artigos encontrados foram organizados em eixos temáticos, que agruparam, pelo objeto central, os trabalhos que mais se aproximavam. Nesse sentido, buscou-se reunir trabalhos similares, por meio das informações oferecidas, ainda que adotassem objetivos e abordagens distintas.

Após este levantamento geral dos artigos, submetemos os mesmos ao nosso problema, fazendo a seguinte pergunta: “quais destes artigos tratam da inclusão nas aulas de Educação Física na escola?” a partir de então foram selecionados 31 artigos, conforme podemos observar no quadro 3 abaixo, no qual os artigos estão apresentados conforme ano de publicação.

Quadro 3 - Apresentação geral dos artigos analisados

AUTOR (ES)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	EIXO TEMÁTICO	TIPO DE ABORDAGEM
RODRIGUES; SILVÉRIO;	Dança-educação: uma possibilidade de inclusão.	UEG - GO	2003	Conteúdos específicos da Educação Física e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
CHICON	Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão.	UFES - ES	2003	Conteúdos específicos da Educação Física e Inclusão	Crítico-Dialética
RODRIGUES	Aspectos procedimentais no processo de inclusão em atividades motoras: algumas correlações necessárias.	Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP	2003	Aptidão Física, Qualidade de vida e Inclusão.	Fenomenológica-Hermenêutica
LANDIM; FERREIRA JÚNIOR;	Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar.	UFJF - MG	2003	Mundo do trabalho, Sociedade e Inclusão.	Crítico-Dialética
CRUZ	Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.	UNICAMP-SP	2003	Formação de Professores e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
FERREIRA	A educação física escolar numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso	UFJF - MG	2003	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica

FERNANDES; DALQUANO; OLIVEIRA;	A influência de atividades recreativas no comportamento social de portadores de deficiência mental.	UEM - PR	2003	Aptidão Física, Qualidade de vida e Inclusão.	Fenomenológica-Hermenêutica
SOARES; BRACHT;	A educação física nas práticas e nos discursos “inclusivos”: um paradoxo chamado inclusão escolar	UFES - ES	2005	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
CHICON	Educação física inclusiva na escola: construindo caminhos	UFES - ES	2005	Prática Pedagógica e Inclusão	Crítico-dialética
SANTOS; FERNANDES; ANVERS	A inclusão através da dança: um relato de experiência	SME - RJ	2005	Conteúdos específicos da Educação Física e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
FALKENBACH; BATTISTELLI; MEDEIROS; APPELLANIZ;	A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum.	UNIVATES; IPA - RS	2007	Formação de Professores e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
FALKENBACH; WERLE; DREXSLER;	A escola e a educação física diante da inclusão	UNIVATES - RS	2007	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
TOSCANO; LOBATO JÚNIOR;	Educação física no processo de educação inclusiva: dificuldades conceituais,	Não consta	2007	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica

	procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico no município de Aracaju – SE				
LIMA; MESQUITA;	As manifestações da cultura de inclusão do aluno surdo no sistema público municipal de ensino na cidade de Chapecó/SC	UNOCHAPECÓ - SC	2007	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
CHICON; MENDES;	O cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos na/da escola	Não consta	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
CHICON; ABREU;	Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas	Não consta	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
SOUZA	A tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física	Não consta	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
MAROCCO; REZER;	Educação física e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica mediada pelo currículo funcional natural	Não consta	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
SILVA;	A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação	Não consta	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica

	física infantil				
FREITAS; LEUCAS;	O desafio da inclusão: o professor de educação física e a construção do processo de ensino aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência	UFMG - MG	2009	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
SOUZA; SMOLKA;	Políticas de educação inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências.	Não consta	2009	Políticas de Educação Inclusiva	Fenomenológica-Hermenêutica
CARVALHO; BASSA; SILVA;	A educação física no processo de inclusão de escolares com deficiência.	IELUSC - SC	2011	Formação de Professores e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
MESQUITA; REZER;	Reflexões a cerca da corporeidade das alunas surdas	UNOCHAPECÓ - SC	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
BARBOSA	Bullying e surdez nas aulas de educação física escolar: o que pensam os atores envolvidos.	Não consta	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
OLIVEIRA	A inclusão e a educação física escolar: o olhar dos professores de uma escola em Uberlândia-MG	Não consta	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
DUARTE; BORDAS;	Ação pedagógica de professores e inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física: um	Não consta	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica

	estudo de caso				
CHICON; SIQUEIRA;	Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica	UFES - ES	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
DALPIÁS; BOSCATTO;	Inclusão dos alunos com necessidades especiais em aulas de educação física escolar	UNOESC - SC	2011	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
FERREIRA; DAOLIO;	A inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso	UNICAMP - SP	2013	Prática Pedagógica e Inclusão	Fenomenológica-Hermenêutica
LIMA; CALEGARI;	Extensão, ensino e pesquisa em atividades físicas com pessoas com deficiência na UFU.	UFU - MG	2013	Aptidão Física, Qualidade de vida e Inclusão.	Fenomenológica-Hermenêutica
SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA	A inclusão dos portadores de necessidades especiais na educação física escolar.	Não consta	2013	Discriminação, Preconceito e Sociedade	Fenomenológica-Hermenêutica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2016.

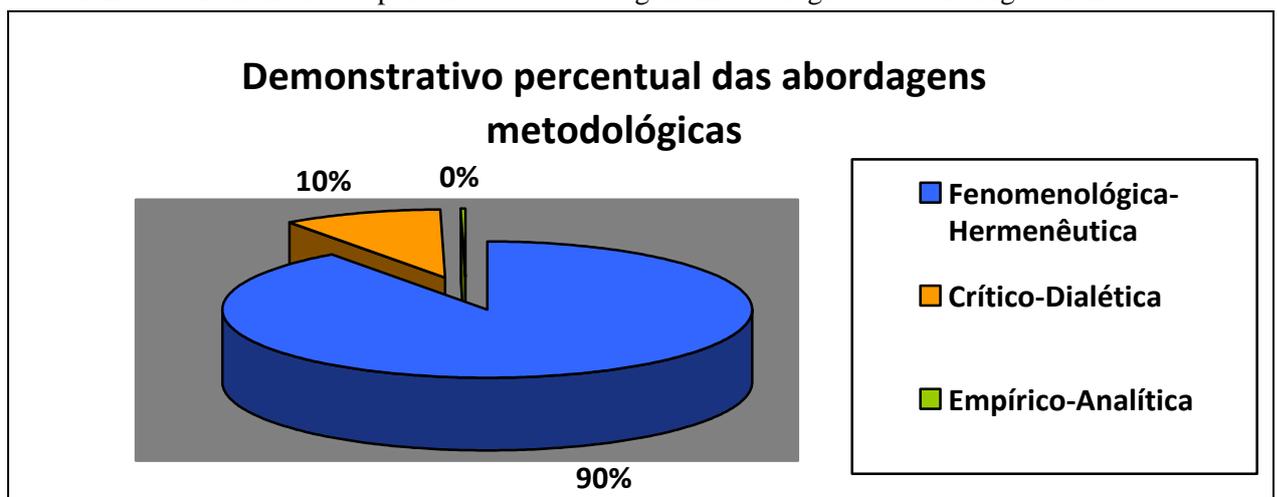
No quadro 3 identificamos as Instituições e os Estados vinculados com a produção dos artigos. Mesmo compreendendo a não obrigatoriedade de estabelecer uma relação do artigo com a instituição e ainda, a variação das normas de envio de um congresso para outro. Ficou evidente a concentração das publicações em apenas uma região do país. Sendo 31 artigos analisados, 11 artigos não houve condições de identificar as instituições vinculadas. Contudo, nos 20 artigos restantes, percebemos que não há trabalhos vinculados com a região Norte e Nordeste do País. Esse fenômeno acarreta e exemplifica indícios do processo de centralização da produção do conhecimento deste GTT, onde houve um predomínio da produção e socialização do conhecimento nas regiões Sul e Sudeste, mesmo havendo em 2007 e 2009 um CONBRACE sediado e organizado em Recife - Pernambuco e Salvador - Bahia respectivamente.

