

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES**

SOUZA, Sirleine Brandão de, PUC-SP

Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

### **Resumo**

O presente texto aborda a política nacional de educação especial a partir do Plano Nacional de Educação inscrito como Lei e como tal caracterizado pelos embates ideológicos que constituem a sociedade, tendo portanto, interpretações polissêmicas. Para tanto buscou-se apoio em autores que abordam a correlação entre os embates de diferentes forças sociais e a qualidade almejada para a educação, como Cury (2002), Garcia (2007), Coraggio e Torres (1997). Procura-se mostrar a partir daí que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a educação especial, na medida em que mudam-se termos que fazem parte deste campo mas que essas alterações não significam alterações na concepção de sujeito alvo da educação especial, fundamentando-se nos estudos realizados por Tomaz Skrtic (1996), especialmente no que concerne aos conceitos de paradigma e paradigma múltiplo.

**Palavras-chave:** plano nacional de educação; educação especial; inclusão; integração.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES**

### **OS EFEITOS PRODUZIDOS NAS AÇÕES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO**

A educação compreendida como um direito, seja por meio da Constituição ou de outros documentos nacionais ou internacionais dos quais o Brasil é signatário, não se efetivou ou se efetiva por si só, como expressão legal no plano da vida cotidiana social e econômica. Essa efetivação revela-se de forma contraditória, afirmando a educação como um direito ao mesmo tempo em que limita sua consumação a uma parcela significativa da sociedade, entretanto,

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p.247).

O estatuto do direito à educação se revela como um campo de embates de poder na sociedade e seus resultados são decorrentes da correlação de forças sociais e a consequente permeabilidade do Estado às pressões desses embates, sendo assim, sempre há contradições que demonstram certa concepção de mundo que se complementam ou se contrapõem em determinados e diferentes momentos históricos.

O direito à educação é um direito fundante da cidadania e como tal é inscrito em uma história, em contextos diversos, de lutas, contradições, buscas de igualdades, respeito e pela própria cidadania. Há nesse contexto, no qual a educação está inscrita como direito fundante da cidadania uma busca pela universalização para todos e em todos os países.

Nos últimos anos é possível vislumbrar mudanças significativas no que concerne à educação arraigada em discursos que a propalam “para todos” e no bojo desse discurso encontra-se a ideia de qualidade na educação para que esta possa alcançar os objetivos últimos – a democratização e a formação do cidadão apto para atuar na sociedade. Entretanto a ideia de qualidade que subjaz nos documentos referentes à educação está atrelada à eficácia de estratégias capazes de resolver os problemas demandados pela sociedade. Portanto, quando os documentos trazem em seus conteúdos a ideia da qualidade da educação, vale a pena uma reflexão. Segundo Garcia et al, (2005, p.438 grifos do autor) “[...] quando se afirma que é preciso melhorar a qualidade da educação: *melhor* ou *qualidade* dizem respeito a que conjunto de valores? *Melhor* dentro de que concepção de educação?

De acordo com Imbernón (2005, p. 103):

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto. [...] hoje em dia há o risco de fazer uma análise simples e linear, devido aos condicionantes de

intencionalidade, de contexto, de interesses e de valores que constituem o significado da qualidade e das expectativas que suscitam.

No que concerne aos textos legais referentes a educação, estes sempre têm algo a dizer, embebidos da concepção daqueles que os construíram, sendo necessário então analisar o que esses textos trazem de marcas que podem influenciar a educação num sentido possibilitador de novos fazeres ou não, tendo em vista as diferenças, tanto conceituais quanto ideológicas que perpassam o ato de fazer. De acordo com Cury (1998, p. 73), esses documentos apresentam “algo que está no horizonte de uma certa intencionalidade. Nesse caso há que se tentar um certo grau de despimento de intencionalidades próprias, a fim de apreender aquela outra intencionalidade.”

Autores como Garcia (2007), Garcia et al (2005), Michels (2006), Coraggio e Torres (1997), preconizam que o texto escrito e legislado não é interpretado e assimilável imediatamente tal qual está registrado, antes, é (re) interpretado por aqueles atores que irão implementar tal medida, esta por sua vez, está alicerçada em concepções que configuram o campo educacional dos países.

Segundo Garcia (2007, p.138):

[...] os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas políticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”. É como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Uma visão que perpassa a escrita desses documentos é a ideia de que a crise na educação e conseqüentemente a baixa qualidade é derivada da ineficácia na gestão e na prática, desconsiderando-se a produção de desigualdades econômicas e sociais inerentes às formas pelas quais a sociedade está organizada, propondo-se nesse contexto recomendações que preveem alterações gerenciais a partir de uma profunda “reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1994, s/p).

