

MOVIMENTOS E ABORDAGENS PARA A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

MOVEMENTS AND APPROACHES ABOUT THE TRAINING OF RESEARCHERS IN SPECIAL EDUCATION

Monica de Carvalho Magalhães KASSAR²

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente... um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido (Gramsci, 1987, p. 12)

RESUMO: Este artigo propõe-se a apresentar aspectos da história da constituição da pesquisa em educação no Brasil e entender como se configura a formação de pesquisadores em Educação Especial, nesse contexto. Para seu desenvolvimento, foram levantadas e analisadas circunstâncias históricas da estruturação dos primeiros órgãos de pesquisa educacional no Brasil e da formação dos primeiros pesquisadores em Educação Especial, responsáveis pela construção de Cursos *lato e stricto sensu* na área. Na análise desse material, foi identificada a influência de diferentes campos de conhecimento e perspectivas epistemológicas. Conclui-se que, atualmente, sob a perspectiva pós-moderna de leitura da realidade social, a Educação Especial encontra-se diante do desafio de subsistir como área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; formação de pesquisadores; pesquisa em educação.

ABSTRACT: This article presents some aspects of the Brazilian educational research history and analyses the training of special educational researchers in this context. For its development, historical circumstances of the structuring of first institutions of educational research in Brazil and the formation of the first researchers in Special Education, who were responsible of the postgraduate in special education, were considered. In analyzing this material, it was identified the influence of different fields of knowledge and epistemological perspectives. It concludes that, currently, in the postmodern perspective of social reality reading, special education is faced with the challenge to subsist as knowledge area.

KEYWORDS: special education; training of researcher; educational research.

INTRODUÇÃO

O material ora exposto foi concebido para responder a provocação apresentada pelo título da mesa-redonda: *O desenho da Formação do Pesquisador em Educação Especial*, que compõe o evento conjunto “I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial: Desenhos Contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: fundamentos, formação, práticas”, realizado em maio de 2016. Diante do desafio, este texto tem por objetivo levantar e analisar momentos da formação de pesquisadores em educação no Brasil e entender, nesse contexto, como se configura a formação do pesquisador em Educação Especial.

Para o desenvolvimento deste trabalho, escolhi partir da afirmação de Gramsci e procurar o percurso histórico da constituição da formação do pesquisador em Educação Especial no Brasil. Antes de iniciar esse percurso, porém, é necessário o esclarecimento de que

¹ Texto elaborado para participação na mesa-redonda: “O desenho da Formação do Pesquisador em Educação Especial”, durante o I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial. UNESP - Marília, Maio, 2016.

² Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Curso Pós-Doutorado na Universidad de Alcalá de Henares e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Doutorado em Educação na UNICAMP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

a viagem que os convido a fazer comigo é superficial, visto que um verdadeiro ‘conhece-te a ti mesmo’ sobre o tema envolveria um grande tempo e uma profundidade investigativa que o espaço da mesa não permite.

Esclarecendo os limites deste trabalho, inicio dizendo que olhar a formação de pesquisadores em Educação Especial exige, ao menos, a consideração de campos que têm certa autonomia histórica (em relação de um ao outro): o campo da educação especial e o campo da pesquisa em educação em geral no Brasil. Há, ainda, outro aspecto a ser considerado: embora o nome do campo tratado neste texto seja “educação especial”, esta área necessariamente não esteve sempre ligada à educação, mas muitas vezes à reabilitação e à psicologia, ou seja, ao campo da saúde.

Para abordar a temática da produção de pesquisas, recorro a Cláudio Baptista, quando, em 2004, reflete sobre os projetos de intervenção/investigação, relacionando-os às políticas públicas. Àquele momento, Baptista afirmou que o debate sobre “inclusão” favorecia uma confusão entre “projetos pontuais de intervenção e políticas educacionais que podem envolver ações pontuais, mas deveriam [...] contemplar uma dimensão perspectiva que “antecipe” o futuro e que ajude a construir estratégias para o gerenciamento do presente” (BAPTISTA, 2004, p. 357). Para ele, a pesquisa tem um papel preponderante, que avalia as iniciativas existentes, “desfrutando do conhecimento acumulado em outros campos disciplinares e permitindo que a nossa leitura seja baseada em fatores que contemplem a multideterminação dos fenômenos” (p. 357). Afirmava, ainda, que “A abertura de fronteiras disciplinares nos auxilia na construção de parâmetros que podem servir de apoio nesse debate” (p. 358).