4.2 SOBRE AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Após apontar elementos gerais sobre a produção do conhecimento no GTT Inclusão e Diferença, apresentaremos a seguir uma análise sobre os tipos de abordagens metodológicas que foram predominantes nos artigos analisados.

Observamos no gráfico 4 o percentual quantitativo das abordagens metodológicas adotadas pelos artigos analisados.

Gráfico 3 - Demonstrativo percentual das abordagens metodológicas dos 31 artigos analisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2016

Como podemos observar dos 31 artigos analisados, 28 (equivalente a 90%) dos mesmos adotaram uma abordagem Fenomenológica-Hermenêutica, enquanto três (equivalente a 10%) adotaram a abordagem Crítico-Dialética. Não foram encontrados artigos em que a abordagem Empírico-analítica, fosse predominante ou utilizada.

Para apresentar os resultados da análise, a partir das abordagens metodológicas adotadas nos estudos selecionados, primeiramente apresentamos por meios de quadros, os dados coletados conforme cada artigo analisado, em seguida apontamos as sínteses, relacionadas aos níveis técnicos, teóricos, epistemológicos de acordo com o instrumento de análise (Apêndice 1).

4.2.1 ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA

Do total de estudos analisados (31 trabalhos), 28 (equivalente a 90%), adotaram a abordagem Fenomenológica-Hermenêutica, conforme visualizado no Quadro 3. Identificamos semelhança dos nossos dados com o resultado encontrado por Sánchez Gamboa (2010) quando apontou que

A abordagem fenomenológica predomina nos estudos da problemática da memória, cultura e corpo, recreação e lazer, **peças portadoras de necessidades especiais** e rendimento de alto nível [...]. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, p.164, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que já existe num panorama mais amplo a associação entre a produção do conhecimento em “Inclusão e diferença”, denominado no trabalho de Sánchez Gamboa (2010) de “peças portadoras de necessidades especiais” com a abordagem fenomenológica.

Nível Técnico

No nível técnico obtivemos as informações referentes aos aspectos técnicos dos artigos analisados. Considerando a caracterização do estudo, as técnicas utilizadas na coleta de dados e os procedimentos adotados na análise.

No quadro abaixo, apresentamos os artigos que utilizaram a abordagem Fenomenológica-Hermenêutica de forma predominante, e ainda os tipos de pesquisa, as técnicas de coleta e os procedimentos para análise dos dados.

Quadro 4. Demonstrativo do nível técnico referentes aos artigos da abordagem Fenomenológica-Hermenêutica

Autor (a)	Caracterização da pesquisa	Técnicas utilizadas na coleta de dados	Procedimento no tratamento dos dados
RODRIGUES; SILVÉRIO;	Observação Participante	Entrevista; Questionário	Qualitativo
RODRIGUES	Estudo Exploratório	Observação; Registro em ficha.	Qualitativo
CRUZ	Pesquisa-ação	Observação	Qualitativo
FERREIRA	Estudo de Caso	Observação; Entrevista; Fotografias	Qualitativo
FERNANDES; DALQUANO; OLIVEIRA;	Observação Participante	Observação; Registro em ficha	Qualitativo
SOARES; BRACHT;	Observação Participante	Observação; Entrevista; Diário de campo; Fotografia	Qualitativo
SANTOS; FERNANDES; ANVERS	Relato de Experiência	Não descrito	Qualitativo
FALKENBACH; BATTISTELLI; MEDEIROS; APELLANIZ;	Pesquisa Descritiva/Interpretativa	Entrevista;	Qualitativo
FALKENBACH; WERLE; DREXSLER;	Estudo de Caso	Entrevista semi-estruturada	Qualitativo
TOSCANO; LOBATO JÚNIOR;	Pesquisa Descritiva	Entrevista	Qualitativo
LIMA; MESQUITA;	Estudo Descritivo-Exploratório	Observação; Questionário; entrevista	Qualitativo
CHICON; MENDES;	Estudo de Caso Etnográfico	Observação participante; entrevista	Qualitativo
CHICON; ABREU;	Pesquisa-ação. Exploratória, descritiva e explicativa	Narrativas; Observações	Qualitativo
SOUZA	Estudo de Caso	Observação sistematizada; Observação Direta.	Qualitativo
MAROCCO; REZER;	Pesquisa-ação	Observação	Qualitativo
SILVA;	Cartografia	Não descrito	Qualitativo

FREITAS; LEUCAS;	Não descrito	Observação	Qualitativo
SOUZA; SMOLKA	Estudo exploratório	Observação simples	Qualitativo
CARVALHO; BASSA; SILVA;	Pesquisa Descritiva	Observação; Entrevista	Qualitativo
MESQUITA; REZER;	Grupo focal	Observação	Qualitativo
BARBOSA	Não descrito	Entrevista semi- estruturada; Análise de conteúdo	Qualitativo
OLIVEIRA	Não descrito	Questionário semi- estruturado	Qualitativo
DUARTE; BORDAS;	Estudo de Caso	Observação	Qualitativo
CHICON; SIQUEIRA;	Estudo de Caso com procedimentos da pesquisa-ação	Observação participante; Entrevista semi- estruturada; Diário de campo.	Qualitativo
DALPIÁS; BOSCATTO;	Pesquisa Descritiva	Observação sistemáticas; Entrevistas semiestruturadas;	Qualitativo
FERREIRA; DAOLIO;	Estudo de Caso	Observação	Qualitativo
LIMA; CALEGARI;	Relato de Experiência	Não descrito	Qualitativo
SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA	Revisão de Literatura	Busca de palavras	Qualitativo