A qualidade assim entendida, se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e, claro no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão.

É nesse contexto e tendo por base essas ideias que pretende-se discorrer sobre a formulação do Plano Nacional de Educação no que se refere à educação especial, as possibilidades de interpretações, as consequências para o campo da educação especial e as possibilidades de avanços nesse campo do conhecimento.

## A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Será tratado brevemente e de forma sintética a forma pela qual se deu a ampliação da educação especial imbricada num contexto de lutas e contradições. Mesmo não sendo o foco da discussão vale a pena destacar alguns pontos a esse respeito.

De acordo com Caiado (2002), ao se falar em direito à educação por parte da população alvo da educação especial, há que atentar para o quadro de conflito histórico, inerente à sociedade capitalista, o da exclusão social de uma parcela significativa da população.

Bueno (2010) e Caiado (2010), apontam que a ampliação da educação especial no Brasil se deu justamente no momento em que o país passava por um grande processo desenvolvimentista com intenso fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, sistematizando um processo de grande desigualdade social, período este que culminou em formas de luta por parte da população menos favorecida e dos movimentos de pessoas com deficiências, a favor de um sistema de ampliação da educação escolar.

Essa ampliação teve como consequências no decorrer da história, características e formas de atendimento diferenciados, dados os contextos de cada época. Muitas críticas são feitas sobre as propostas de atendimento e das práticas das classes especiais e das instituições especializadas, uma das quais diz respeito à forma como são pensadas as intervenções, centradas somente nas características intrínsecas à deficiência, com foco na aplicação de técnicas pedagógicas que muitas vezes infantilizam e prolongam as atividades que são propostas, estas organizadas sob o enfoque clínico, desconsiderando a relação que deve se estabelecer entre o professor e o aluno e destes com o contexto no qual estão inseridos, numa relação, que na escola, deve ser mediatizada pelo conhecimento.

Esta perspectiva evidencia a concepção de que a criança não possuindo as capacidades que lhes permite aprender nas classes regulares, devem ser encaminhadas às classes especiais ou às instituições especializadas e estas com suas técnicas poderão dar conta daquilo que a escola não conseguiu fazer.

Não é o foco deste trabalho a discussão específica sobre as críticas que são feitas, tanto às classes especiais quanto às escolas especializadas, visto que há um conjunto significativo de trabalhos que fazem essa discussão, no entanto, a crítica citada acima se torna importante na medida em que estabelece uma certa forma de agir em relação ao público alvo da educação especial. Basta dizer somente que essa característica é empregada tanto nas classes especiais quanto nas escolas especializadas tornando-se uma prática corrente no tratamento dessa população.

Kassar e Rebelo (2013) destacam que houve uma mudança considerável no discurso que serve de sustentação para as ações da Educação Especial no país, que passou a ser encarada, a partir de documentação legal nacional e internacional, como direito dessas pessoas frequentarem preferencialmente as escolas regulares. Esta sociedade com o domínio cada vez mais acentuado das técnicas científicas objetivas e neutras, possibilitou o surgimento de espaços destinados à ampliação da participação do deficiente na sociedade, mas, paradoxalmente, espelha “muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (BUENO, 2011, p. 98).

Alguns especialistas apontam para um novo olhar sobre o atendimento dessas pessoas, ressaltando a importância de não esquecer que o desafio, hoje, é:

[...] [o] de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas. (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39).

Nesse sentido, passadas algumas décadas desde a ampliação da discussão que faz emergir a necessidade da inclusão escolar pautada pelo discurso da educação inclusiva, os instrumentos que são apresentados na forma de leis e que são postos em prática para que se assegure que esta educação de qualidade seja garantida nas escolas

propõem alguns pontos que merecem sejam destacados e analisados de forma a se constituir como instrumento de ampliação da discussão.

Não é pretensão esgotar todas as possibilidades de análise e discussão, uma vez que a dinâmica que produz o conhecimento não pode ser dada de uma vez por todas. Pretende-se tão somente fazer uma discussão pautada sobre o aspecto de que o Plano Nacional de Educação é uma Lei e como tal é caracterizada pelos embates ideológicos que constituem a sociedade, tendo portanto, interpretações polissêmicas, a partir daí será discutido que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a educação especial, na medida em que, mudam-se termos que fazem parte do campo da educação especial, mas que essas alterações não significam alterações na concepção de sujeito alvo da educação especial e a relação que essa discussão pode ter com as pesquisas na área das ciências sociais a partir de estudos realizados por Thomas Skrtic (1996) no que tange ao conceito de paradigma a partir de Thomas Khun (1962;1970) e paradigma múltiplo de acordo com Masterman (1970).