Baptista (2004), com essa reflexão, nos lembra do comprometimento do professor/pesquisador em produzir conhecimento e da necessidade de estar ciente de que este conhecimento pode levar a impactos sobre a realidade em que se vive, pelo compromisso social que o trabalho acadêmico nos traz.

ASPECTOS DAS ORIGENS DA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Tal responsabilidade de que falava Cláudio Baptista em 2004 foi ressaltada por Anísio Teixeira, em seu discurso de posse como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1952. Disse ele:

Não será por leis, mas por [...] estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional. Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. (TEIXEIRA, 1952, s/p).

Nesse momento, Anísio Teixeira propunha o compromisso com a construção de um conhecimento científico-educacional que pudesse ser utilizado para a construção de caminhos profícuos à escola brasileira. A preocupação da relação entre pesquisa e qualificação da educação brasileira já estava presente, ainda que de forma mais incipiente, na concepção do INEP em 1937 (antigo Instituto Nacional de Pedagogia), com a direção geral de Lourenço Filho. À época, o INEP deveria:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. (<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>).

Na exposição de motivos, apresentada por Gustavo Capanema para a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, em 1937, verifica-se a condição incipiente de pesquisa educacional no país:

Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares (CAPANEMA *apud* LOURENÇO FILHO, 2005 [1964], p. 181).

Podemos identificar na formação desse órgão e na posterior constituição do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais as origens da pesquisa educacional brasileira, visto que, como afirma Paoli (1994), antes da implantação dos programas de pós-graduação no país (na década de 1970), a institucionalização das pesquisas era muito limitada. Foi nesse período que se formou a primeira geração de pesquisadores brasileiros, que passam a substituir seus mestres estrangeiros ou brasileiros formados no exterior.

Portanto, foi na década de 1950 que se passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa educacional, com o objetivo de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”, sob influência dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que acreditavam que - o que denominavam de - “empirismo grosseiro” estava impedindo “a superação do atraso educacional do País”. Propunham, portanto, “o uso de métodos científicos para a solução dos problemas da educação” (<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>).

Paoli (1994) e Hayashi (2013) relembram a fundação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados pelo INEP em 1955, como “parte de um projeto amplo de pesquisa e intervenção na realidade brasileira” (PAOLI, 1994, p.70). Também é a essa época, em 1951, que a Comissão (atual Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada, inicialmente ligada ao INEP, dando impulso à pesquisa educacional.

Anísio Teixeira propunha a realização de atividades investigativas para que se pudesse conhecer a realidade nacional e, com auxílio da UNESCO, um convênio foi firmado, para possibilitar a vinda de técnicos estrangeiros ao Brasil, traçando um desenho de pesquisa que enfatizava a relação entre pesquisas sociais e as reformas pedagógicas nacionais (PAOLI, 1994). Como exemplo dos trabalhos que frutificaram desse convênio, cito o artigo “A criança favelada e a escola pública³”, de Josildeth Gomes Consorte, publicado em 1959, que foi selecionado como trabalho exemplar, por remeter às “potencialidades de uma perspectiva antropológica voltada para a compreensão de questões oriundas do universo educacional” (FERREIRA,

³ Ferreira (2013, p. 382) explica que este artigo é parte do projeto “Estudo sobre uma escola primária e suas relações com seu bairro e vizinhança”, desenvolvido por Josildeth Consorte e Andrew Pearse, cientista social britânico, enviado pela UNESCO.

2013, p. 382). Por esta constituição histórica de influências diversas, Hayashi (2013), fazendo referência a Gatti (2003), afirma que:

[...] discutir pesquisa no campo da Educação “não é trivial” [...] este campo subsistiu muito tempo, e ainda hoje subsiste, pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Ciência Política, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva própria. (p. 49).

Veremos que as heranças das perspectivas das ciências sociais (seja europeia ou norte-americana), da psicologia e de outros campos também estão presentes na formação de pesquisadores em Educação Especial.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os primeiros registros relativos à capacitação de professores para atuar em Educação Especial indica a Formação em nível Médio (Cursos Normais) e em especializações (ALMEIDA, 2004; MAZZOTTA, 1993; AUTRAN; LOUREIRO, s/d). Almeida (2004) esclarece que esses cursos preparavam professores normalistas “especializados” e na parte diversificada desses cursos, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: educacional e clínica ou médico pedagógica (MAZZOTTA, 1993; ALMEIDA, 2004).