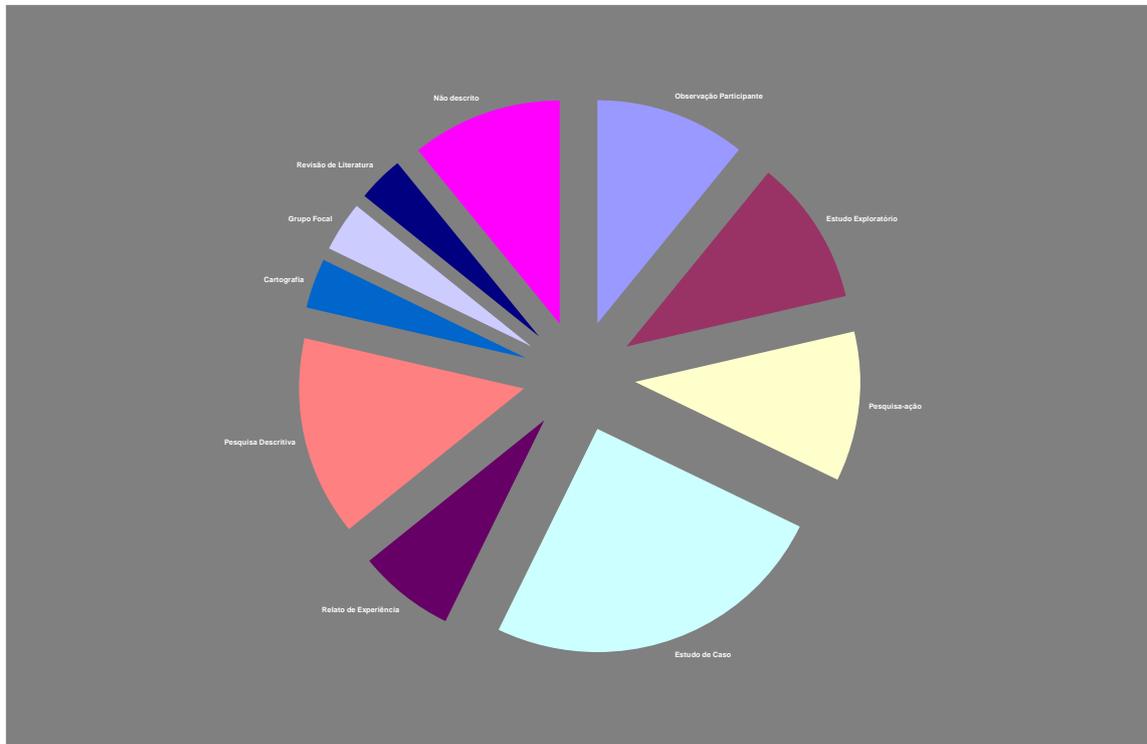
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos procedimentos de análise dos dados dos artigos que se adequaram a esta abordagem, identificamos um consenso no aspecto referente ao tratamento dos dados, onde o caráter qualitativo foi priorizado, pois encontramos em todos os artigos analisados. Esta relação confirma a importância que a base fenomenológica-hermenêutica teve e tem na constituição das pesquisas qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Quanto às principais técnicas e instrumentos de coleta de dados usados pelos artigos fenomenológico-hermenêutico, é possível observar que houve maior prioridade pela utilização da técnica da observação, sendo que a segunda técnica mais utilizada foi a entrevista e/ou entrevista semi-estruturada. Identificamos ainda três artigos em que as técnicas e instrumentos de análise não foram explicitados pelos autores.

No que diz respeito à caracterização das pesquisas, apresentamos no gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5. Demonstrativo percentual técnicas e instrumentos de análise dos 28 artigos analisados na abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Portanto, é possível perceber no gráfico 5 que o maior número de publicações utilizou o estudo de caso para a caracterização da pesquisa. Verificamos também que a pesquisa descritiva e a pesquisa-ação aparecem em maior número dos artigos em relação às demais, como por exemplo, a observação participante, estudo exploratório, relato de experiência, cartografia, grupo focal e revisão de literatura e ainda 3 artigos que não identificaram qual seria a caracterização da pesquisa.

Nível Teórico

Neste nível abordamos os aspectos teóricos dos artigos, sendo eles: principais temáticas abordadas; problemas educacionais e sociais; críticas desenvolvidas e as perspectivas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar. Sendo esse último elemento fundamental para encontrarmos a resposta para nossa pergunta. No quadro 5, apresentamos

as temáticas abordadas nos 28 artigos que estão dentro do grupo da abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.

Quadro 5 - Demonstrativo das principais temáticas abordadas referentes aos artigos da abordagem Fenomenológica-Hermenêutica.

Autor (a)	PRINCIPAIS TEMÁTICAS ABORDADAS
RODRIGUES; SILVÉRIO;	A dança na inclusão de crianças com deficiência.
RODRIGUES	Comparação de comportamento entre crianças com e sem deficiência.
CRUZ	Impacto da prática reflexiva na formação continuada de professores de Educação Física.
FERREIRA	Inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.
FERNANDES; DALQUANO; OLIVEIRA;	Atividades recreativas e benefícios aos portadores de deficiência mental.
SOARES; BRACHT;	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.
SANTOS; FERNANDES; ANVERS	Integração de alunos com e sem deficiência
FALKENBACH; BATTISTELLI; MEDEIROS; APELLANIZ;	Compreensões acerca da inclusão na escola no discurso dos professores de Educação Física da escola comum.
FALKENBACH; WERLE; DREXSLER;	Identificar e compreender práticas educativas de inclusão nas aulas de Educação Física
TOSCANO; LOBATO JÚNIOR;	Principais barreiras sociais para o processo da inclusão.
LIMA; MESQUITA;	A cultura de inclusão de alunos surdos na rede municipal.
CHICON; MENDES;	A corporeidade de crianças com necessidades educacionais especiais.
CHICON; ABREU;	Prática pedagógica de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.
SOUZA	Programa de treinamento de tutores para a inclusão nas aulas de Educação Física.
MAROCCO; REZER;	A Educação Física e o Currículo Funcional Natural no benefício para autistas.
SILVA;	Paisagem escolar infantil e as aulas de Educação Física.
FREITAS; LEUCAS;	Alternativas de inclusão nas aulas de Educação Física na escola comum.
SOUZA; SMOLKA	Políticas de educação inclusiva e corpos/sujeitos com deficiência.
CARVALHO; BASSA; SILVA;	Perfil de professores e capacidade de trabalhar com crianças com deficiência nas aulas de Educação Física.
MESQUITA; REZER;	Corporeidade do aluno surdo.

BARBOSA	Discriminação e bullying nas aulas de Educação Física.
OLIVEIRA	Estratégias de ensino dos professores de Educação Física no processo da educação inclusiva.
DUARTE; BORDAS;	Ações pedagógicas para a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física.
CHICON; SIQUEIRA;	Intervenções pedagógicas na Educação Física para inclusão do autismo.
DALPIÁS; BOSCATTO;	A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação Física
FERREIRA; DAOLIO;	O processo de inclusão nas aulas de Educação Física.
LIMA; CALEGARI;	Formação inicial para atuar na Educação Física Adaptada.
SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA	Discriminação na Educação Física escolar;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016

Abaixo apresentamos alguns trechos dos artigos que exemplificam as principais temáticas discutidas nos artigos selecionados da abordagem Fenomenológica.

Analisar as **estratégias de ensino** dos professores de Educação Física de uma escola comum, ao lidar com o processo de educação inclusiva (OLIVEIRA, 2011, p. 09, grifo nosso).

Intervenção de professores de Educação Física em aulas com crianças com deficiência, **desenvolvendo ações pedagógicas para favorecer a inclusão** de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física (DUARTE; BORDAS, 2011, p. 08 e 09, grifo nosso).

Planejar, implementar e avaliar um **programa de treinamento de tutores** à participação de uma aluna com deficiência visual em função dos comportamentos de tutores em aulas de Educação Física (SOUZA, 2009, p. 02, grifo nosso).

Identificar fatores que contribuem para que o professor de Educação Física, na escola comum, construa **alternativas para a inclusão de alunos com deficiência** (FREITAS; LEUCAS, 2009, p. 11, grifo nosso).