Fazendo uma leitura comparativa entre o Plano Nacional de Educação (2001-2011) promulgado pela lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, e o atual Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 constatam-se algumas alterações na nomenclatura utilizada para designar as pessoas que devem ser atendidas pela educação especial, tal fato já era de se esperar visto que em 2008 foi promulgado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” esse documento fazia essa alteração – da destinação dos serviços da educação especial para uma população designada como aquela que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação – definindo aí o seu público. Outra alteração que pode ser considerada significativa é a alteração do termo “integração” utilizado no antigo Plano Nacional de Educação (2001-2011) pelo termo “inclusão” constante no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Essa é uma observação importante de destacar visto que o antigo Plano que data de 2001, ainda trazia em sua escritura a marca “integração” num contexto em que esse termo já havia sido desconsiderado inclusive na tradução realizada pela CORDE após a Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, embora haja trabalhos que não façam essa distinção, muitos outros fazem, demonstrando certa polissemia referente ao termo utilizado.

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J.G.S et al (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, São Paulo. 2008.

Vale destacar essas alterações de utilização de termos, na medida em que parecem expressar também uma alteração da visão de sujeito e de concepção que carrega intrinsecamente quando se dá essa alteração. Parecendo que a simples alteração de usos de um determinado termo pode transfigurar-se na mudança de olhar e de prática que se tem para com essa população. Embora o objetivo deste trabalho não seja o de fazer uma análise profunda a respeito da utilização de um ou outro termo, é interessante notar que ao escrever um documento este carrega uma visão daqueles que o fazem como já citado acima, e que esta não pode ser uma questão simplesmente de mudança de termo sem considerar o contexto no qual essa mudança se inscreve.

A partir do discorrido, propõe-se uma discussão que perpassará a concepção de sujeito e de deficiência que se inscreve no atual Plano Nacional de Educação no que tange à educação especial e da relação que esta concepção pode ter com a prática.

Aqui cabe recuperar os estudos críticos feitos por Thomas Skrtic (1996), em que faz distinção entre o que denomina como *conhecimento prático* e *conhecimento teórico* da educação especial.

De acordo com esse autor, a Educação Especial como campo simbólico do conhecimento científico sobre educação se vê ligada diretamente às tradições das áreas de conhecimento da psicologia e biologia, portanto é fundamentalmente baseada em saberes e conhecimentos oriundos dessas disciplinas que têm um papel importante na detecção dos desvios e daquilo que chamamos de “anormalidade”. Sendo assim, pode-se afirmar que houve na gênese do campo da Educação Especial uma hierarquização do conhecimento tido como científico e válido, ou seja, objetivo, já que os conhecimentos nessas áreas se devem às formulações de métodos e estratégias quantificáveis e validados de acordo com os resultados experimentais.

Segundo Skrtic (1996), a Educação Especial é composta de subcampos que a orientam. Esses subcampos são constituídos por premissas diferentes, mas que se compõem de fundamentos comuns. Esses fundamentos estão baseados no paradigma positivista, constituídos por um componente básico da educação especial que orienta a aplicação e a prática desse conhecimento, sendo assim o resultado da aplicação do conhecimento teórico aos problemas práticos.

Concernente aos dois pontos citados pelo autor - da distinção entre o que denomina como *conhecimento prático* e *conhecimento teórico* da educação especial - destaque-se que no primeiro caso, considera que as críticas referentes à prática tiveram, nos Estados Unidos seu ponto alto na década de 1960, no bojo do movimento em prol

dos direitos civis, que culminou na mudança da legislação voltada para este público e na melhoria de alguns aspectos das políticas e práticas educativas, mas que não foram significativas para alterações nos fundamentos da educação especial, ou seja, na teoria que a embasa.

De acordo com Skrtic, (1996), para que haja de fato avanços significativos no campo da educação especial, que ultrapassem as mudanças na prática, faz-se necessário que esta tome as críticas apresentadas sobre as teorias que a embasam e as suposições assumidas como verdadeiras para repensar suas bases e fazer uma análise reflexiva sobre seus limites e sua validade.