Com a reforma universitária de 1968 e a possibilidade de criação das habilitações nos cursos de graduação (Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação), iniciou-se a formação das habilitações em Educação Especial em nível superior. As primeiras foram: o curso da PUC-Rio, de 1970, a Formação de Professores para Educação Especial na PUC Campinas, em 1971; no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação em 1974 e, em 1975, a Habilitação Específica para a Formação do Professor de Excepcionais - Deficientes Mentais; as habilitações do Curso de Marília da UNESP em 1977; na USP, entre fim da década de 1970 e início de 1980⁴, entre outras.

Segundo documentação histórica da PUC-Rio (AUTRAN; LOUREIRO, s/d), os fatores que levaram à formação em nível superior em Educação Especial foram: o conhecimento de estatísticas internacionais que acusavam um percentual de cerca de 10 a 15% da população mundial com diferentes deficiências; o reconhecimento da realidade dessa população não atendida pela escola; e a abertura dada pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação. Segundo relato de Autran e Loureiro (s/d), à época havia duas professoras do Departamento de Psicologia, Maria Helena Novaes e Olívia da Silva Pereira, e uma do Departamento de Serviço Social, Sonia Junqueira, que impulsionaram a proposta na PUC, uma vez que atuavam na área de Educação Especial do MEC. Autran e Loureiro recordam-se:

A vivência da professora Olívia, (a quem chamávamos carinhosamente de D. Olívia) na Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro era de um trabalho em equipe multidisciplinar com médico, psicólogo e assistente social, formados em nível de 3º grau. Já o profissional de educação da equipe possuía apenas o Ensino Médio (curso normal) e, quando muito, esse professor acrescentava à sua formação básica, uma especialização em educação de excepcionais oferecida pela própria Sociedade Pestalozzi do Brasil. Essa situação não satisfazia à Professora Olívia que acreditava que o professor fosse figura central no processo de educação/reeducação de qualquer

⁴ Ver em <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppppedagogiaversao.pdf>.

criança/adolescente, particularmente tratando-se de um aprendiz com necessidades educacionais especiais. Paralelamente à sua experiência na Pestalozzi, a Professora Olívia lecionava a disciplina Psicologia do Excepcional no Departamento de Psicologia da PUC-Rio, e teve influência direta na implementação da *Habilitação de Educador de Excepcionais* no curso de Pedagogia da Universidade. (AUTRAN; LOUREIRO, s/d, s/p.).

O depoimento acima aponta para a existência de equipes de trabalho com essa população, formada por profissionais de nível superior nas outras áreas e era inaceitável que o professor continuasse sendo formado em nível médio. Tal preocupação também foi registrada no estado de São Paulo, por ocasião da formação da habilitação de educação especial do curso na USP:

Como se sabe, até o presente, os estudos sobre a educação dos excepcionais, bem como a preparação de professores e de técnicos para esse campo, têm estado, de um modo geral – salvo algumas exceções – entregues em nosso país a pessoal formado em nível médio, em cursos posteriores ao Normal e realizados sobretudo em institutos de educação. (ANTUNHA; ANTUNHA, 1976, p.28).

Como na formação de pesquisadores para a área da educação em geral, as ações para a formação de pesquisadores especificamente voltados à educação especial contaram com a contribuição direta de pesquisadores estrangeiros, com apoio da UNESCO, desde a época das Campanhas, entre fins da década de 1950 e início da de 1960 (KASSAR, JANNUZZI, REBELO, 2016).

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, em 1973, a “capacitação de recursos humanos” passa a fazer parte dos objetivos desse órgão. Autran e Loureiro (s/d) relatam que o projeto de capacitação de Recursos Humanos foi coordenado por Olívia Pereira e possibilitou, através de convênios, a implantação da *Habilitação em Educação Especial* na PUC-Rio. Esse apoio deve ter impulsionado a formação dos outros cursos no país, de modo que em 1978, já havia vários deles, o que favoreceu a realização do evento “Avaliação dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial”, que contou com a participação das: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, PUC-SP, PUC-Rio Grande do Sul, Universidade Católica de Petrópolis, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade de Marília, Universidade Gama Filho, Fundação Universidade de Brasília, Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina, Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação e Secretaria Geral do MEC (AUTRAN; LOUREIRO, s/d).

Com contato forte entre o país e os Estados Unidos da América, favorecido pelos acordos MEC-USAID nos anos 1970, houve de modo sistemático a formação em Mestrado de professores brasileiros nos Estados Unidos, em especial no Peabody College (Nashville, Tennessee). Dentre esses bolsistas estavam professores que passaram a ser referências como Júlio Romero Ferreira (UNIMEP) e Verena Pámela Seidl (UFRJ).