Identificar práticas educativas em que há inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e na Educação Física regular, bem como compreender a **organização dessa prática** (FALKENBACH; WERLE; DREXSLER, 2007, p. 02, grifo nosso).

Portanto, percebemos que os artigos relacionados com a abordagem Fenomenológica privilegiaram enquanto principais temáticas: a) barreiras sociais; b) a discriminação; c) a formação de professores; e de maneira mais enfática, d) as estratégias pedagógicas.

Quanto aos problemas educacionais e sociais, as críticas desenvolvidas e as perspectivas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar, que foram encontrados nos artigos, apresentamos no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Demonstrativo dos artigos na abordagem Fenomenológica-Hermenêutica que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas e/ou apresentam propostas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar.

AUTOR (A)	PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS	CRÍTICAS DESENVOLVIDAS	PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
RODRIGUES; SILVÉRIO;	I	NI	I
RODRIGUES	I	I	I
CRUZ	I	I	I
FERREIRA	I	NI	I
FERNANDES; DALQUANO; OLIVEIRA;	NI	NI	I
SOARES; BRACHT;	I	I	I
SANTOS; FERNANDES; ANVERS	I	I	I
FALKENBACH; BATTISTELLI; MEDEIROS; APELLANIZ;	I	I	I
FALKENBACH; WERLE; DREXSLER;	I	NI	I
TOSCANO; LOBATO JÚNIOR;	I	NI	I
LIMA; MESQUITA;	I	NI	I
CHICON; MENDES;	I	NI	I
CHICON; ABREU;	I	NI	I
SOUZA	I	NI	I
MAROCCO; REZER;	NI	NI	I

SILVA;	I	I	I
FREITAS; LEUCAS;	NI	NI	I
SOUZA; SMOLKA	I	I	I
CARVALHO; BASSA; SILVA;	I	NI	I
MESQUITA; REZER;	I	I	I
BARBOSA	NI	NI	I
OLIVEIRA	I	I	I
DUARTE; BORDAS;	I	I	I
CHICON; SIQUEIRA;	I	I	I
DALPIÁS; BOSCATTO;	I	NI	I
FERREIRA; DAOLIO;	I	I	I
LIMA; CALEGARI.	NI	NI	I
SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA.	I	I	I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

I – Identificamos.

NI – Não identificamos problemas educacionais e sociais e críticas desenvolvidas

Abaixo apresentamos alguns trechos dos artigos que exemplificam os problemas educacionais e sociais identificados nos artigos da base Fenomenológica apontados no quadro acima.

O ingresso do portador de deficiência na rede regular de ensino é um desafio para todos os envolvidos na educação. Essa **inclusão do portador de deficiência no ensino regular** é uma experiência ainda nova e é bastante importante sabermos como está ocorrendo esse processo de inclusão, se o aluno está realmente sendo incluído e como os profissionais da escola estão participando (RODRIGUES, 2003, p. 01, grifo nosso).

A **falta de preparo dos professores** de educação física ao se deparar com casos de alunos portadores de necessidades especiais reflete a forma mecânica com que as aulas são ministradas. A **ausência de um plano de aula** voltado para a diferença engessa esses professores e impossibilita um melhor aproveitamento desses e de outros alunos com certas particularidades (SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA, 2013, p. 05, grifo nosso).

[...] os professores de educação física percebem **fragilidades em sua formação inicial e continuada**. É fato constatar que os projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores de educação física apresentam pouco conteúdo quando o tema é inclusão na rede escolar de

ensino. [...] Assim o futuro professor de educação física é pouco confrontado com estudos nessa linha (FALKENBACH; BATTISTELLI; MEDEIROS; APELLANIZ, 2007, p. 04, grifo nosso).

[...] a inclusão plena de crianças com deficiência nos sistema escolar brasileiro não alcançou, ainda, avanços significativos. Por **falta de informação** ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidas em casa, ou isoladas em instituições especializadas (LIMA; MESQUITA, 2007, p. 02, grifo nosso).

Portanto, os artigos que apresentaram **problemas educacionais e sociais** apontaram principalmente, os seguintes aspectos: a discriminação, as dificuldades do aluno com deficiência para ingressar no ensino regular e em atividades sociais, falta de preparo dos professores de Educação Física para trabalhar com alunos com deficiência, a falta de articulação entre as diversas esferas do ensino (professores, alunos, administração e técnicos), fragilidades na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, barreiras físicas, condições de trabalho do professor de Educação Física, ausência de políticas públicas, falta de informação, inclusive da família.

A seguir apresentamos alguns fragmentos dos artigos que demonstram algumas **críticas desenvolvidas** apontadas no quadro 6 acima.

As práticas físicas nas escolas tendem a se restringir **a atividades que não privilegiam aspectos cognitivos**, tornando os exercícios homogêneos e incompletos, uma vez que essas atividades poderiam ser mais bem exploradas com relação ao seu aspecto lúdico (SILVA; SANTOS; CUNHA; CONEGLIAN; SILVA, 2013, p. 3, grifo nosso).

A Educação Inclusiva, como proposta de **política pública**, [...] por possibilitar uma releitura de todo o processo educacional brasileiro, não priorizando a homogeneização dos alunos e prescindindo do ensino na diversidade [...] Contudo, devido à própria estrutura política econômica, social e cultural brasileira, diversos problemas passam a constituir o dia-a-dia de nossas escolas (SOUZA; SMOLKA, 2009, p. 03, grifo nosso).

[...] professor que atua na educação básica, apresenta **necessidade de aprimoramento** com o intuito de oferecer o devido suporte aos profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para a que se desvincule a ideia da formação continuada/permanente/em serviço, como sendo redentora de uma formação superior deficiente, ou mesmo como encarregada de preencher as lacunas observadas nesta formação (CRUZ, 2003, p. 02, grifo nosso).

A concepção de escola inclusiva parece ainda operar dentro de uma perspectiva um tanto obscura sobre o entendimento do que seria uma escola para TODOS. [...] na medida em que se propõe **uma inclusão sem condições de atender plenamente todos os alunos** e, concomitantemente,

cada aluno na sua singularidade – diversidade – individualidade, sem debater o processo com as associações e grupos a que pertencem a alteridade deficiente e suas famílias (SOARES; BRACHT, 2005, p. 02, grifo nosso).

Portanto, entre os artigos que desenvolveram **críticas** podemos resumir as suas observações em: 1) dificuldades de aceitação e acesso às diferentes esferas da sociedade, 2) atividades que não privilegiam os aspectos cognitivos, 3) as contradições da sociedade dentro da escola, 4) a educação inclusiva como política pública 5) a precária formação dos professores, 6) a inclusão sem condições de atender plenamente todos os alunos, faltando aspectos básicos para garantir acesso e permanência desses alunos matriculados em classes comuns, 7) falta de registros de intervenções de inclusão na área da educação física e 8) o não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades.

Abaixo apresentamos alguns fragmentos dos artigos que elucidam **as perspectivas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar** do quadro acima.

[...] romper com uma prática, na qual todos os alunos deixem de ser espectadores nas aulas de Educação Física, que **possam participar ativamente num espírito cooperativo**, de aprendizado mútuo e de trocas, é o que propomos a partir do reconhecimento da inclusão escolar como princípio a alicerçar a educação neste século. A escola deve ser preparada para isso, e todos irão se beneficiar com esta transformação [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 07, grifo nosso).

O diálogo, a mediação pedagógica da professora, o entendimento da educação como um processo, que necessita de sensibilidade, paciência, ousadia e enfrentamento do novo, do desconhecido e principalmente a crença no **potencial de todos os alunos**, que transcendem suas limitações, são atitudes inclusivistas (CHICON; SIQUEIRA, 2011, p. 10, grifo nosso).

[...] o professor de Educação Física quando conhece **novas formas de se trabalhar** e constata que é possível trabalhar com turma de 35 alunos ou mais na qual tem aluno com deficiência, por meio da tutoria, começa a acreditar que a escola pode se adequar ao reconhecimento das diferenças (SOUZA, 2009, p. 17, **grifo nosso**).

[...] temos que **priorizar o contato entre os membros do grupo**, a convivência, ara que as diferenças sejam reconhecidas como especificidades e não assumam o caráter discriminativo reafirmando comportamentos de desigualdade diante da diversidade. [...] isso pode ser realizado por meio das ações de sensibilização da sociedade, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas (RODRIGUES, 2003, p.05, grifo nosso).

[...] A **troca de experiência** é realmente um dos mais significativos produtos da prática pedagógica inclusiva, uma vez que impõe a constante reflexão acerca de quem ensina, quem aprende e quem colabora, onde o primeiro

deixa de ser prerrogativa do professor. O segundo não mais como objetivo exclusivo do aluno e à família não cabe a passividade do terceiro [...] (CHICON; ABREU, 2009, p. 02, grifo nosso).

Em síntese, pudemos observar nos artigos como as **perspectivas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar** foram apresentadas, entre as quais destacamos: 1) questões pedagógicas: mudança de atitudes da escola; elaboração de estratégias de ensino como forma de integração e inclusão de alunos que possuem limitações; intervenções para possibilitar interações entre as crianças com e sem deficiência; a tutoria como possibilidade para o trabalho com alunos com deficiência; criação de exercícios específicos para alunos portadores de necessidades especiais. 2) foco no aluno deficiente: o processo educativo enquanto lugar em que o portador de deficiência se reconhece como indivíduo e se desenvolve; prioridade para o contato entre os membros do grupo, reconhecendo as diferenças, sem discriminação e preconceitos. 3) envolvidos no processo: a importância da família no processo de inclusão; ação conjunta da família com instituições e compromisso e entendimento sobre deficiência dos envolvidos. 4) alternativas: a troca de experiência como significativa para inclusão; oportunizar as mesmas vivências; possibilitar o acesso de todas as crianças; construir grupos heterogêneos.

Para finalizar, entendemos que vale destacar que em relação aos artigos analisados que utilizaram a abordagem Fenomenológica-Hermenêutica onde as principais temáticas, os problemas educacionais, sociais e críticas apresentadas estão diretamente relacionados ao interesse dos autores em mudar a realidade educacional das pessoas com deficiência, sem fazer uma crítica sobre a forma de organização da sociedade, de como a realidade apresenta as contradições e a relação da produção desta sociedade com as implicações na educação, e consequentemente sobre as mudanças para a inclusão.

Nível Epistemológico

No que diz respeito ao nível epistemológico Sánchez Gamboa (2012) aponta os seguintes elementos para uma análise: a) concepção de ciência; b) concepção de causalidade e c) critérios de validação científica. Na análise dos artigos selecionados, devido a sua natureza, configuração e normatização, pois eles foram formatados para um congresso científico da área, não identificamos com clareza a concepção de ciência e de causalidade. Nesse caso, não iremos apontá-las.

Sobre a validação científica, percebemos nos artigos analisados a predominância de dois critérios apontados por Sánchez Gamboa (2012): o primeiro diz respeito à **objetividade científica**, onde os artigos utilizaram-se de uma base racional técnico-instrumental pautados na objetividade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados; e o segundo **o consenso inter-subjetivo de uma comunidade científica**, onde os artigos se apoiaram na base das pesquisas qualitativas que: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva; 2) sustenta-se pela reflexão interativa entre seu objeto e seu contexto e 3) é científico o que têm respaldo teórico-prático.

4.2.2 CRÍTICO-DIALÉTICA

Do total de estudos analisados (31 trabalhos) identificamos que três (equivalente a 10%), adotaram a abordagem Crítico-dialética conforme já visualizado no quadro 3.

Nível Técnico

Neste nível obtivemos as informações referentes aos aspectos técnicos dos artigos analisados. Consideramos a caracterização do estudo, as técnicas utilizadas na coleta de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados na análise.

No quadro 7 abaixo, apresentamos as produções que utilizaram a abordagem Crítico-dialético indicando os respectivos aspectos técnicos de cada artigo.

Quadro 7 - Demonstrativo dos aspectos técnicos referentes aos artigos da abordagem Crítico-dialética.

Autor(a)	Caracterização da pesquisa	Técnicas e instrumentos utilizadas na coleta de dados	Procedimentos utilizados no tratamento dos dados
CHICON (2003)	Pesquisa Participante	Análise do discurso, diário de campo, videogravação e fotografias	Qualitativa
CHICON (2005)	Pesquisa-ação	Análise de conteúdo, diário de campo, videogravação, fotografias e entrevista.	Qualitativa
LANDIN; FERREIRA JUNIOR	Pesquisa Bibliográfica	Cunho Documental	Qualitativa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Referente à **caraterização das pesquisas**, identificamos que os artigos apresentaram três tipos diferentes de pesquisas (a participante, a pesquisa-ação e a bibliográfica), contudo compreendemos que há uma semelhança de acordo com Bogdan e Biklen (2010) entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

Em relação às **principais técnicas e instrumentos** para a coleta de dados utilizados pelos artigos, observamos que houve uma predominância de diário de campo, videogravação e fotografias, bem como a análise de conteúdo. Identificamos também em um artigo a utilização da técnica de análise documental.

Quanto aos **procedimentos de análise dos dados** os artigos dessa base teórica priorizaram o tratamento qualitativo dos dados, com ênfase na técnica da análise de conteúdo.

Nível Teórico

Neste nível tratamos dos aspectos teóricos dos artigos, sendo eles: principais temáticas tratadas, problemas educacionais e sociais, críticas desenvolvidas, as principais propostas apresentadas. No quadro 8, visualizamos as temáticas abordadas nos artigos desse grupo.

Quadro 8 – Demonstrativo das principais temáticas tratadas dos artigos na abordagem Crítico-dialética.

Autor (a)	PRINCIPAIS TEMÁTICAS ABORDADAS
CHICON (2003)	Abordagem pedagógica da Educação Física e o professor como mediador do processo de inclusão.
CHICON (2005)	Abordagem pedagógica da Educação Física e o professor como mediador do processo de inclusão.
LANDIM; FERREIRA JUNIOR	Resgate da radicalidade do paradigma inclusivo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Identificamos que as principais temáticas desses artigos tratam da abordagem pedagógica da Educação Física e a sua pertinência na inclusão de alunos com deficiência, apontando como possibilidade a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Outro artigo apresentou a discussão sobre o paradigma inclusivo e a sua relação com o contexto sócio-político-econômico, evidenciando ações na perspectiva da inclusão no Neoliberalismo.