Desde o final dos anos 1970, o país passou a formar pesquisadores na área da Educação Especial em cursos de Mestrado. Essa formação inicial teve influência de pesquisadores provenientes de outras áreas do conhecimento (já que o campo era recente no país) e dos pesquisadores que vieram com suas formações no exterior. Essa produção foi fundamental para a consolidação da Educação Especial como campo de conhecimento em nosso país (KASSAR, 2013).

A existência de cursos específicos impulsionou a produção acadêmica sobre essa temática e, a partir da década de 1980, nota-se progressivamente o aumento de dissertações e teses⁵ sobre a temática, de modo que Gamboa (1987), ao analisar a produção da pesquisa educacional dos cursos de pós-graduação do estado de São Paulo no final da década de 1980, identificou que 3% das pesquisas tinham como foco a Educação Especial. Nesse momento, são registrados os trabalhos de algumas de nossas referências (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 1985; MAZZOTA, 1989) e que iniciam as primeiras defesas do Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

Em relação ao crescimento da área no país, Nunes; Ferreira; Mendes (2003), em trabalho apresentado em 2003, verificaram que, das 54 universidades brasileiras com cursos de Pós-Graduação, 27 possuíam teses ou dissertações em Educação Especial. Essa produção desenvolveu-se a partir de diferentes temáticas educacionais e diferentes perspectivas epistemológicas.

Atualmente, a pesquisa em educação especial está presente em praticamente todos os estados brasileiros, em Programas de pós-graduação com ou sem linhas de pesquisa em Educação Especial. Tal presença é certamente impulsionada por alterações significativas na política educacional brasileira, que tem estimulado a matrícula em massa de alunos “da Educação Especial⁶” nas escolas comuns em todo o país. Também tem sido favorecida pelo amadurecimento da área, que se faz sentir na regularidade dos eventos nos últimos 30 anos, como: o Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT-15 da Anped)⁷, o Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, que passou a ocorrer juntamente ao Congresso Brasileiro de Educação Especial (que, por sua vez, é decorrente dos Ciclos de Estudos sobre Deficiência Mental, promovidos na Universidade Federal de São Carlos), o Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Universidade Estadual de Londrina, as Jornadas de Educação Especial de Marília, entre outros também relevantes.

Cabe registrar, ainda, um aspecto que considero bastante impactante na formação de pesquisadores na contemporaneidade: a valorização de grupos de pesquisa intra e interinstitucional. Com fomento de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisadores e grupos de pesquisa foram impulsionados, em especial nos últimos anos, a criar e participar de projetos de pesquisas interestaduais e internacionais. Essa experiência deve ser registrada como extremamente relevante na formação constante de pesquisadores mais experientes e de novos pesquisadores. Como exemplo, cito as chamadas do Observatório de Educação e da Educação Especial (CAPES).

⁵ Registra-se que as teses foram produzidas nesse período em Programas de Educação em Geral ou de outras áreas do conhecimento.

⁶ O Censo escolar classifica os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como alunos “da Educação Especial”.

⁷ Julio Romero Ferreira (2001) e Alceu Ferraro (2005) registraram a história do GT 15 da Anped.

NOVOS DESAFIOS?

Se alterações de condicionantes sociais, históricos, culturais e econômicos têm favorecido o fortalecimento da área, com a formação de grupos e projetos de pesquisa e o crescimento e o fortalecimento dos eventos específicos em Educação Especial, também tem levado à disseminação de visões da realidade que indaga a relevância e mesmo pertinência da área para a educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como apresentado no início deste texto, Anísio Teixeira e os Pioneiros de 1932 cobravam a construção de um conhecimento na Educação que fosse decorrente de estudos científicos e não de “empirismo grosseiro”. Desejava-se, portanto, a construção de práticas educacionais pautadas em princípios da Modernidade, cujos fios recentes podem ser buscados no Iluminismo do século XVIII e no avanço das ciências no século XIX.

Nas últimas décadas, pensadores críticos desenvolveram estudos denunciando os limites da construção do conhecimento a partir de uma concepção restrita de ciência⁸, cujas raízes firmam-se no *Discurso do Método* de Descartes, que instituiu o ideal de ciência como sistema dedutivo, e encontra sua expressão mais acabada no positivismo de Comte (KASSAR, 1995). Dentre as perspectivas teóricas que combatem a visão restrita de ciência estão abordagens diferentes, como o Materialismo Dialético, a Teoria Crítica, o pós-estruturalismo.