No quadro 9, apresentamos os artigos na abordagem crítico-dialética, indicando aqueles que apresentam problemas educacionais e sociais, críticas desenvolvidas e propostas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar

Quadro 9 – Demonstrativo dos artigos na abordagem crítico-dialética que tratam de problemas educacionais e sociais, desenvolvem críticas e/ou apresentam propostas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar.

AUTOR	PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS	CRÍTICAS DESENVOLVIDAS	PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
CHICON (2003)	I	I	I
CHICON (2005)	I	I	I
LANDIM; FERREIRA JUNIOR	I	I	I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

I – Identificamos.

NI – Não identificamos.

A seguir apresentamos alguns excertos que exemplificam os problemas educacionais e sociais e as críticas desenvolvidas dos artigos na abordagem crítico-dialética.

Como podemos observar, a Educação Física a luz do paradigma da Aptidão Física, tem sido caracterizada como uma atividade que cultiva um modelo de homem belo, forte, habilidoso, disciplinado e produtivo, **excluindo aqueles que não se enquadram a esses padrões, contribuindo para o projeto de formação humana capitalista** (LANDIM; FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 05, grifo nosso).

[...] o uso de **metodologias de ensino inadequadas** e a não mediação do professor na promoção da interação entre os membros do grupo passa a ser um obstáculo ao processo de inclusão. (CHICON, 2005, p.3, grifo nosso).

[...] podemos observar certos avanços presentes em alguns documentos legais que tratam da estrutura educacional. [...] Deste modo, ao mesmo tempo que avanços podem ser considerados, **inúmeras lacunas e retrocessos também podem ser evidenciados na redação destes textos** [...] Nesse sentido, consideramos que **as atuais políticas educacionais**, apesar de discursar muito em favor da inclusão, não tem demonstrado o real ataque ao processo que vem produzindo sua necessidade: a exclusão social [...] (CHICON, 2003, p.4, grifo nosso).

Resumindo, no que se refere aos **problemas educacionais e sociais e as críticas desenvolvidas** destacamos as ideias apontadas pelos autores: 1) crítica à mediação do

professor no processo inclusivo (método e avaliação); 2) necessidade de mudança na compreensão da incapacidade da criança para a potencialidade dos sujeitos; 3) obstáculos dos espaços físicos; 4) preparação inadequada dos professores; 5) olhar estigmatizador, discriminatório e excludente das pessoas com deficiência; 6) ineficiência dos dispositivos legais (Leis e Políticas públicas) em garantir a universalização da educação e o processo inclusivo e 7) crítica a compreensão e ao método de inclusão.

A seguir apresentamos alguns excertos que exemplificam a perspectiva de inclusão nas aulas de educação física escolar dos artigos na abordagem crítico-dialética.

No entanto, ao pensar em nossa realidade concreta, podemos evidenciar inúmeras barreiras que impedem a realização da inclusão das pessoas com alguma deficiência ou de qualquer outra pessoa considerada diferente. (...) estas barreiras não são apenas naturais, mas sociais e culturais, ou seja construídas ou criadas pelo homem na sua relação com o meio. **Estas considerações nos levam à constatar que os impencílios[sic] à inclusão são geradas pelo próprio modo de produção e organização da sociedade** (LANDIM; FERREIRA, 2003, p. 3, grifo nosso).

No quadro atual, consideramos que uma **proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência ou não, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.** Desse modo, será permitido a todas as crianças da escola, maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sócio-cultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos. **Assim, o ensino e a aprendizagem ocorrerão num ambiente real, onde pessoas com alguma deficiência, pessoas gordas, brancas e negras, enfim, pessoas diversas fazem parte** (LANDIM; FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 05, grifo nosso).

[...] como um dos seus princípios, que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se as necessidades de cada criança, e não o contrário. Observa, também, que existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social baseada na incapacidade da criança para a perspectiva centrada em seu potencial e que modificações de **programas de estudo, metodologias de ensino, sistemas de avaliação, adaptação em mobiliário devem ser realizados, quando se fizerem necessários para atender as peculiaridades de quem aprende.** (CHICON, 2005, p. 2, grifo nosso).

Portanto, referente à **perspectiva de inclusão nas aulas de Educação Física escolar** destacamos que os artigos apontam para: 1) analisar formas alternativas de atendimento em educação especial; 2) construir na escola espaços comuns para alunos com e sem deficiência; 3) princípios da diversidade humana; 4) resgate da cultura lúdica; 5) criação de espaços

públicos de socialização na escola/aula de educação física; 6) articulação com abordagem crítico-superadora para avançar no processo inclusivo.

Nível Epistemológico

No que diz respeito ao Nível Epistemológico Sánchez Gamboa (2012) aponta os seguintes elementos para uma análise: a) concepção de ciência; b) concepção de causalidade e c) critérios de validação científica. Na análise dos artigos selecionados, devido a sua natureza, configuração e normatização, pois eles foram formatados para um congresso científico da área, não identificamos com clareza a concepção de ciência e de causalidade. Nesse caso, não iremos apontá-las.

Sobre a validação científica, percebemos nos artigos analisados a predominância de três critérios apontados por Gamboa (2012): o primeiro diz respeito à **objetividade científica**, onde os artigos utilizaram-se de uma base racional técnico-instrumental pautados na objetividade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados; e o segundo **o consenso inter-subjetivo de uma comunidade científica**, onde os artigos se apoiaram na base das pesquisas qualitativas que: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva; 2) sustenta-se pela reflexão interativa entre seu objeto e seu contexto e 3) é científico o que têm respaldo teórico-prático. O terceiro diz respeito à **legitimação do processo dialético** onde os artigos apontaram uma análise em que se destacou a relação de contradição e a expressão de categorias e leis do materialismo histórico-dialético.

4. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: *como as diferentes bases teóricas presentes nos anais do GTT Inclusão e Diferença do CONBRACE analisam o problema da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?*

E a partir do objetivo geral, identificar as bases epistemológicas e como estas respondem à questão da inclusão de alunos com deficiência, presentes na produção do conhecimento em Educação Física a partir dos anais do Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte entre 2003 e 2013, traçamos nosso caminho em busca da resposta do problema.

Deste modo, coletamos 153 artigos os quais foram separados por 13 eixos temáticos, após expor aos critérios do problema de pesquisa foram selecionados 31 artigos para análise epistemológica.

Após análise dos 31 artigos, constatamos que 28 dos mesmos adotaram uma abordagem Fenomenológica-Hermenêutica, enquanto três adotaram a abordagem Crítico-Dialética. E ainda que, não foram encontrados artigos em que a abordagem Empírico-analítica, fosse predominante.

Construímos um instrumento de análise para organizar os dados, sendo o **nível técnico** (caracterização da pesquisa; técnicas e instrumentos utilizados e os procedimentos no tratamento dos dados), no **nível teórico** (principais temáticas, problemas educacionais e sociais e críticas desenvolvidas, além de buscarmos o entendimento dentro da perspectiva de inclusão nas aulas de educação física em casa artigo) e também o **nível epistemológico**, que diante das informações insuficientes, devido ao tamanho das publicações (entre cinco e 18 páginas), não foi possível coletar e analisar todas as concepções que listamos inicialmente.

Assim, podemos dizer que no **nível técnico** as publicações em que predominou a abordagem fenomenológica-hermenêutica, a *caracterização da pesquisa* teve um maior número de publicações utilizando o estudo de caso, em seguida a pesquisa descritiva e a pesquisa-ação. Já nos procedimentos de *análise dos dados* dos artigos que se adequaram a esta abordagem, identificamos um consenso no aspecto referente ao tratamento dos dados, onde o caráter qualitativo foi priorizado. E sobre as *principais técnicas de coleta de dados* usados nos artigos fenomenológico-hermenêutico, houve maior prioridade pela utilização da

técnica da observação, sendo que a segunda técnica mais utilizada foi a entrevista e/ou entrevista semi-estruturada.

Já nas pesquisas em que o predomínio foi a abordagem crítico-dialética, constatamos que na *caraterização das pesquisas*, identificamos a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a bibliográfica. Na utilização das *principais técnicas para a coleta de dados* dos artigos, observamos que houve uma predominância de diário de campo, videogravação e fotografias, bem como a análise de conteúdo. E também a técnica de análise documental. E nos *procedimentos de análise dos dados* os artigos dessa base teórica priorizaram o tratamento qualitativo dos dados, com ênfase na técnica da análise de conteúdo.

No **nível teórico** nas publicações que se referem à abordagem fenomenológica-hermenêutica, encontramos como *as principais temáticas* nos artigos as barreiras sociais, a discriminação, a formação de professores e as estratégias pedagógicas, buscando o processo de inclusão nas aulas de Educação Física na escola.

E nos *problemas educacionais e sociais* apontaram a discriminação, as dificuldades do aluno com deficiência para ingressar no ensino regular e em atividades sociais, falta de preparo dos professores de Educação Física as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, barreiras físicas, ausência de políticas públicas, falta de informação, inclusive da família como principais dificuldades.

Já *as críticas desenvolvidas* foram as dificuldades de aceitação e acesso às diferentes esferas da sociedade, as atividades que não privilegiam os aspectos cognitivos, as contradições da sociedade dentro da escola, a educação inclusiva como política pública a precária formação dos professores, a inclusão sem condições de atender plenamente todos os alunos, faltando aspectos básicos para garantir acesso e permanência desses alunos matriculados em classes comuns, falta de registros de intervenções de inclusão na área da educação física e o não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades.

E *as perspectivas de inclusão nas aulas de Educação Física escolar* foram apresentadas, entre as quais destacamos mudança de atitudes da escola; elaboração de estratégias de ensino como forma de integração e inclusão de alunos que possuem limitações; intervenções para possibilitar interações entre as crianças com e sem deficiência; a tutoria como possibilidade para o trabalho com alunos com deficiência; o processo educativo enquanto lugar em que o portador de deficiência se reconhece como indivíduo e se desenvolve; prioridade para o contato entre os membros do grupo, reconhecendo as diferenças, a importância da família no processo de inclusão; ação conjunta da família com

instituições e compromisso e entendimento sobre deficiência dos envolvidos, a troca de experiência como significativa para inclusão.

Já nos artigos da abordagem crítico-dialético, encontramos *as principais temáticas* desses artigos tratam da abordagem pedagógica da Educação Física e a sua pertinência na inclusão de alunos com deficiência, a discussão sobre o paradigma inclusivo e a sua relação com o contexto sócio-político-econômico, evidenciando ações na perspectiva da inclusão no Neoliberalismo.

Os problemas educacionais e sociais e as críticas desenvolvidas foram, a crítica à mediação do professor no processo inclusivo, a necessidade de mudança na compreensão da incapacidade da criança para a potencialidade dos sujeitos, os obstáculos dos espaços físicos, a preparação inadequada dos professores, crítica a compreensão e ao método de inclusão, entre outras.

Já no que se refere à *perspectiva de inclusão nas aulas de Educação Física escolar* destacamos que os artigos apresentaram formas alternativas de atendimento em educação especial, construir na escola espaços comuns para alunos com e sem deficiência, princípios da diversidade humana, resgate da cultura lúdica, criação de espaços públicos de socialização na escola/aula de Educação Física, articulação com abordagem crítico-superadora para avançar no processo inclusivo.

E por fim, no **nível epistemológico** na abordagem fenomenológica-hermenêutica, sobre a validação científica, percebemos nos artigos analisados a predominância de dois critérios apontados por Sánchez Gamboa (2012): o primeiro diz respeito à objetividade científica, onde os artigos utilizaram-se de uma base racional técnico-instrumental pautados na objetividade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados; e o segundo o consenso inter-subjetivo de uma comunidade científica, onde os artigos se apoiaram na base das pesquisas qualitativas que: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva; 2) sustenta-se pela reflexão interativa entre seu objeto e seu contexto e 3) é científico o que têm respaldo teórico-prático.

E na abordagem crítico-dialética, sobre a validação científica, percebemos nos artigos analisados a predominância de três critérios apontados por Sánchez Gamboa (2012): o primeiro diz respeito à objetividade científica, onde os artigos utilizaram-se de uma base racional técnico-instrumental pautados na objetividade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados; e o segundo o consenso intersubjetivo de uma comunidade científica, onde os artigos se apoiaram na base das pesquisas qualitativas que: 1) é válido cientificamente aquilo que foi considerado de forma compreensiva; 2) sustenta-se

pela reflexão interativa entre seu objeto e seu contexto e 3) é científico o que têm respaldo teórico-prático. O terceiro diz respeito a legitimação do processo dialético onde os artigos apontaram uma análise em que se destacou a relação de contradição e a expressão de categorias e leis do materialismo histórico-dialético.

Portanto, podemos que há um número significativo das pesquisas em que a abordagem fenomenológica-hermenêutica, conforme Sánchez Gamboa (2011), quando afirma que estudos apresentam a predominância de abordagens empírico-analíticas e fenomenológicas-hermenêuticas na produção do conhecimento da educação e da educação física, nas investigações no Brasil.

Desse modo, concluímos também que o debate da inclusão a partir das publicações analisadas, vem se pautando predominantemente nestas abordagens idealistas. Fato que nos faz questionar sobre como as produções acerca da inclusão ainda carecem de sistematizações que situe, localize e contextualize a exclusão na sociedade capitalista e quais as estratégias que esta utiliza para superar suas contradições. Questionamos também, após a comparação final dos dados encontrados em cada abordagem, principalmente no aspecto da perspectiva da inclusão nas aulas de Educação Física, que a Fenomenologia-Hermenêutica se apoia num ecletismo abrindo mão do rigor científico, enfatiza os problemas educacionais no indivíduo em detrimento do sujeito social, busca uma pluralidade de pontos de vistas em prol da ciência.

Considero que esta pesquisa apresenta limitações que se explicam pelas restrições próprias do tempo de investigação acadêmica, e também por meus limites pessoais, contudo, espero contribuir para a produção do conhecimento da Educação Física, que outros estudos possam apontar discussões a partir desta, buscando sempre a crítica, a denúncia e a transformação dos problemas sociais entre eles, os da educação. Possibilitando encontrar alternativas para aprimorar as reflexões feitas até aqui.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 2. Ed. Revista – São Paulo: Editora Moderna, 1998.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 2010.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. 1ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora ática, 2012.

CHAVEZ-GAMBOA, Márcia. SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (orgs) **Teorias e Pesquisas em Educação: os pós-modernismos**. Maceió - AL: EDUFAL, 2011.