Lombardi (1999), ao se debruçar sobre a produção da pesquisa educacional no final do século XX, identificou a forte presença de uma perspectiva pós-estruturalista ou pós-modernista, com críticas veementes à racionalidade, reivindicando um “novo conhecimento científico” (LOMBARDI, 1999). Essa visão também está presente em pesquisas na Educação Especial.

A UNESCO tem promovido a disseminação do discurso sobre a Educação Inclusiva, como uma mudança de “paradigma educacional”:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008 *apud* RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011)

A perspectiva apresentada acima é defendida por educadores em vários países, como é o caso de Rodrigues e Rodrigues-Lima (2011, p. 43), que falam da educação portuguesa:

Como tem sido realçado por um grande conjunto de autores, a Educação Inclusiva (EI) é uma reforma educacional que abarca um âmbito muito alargado e diferentes níveis de mudanças. A latitude desta reforma pode ser confirmada pela própria definição da UNESCO, apresentada acima, quando são usadas expressões como “alargado”, “geral” e “todos os níveis da sociedade”. Assim, o objetivo da EI não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Ou de Fonseca (2004), para quem, retomando Ainscow (1997) - consultor da

⁸ Para maior aprofundamento dessa questão ver Habermas(1987), Geuss (1988) ou Horkheimer (1983).

UNESCO para inclusão-, “educação inclusiva é o modelo do futuro” (p. 42).

Fleuri (2003; 2009), em perspectiva próxima, entende que o desafio da contemporaneidade consiste em desenvolver instituições que tenham capacidade de “respeitarem as diferenças [e de] integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003 *apud* FLEURI, 2009, p. 66). Para o autor, trata-se de uma questão-chave da interculturalidade, “que se coloca de fato no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações a serem acolhidas na escola, na empresa e na sociedade e na relação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários” (FLEURI, 2009, p.66). Pelos trechos desses diferentes autores, verifica-se a perspectiva pós-moderna presente no “olhar” para a deficiência e a diferença.

Seja por autores como Cardoso (2004), que entende que se faz necessário desvelar o real papel da Educação Especial neste momento, ou como Costa (2005), para quem este seria o momento de pensar a própria concepção de educação especial, a questão é que “Educação Especial” tem estado sob suspeita enquanto área de conhecimento que pode/poderia contribuir com a educação da população.

A percepção da Educação Inclusiva alinhada à crítica ao conhecimento produzido pela ciência e pela Educação Especial, até então, tem se feito presente nos estudos acerca da educação dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em especial na disseminação de uma perspectiva específica de “inclusão” ou de “educação inclusiva”. Por esta perspectiva, a educação especial é entendida como um direcionamento do sujeito/indivíduo ao “ajustamento” e/ou “enquadramento” social. Por esta perspectiva, a educação especial deve desaparecer na medida em que se constitui uma sociedade sem a necessidade de padrões sociais pré-determinados.

AINDA ALGUMAS PALAVRAS

Recupero, aqui, o excerto de Gramsci do início deste trabalho, para lembrar que uma sociedade e sua produção, quando extraídas de sua historicidade, têm como resultado uma visão parcial de mundo e fragmentada de conhecimento. Retomando novamente Baptista (2004), relembro nossa responsabilidade social pelo fato de que a produção e a divulgação de conhecimento podem levar a impactos sobre a realidade em que se vive.

Pensando nos possíveis impactos dessa perspectiva na realidade educacional, entendo que da desqualificação da Educação Especial decorrem: 1). Influência nos processos políticos, com a transformação da Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação em uma diretoria dentro de uma secretaria que trata da *diversidade* e da *inclusão*; 2). Delineamento de programas com características inespecíficas de atendimento, como o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços – em princípio - para todos, já que sua multifuncionalidade garantiria sua flexibilidade, mas também para pouquíssimos, pois os dados do próprio INEP (REBELO, 2012) mostram que menos de 50% de alunos que teriam necessidade desses recursos não têm acesso a esse espaço; 3). Na formação de professores, quando se advoga que não seriam necessários conhecimentos específicos para atender adequadamente a essa população. Bastaria, apenas, uma visão inicial de LIBRAS e uma disciplina introdutória

nos cursos de formação de professores, pois se entende que o preconceito e falta de flexibilidade são os maiores obstáculos à acessibilidade dos alunos à escolarização.