CHAVES-GAMBOA, Márcia. SÁNCHEZ GAMBOA Silvio. **Produção do conhecimento e formação de professores em educação física: debatendo as perspectivas epistemológicas**. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **A Educação Física na Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FALKENBACH; et al. **PROPOSTA DE TROCA DE NOME DO GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO 12 – PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS**. (Documento enviado via e-mail) 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 9º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas na Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. – **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (clássicos).

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PAIVA, F.S.L. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE. In: DACOSTA, L.P. (Org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2006.

PLATÃO. **A República**. Ed. Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores)

SACARDO, Michele Silva. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Balanco bibliométrico da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda**

de teses e dissertações. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 8, n. 15, p. 111 - 135, março de 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. Ed. Editora Argos: Chapecó – SC, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** 2. Edição Revista e ampliada. – Maceió: EDUFAL, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **A pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Editora Argos. 1ª reimpressão. Chapecó – SC, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A procura de sínteses possíveis. In: **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (orgs.). – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997a. – (Questões da nossa época; v. 42).

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (orgs.). – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997b. – (Questões da nossa época; v. 42).

SÁNCHEZ GAMBOA, S. SANTOS FILHO, José Camilo dos; (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 2. edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas.** Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SILVA, T. OLIVEIRA, A. ALBUQUERQUE, J. TAFFAREL, C. CHAVES, M. GAMBOA, S. Epistemologia da Educação Física: a produção de pesquisas no nordeste brasileiro. In: **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer.** Marcia Chaves, Silvio S. Gamboa e Celi Taffarel (Orgs.). Maceió – AL: EdUFAL, 2003

SILVA, William José Lordêlo. **Crítica a formação de professores de educação física na Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.** 2006. 52f. Monografia (conclusão de curso) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Saúde, Feira de Santana.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. LACKS, S. SANTOS JÚNIOR, C. L. *et al.* Teorias e Práticas pedagógicas: realidade e possibilidade. In: **Teorias e Pesquisas em Educação: os pós-modernismos** Márcia Chavez-Gamboa. Silvio Sánchez Gamboa. (Orgs.). Maceió - AL: EDUFAL, 2011.

VIEIRA, J. S. **A produção do conhecimento em educação física: análise das produções em atividade física e saúde da UEFS.** Monografia de graduação. Feira de Santana, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

FICHA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES AOS ARTIGOS PUBLICADOS**IDENTIFICAÇÃO****Autor:****Título do artigo:****Instituição:****Ano:****Eixo Temático:****NÍVEL METODOLÓGICO****Principais Procedimentos Adotados:****Tipo de Abordagem:****NÍVEL TÉCNICO****Caracterização da Pesquisa:****Técnicas utilizadas na coleta de dados:****Procedimentos utilizados no tratamento dos dados:****NÍVEL TEÓRICO****Principais temáticas tratadas:****Problemas educacionais e sociais:****Críticas desenvolvidas a outras teorias:****Perspectiva de Inclusão nas aulas de Educação Física escolar:****NÍVEL EPISTEMOLÓGICO****Critérios de Validação Científica:****Concepção de Causalidade:****Concepção de Ciência:****Pressupostos Lógico-Gnoseológicos****Pressupostos Ontológicos (concepção de homem; concepção de história; concepção de realidade; concepção de educação; concepção de pesquisa educacional).****OUTRAS OBSERVAÇÕES:** Por se tratar de artigos, portanto de discussão reduzida, os aspectos propostos no nível epistemológico do instrumento de análise não foram encontrados.

APÊNDICE B

Banco de Artigos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Grupo de Trabalho **Temático “Inclusão e Diferença” – 2003-2013**

ABREU, José R. G. de; CHICON, José F. Inclusão na Educação Física escolar: abrindo novas trilhas. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

BARBOSA, Marily O. Bullying e surdez nas aulas de Educação Física escolar: o que pensam os atores envolvidos. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

CARVALHO, Maria das Graças S.; A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA EM FRENTE AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

CHICON, José F. Jogos, Brincadeiras e Brinquedos Populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

CHICON, José F. Educação Física Inclusiva na Escola: construindo caminhos. In: **XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2005.

CHICON, José F.; MENDES, Katiúscia, A. M. O. O Cotidiano de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

CHICON, José F.; SIQUEIRA, Mônica F. Educação Física, Autismo e Inclusão. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

CRUZ, Gilmar de C. Prática reflexiva de professores de Educação Física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

DALPIÁS, Jéssica L.; BOSCATTO, Juliano D. Inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais em Aulas. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

CARVALHO, Patricia L de.; BASSA, Jeifer S.; SILVA, Renan da. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

DUARTE, Leonardo de C.; BORDAS, Miguel A. G. AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

FALKENBACH, Atos P. et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: **XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE-CONBRACE**. 2005. p. 1-9.

FALKENBACH, Atos P.; WERLE, Verônica; DREXSLER, Greice. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2007.

FERNANDES, Carlos A. M.; DALQUANO. Ane B.; OLIVEIRA. Rogério M. A influencia de atividades recreativas no comportamento social de portadores de deficiência mental. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

FERREIRA, Flávia M.; DAOLIO, Jocimar. A Inclusão nas Aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: **XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2013.

FERREIRA, Maria E. C. A Educação Física Escolar numa Perspectiva Inclusiva: um estudo de caso. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

FREITAS, Amanda F. S.; LEUCAS, Cláudia B. de. O desafio da inclusão: o professor de Educação Física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

LANDIM, Renata A. A.; FERREIRA JUNIOR. Gabriel A. Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a Educação Física escolar. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

LIMA, Solange R.; CALEGARI, Carmen R. Extensão, Ensino e Pesquisa em atividades Físicas com pessoas com deficiência na UFU. In: **XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2013.

LIMA, Marlíni Dorneles; MESQUITA, Jaqueline. AS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2007.

MAROCCO, Vanessa; REZER, Carla dos R. Educação Física e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica mediada pelo currículo funcional natural. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

MESQUITA, Jaqueline R. L.; REZER, C. R. Reflexões a cerca da Corporeidade. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

OLIVEIRA, Valéria M. A Inclusão e a Educação Física Escolar: o olhar dos professores de uma escola em Uberlândia-MG. In: **XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2011.

RODRIGUES, Cristiani; SILVÉRIO, Katiúscia R. Dança-Educação: uma possibilidade de inclusão. **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

RODRIGUES, Graciele M. Aspectos procedimentais no processo de inclusão em atividades motoras: algumas correlações necessárias. **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2003.

SANTOS, Fernanda N. L.; FERNANDES, Djane R. S.; ANVERS, Vanessa B. A inclusão através da dança: um relato de experiência. In: **XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2005.

SILVA, Willians D. B.; SANTOS, Maria Angélica M.; CUNHA, Natália P.; CONEGLIAN, Juliana C.; SILVA, Eduardo R.; A inclusão dos portadores de necessidades especiais na Educação Física escolar. In: **XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2013.

SOARES, Franciane R.; BRACHT, V. A. Educação Física nas práticas e nos discursos inclusivos: um paradoxo chamado inclusão escolar. In: **XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2005.

SOUZA, Flavia F.; SMOLKA, Ana L. B. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA COMO LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DE CORPOS/SUJEITOS COM DEFICIÊNCIAS. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

SOUZA, Josiel V. A Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. In: **XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2009.

TOSCANO, Chrystiane V. A. et al. Educação Física no processo de educação inclusiva: dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico no município de Aracaju–SE. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2007.