Enfim, concluo ressaltando o desafio atual de sobrevivência da Educação Especial como campo de conhecimento em meio a um movimento “inclusivo”, que tende ser, não o novo paradigma, mas o novo consenso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Revista Educação Especial*. Nº 24, 2004.
- ANTUNHA, E. L. G.; ANTUNHA, H. C. G. Sobre a instituição de estudos de educação especial na Universidade de São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*. V. 2, n. 1, 1976. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33214/35952>.
- AUTRAN, I. M. F. P.; LOUREIRO, V. R. Memória da educação especial na PUC-Rio: resgatando a história. Relatório de Pesquisa. s/d. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15524/15524.0h-fw8sxaRD9daESWIrq3iraSNIQg9Lka3AHb3gmVTw95c32VutZOV9HJvz0GklQoWxB1O-ZxJv8OJbRFHIFviPe31O429pSznqaog9m0GuPpHH6o4LVnBbqW0uZaVSJkkUJ-B57CLDrclaiLf4HDGT5DTBD5xvPSQKDrPL4CowOLH8wWdfBT9Gw4ia9QHZ-JxKn1B96dzD3kkbRio7TihBQIU1vLJuvhgTjR3p6C>.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão escolar, imagens e projetos: o que aprendemos com as pesquisas? In BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada In STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação Especial: em direção à educação inclusiva / organizadores*. 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.
- COSTA, V. A. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: EdUFF, 2005.
- FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. set./out./dez. 2005, n. 30.
- FERREIRA, J. R. *O GT educação especial: análise da trajetória e da Produção apresentada (1991 – 2001)*. UNIMEP/SP. Texto digitado, 2001.
- FERREIRA, M. Josildeth Consorte e a antropologia na escola excludente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 53, p. 380-390, out, 2013. Pp 380-390. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/viewFile/5509/4900>.
- FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. *Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros*. – Brasília: UNESCO, 2009. Pp. 65-88.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Agosto. 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.
- FONSECA, V. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação Especial: em direção à educação inclusiva / organizadores*. 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS,

2004.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. Nas Redes da Educação: *Revista Eletrônica do Laboratório de Tecnologias Educacionais da Faculdade de Educação* Unicamp, Campinas, n.1, out. 2003.

GEUSS, R. *Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt*. Campinas: Papirus, 1988.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Reflexões em torno da pesquisa e da produção do conhecimento em educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 49, p.45-70, mar 2013. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/download/5339/4260>.

HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*. [Os Pensadores]. 2ª ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1983.

JANNUZZI, G. M. História da Educação do Deficiente Mental no Brasil. [Tese]. Universidade Estadual de Campinas, 1985.

KASSAR, M. C. M. Ciência e sendo comum no cotidiano das classes especiais. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASSAR, M. C. M. Possibilidades na formação de pesquisadores em educação especial. In MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiências e a pesquisa educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013.

KASSAR, M. C. M.; JANNUZZI, G. M.; REBELO, A. S. Constituição da educação especial como política pública no Brasil (1958-1985). *XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*. Porto, PT, 2016.

LEMOS, E. R. *A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. Tese de Livre Docência. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LOMBARDI, J. C. *Paradigmas da pesquisa em Educação no Brasil*. Conferência apresentada no “Congresso Nacional de Educação”, promovido pela Universidade do Contestado e a UNICAMP/HISTEDBR, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005. Publicado originalmente na RBEP v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

MAZZOTTA, M. *Evolução da Educação Especial e as Tendências da Formação de Professores de Excepcionais no Estado de São Paulo*. [Tese]. Doutorado, USP, 1989.

MAZZOTTA, M. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. 1. ed. Editora Pedagógica e Universitária, 1993. v. 1. 145p.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. M. Teses e dissertações em educação especial: temas mais investigados. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios de pesquisa em educação especial*. Londrina, PR: EDUEL, 2003, pp.113-136.

PAOLI, N. J. Sobre as relações entre política educacional e pesquisa científica no Brasil: a proposta dos Centros de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos nos anos 50. *Cadernos CEDES*, (34): 69-77, 1994.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Histórico*. s/d. Disponível em

<http://www.ppgees.ufscar.br/apresentacao/historico>.

REBELO, A. S. *Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. [Dissertação]. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, p. 41-60, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=pt&nrn=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; v. 17, n. 46, 1952. Pp. 69-79. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>.

Recebido em: 04 de maio de 2016

Aceito em: 20 de outubro de 2016