Todas as discussões, movimentos sociais, transformações legais, tiveram sem dúvida, implicações na organização da prática da educação especial, entretanto, esta prática, segundo Skrtic (1996), está assentada em teorias derivadas de disciplinas da psicologia e das disciplinas associadas ao campo da medicina (biologia), constatando-se então, que, embora tenham ocorrido mudanças na prática da educação especial, estas mudanças não impactaram suas bases teóricas, expressão da perspectiva positivista do conhecimento.

Referente ao segundo ponto Skrtic (1996) faz interessante exercício de “crítica da crítica” ou seja, arrola e analisa um conjunto de trabalhos críticos sobre a produção do conhecimento na educação especial, por ele reunidos em três tipos: a) as que consideram o conhecimento da educação especial como ateuórico; b) aqueles que consideram que o conhecimento da educação especial confunde bases teóricas distintas; c) e aquele que considera que a educação especial se baseia em teorias equivocadas.

Em relação aos trabalhos que consideram o conhecimento da educação especial como ateuórico, Skrtic (1996) comprova que tais conhecimentos se baseiam num estreito conjunto de suposições inconscientes e nem por isso ateuóricos, diz ele que há bases teóricas que fundamentam esse pensamento, a saber, a psicologia e a biologia; a teoria positivista do conhecimento; a racionalidade organizativa, que uma vez empregada nas organizações das sociedades industrializadas tem impregnado também as escolas e sua organização; e a noção de conhecimento científico acumulativo tendo em vista a suposição sobre o progresso científico. Para o autor a questão que deve guiar as pesquisas e discussões no campo da educação especial, não é a natureza inconsciente dessas suposições que operam tanto nas investigações quanto nas práticas, mas no estabelecimento de uma perspectiva crítica sobre essas suposições.



Quanto ao segundo conjunto de crítica, Skrtic (1996) aponta o fato de que as teorias não são, como apresentadas por muitos investigadores, confundidas, mas que ocorre a transposição de um conceito de uma teoria à outra e nessa medida é que realiza a sua crítica. Segundo o autor, a perspectiva clínica derivada da biologia e da psicologia é o marco referencial que serve de base para as investigações e as práticas no campo da saúde e da população. Segundo essa perspectiva há duas vertentes que se contrapõem – normal e anormal – ambas têm na medicina e na psicologia as suas medidas, ou seja, a medicina trabalha com o conceito de patológico, portanto o normal é aquele que apresenta boa saúde, não aparecem fatores biológicos que possam considera-lo como doente e o anormal é aquele que apresenta fatores biológicos que põem em risco a sua saúde. Já a psicologia lida com a estatística para conferir ao sujeito o padrão de normal ou anormal. Essa estatística é produzida a partir de padrões de ordem social, ou seja, o normal deve apresentar características que a média da população apresenta e que tem valor de normalidade para tal sociedade e do lado oposto, o sujeito que apresenta índices estatísticos diferentes da média da população pode ser considerado como anormal.

A psicologia lida com a estatística configurada como construção social, esta exprime também a valoração desses resultados, ou seja, além de caracterizar um sujeito como normal e anormal, pode ainda dizer de sua grandeza. A crítica está no fato de que o padrão de normal e anormal da ordem da biologia é transportado para a psicologia que lida com caracterizações construídas socialmente e que não implicam necessariamente fatores biológicos. Skrtic (1996) sugere então que não há teorias confundidas, mas há sim a transposição de um conhecimento a outro.

O terceiro conjunto de críticas é apresentado por cientistas sociais que abordam o fato do conhecimento da educação especial se basear nos conhecimentos da área da biologia, deixando conhecimentos da área das ciências sociais de lado. Há preocupação nesse sentido, visto que a área biológica imputa ao sujeito a sua incapacidade, afastando outras demandas que poderiam servir como base de análise.

No Brasil, a dissertação de mestrado de Cambaúva (1988, p.5) já tratava desse tema:

No primeiro momento, elegeu-se o pensamento positivista, enquanto matriz de pensamento, que como já dissemos, é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito no conjunto dos trabalhos acerca da Educação Especial, isto se dá no próprio

aparecimento da Educação Especial enquanto instituição, na medida em que se necessita classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem.

Ressalte-se que na gênese da educação especial a preocupação se localizava no indivíduo e em sua classificação, como forma de caracterizá-lo como normal ou anormal, como depositário do direito de fazer parte da sociedade ou como inválido para tal. Embora muitos pesquisadores e profissionais da área estejam empreendendo pesquisas e propondo práticas sob outras perspectivas ainda são evidentes as bases tradicionais positivistas de pesquisa, análise e aplicação do conhecimento nesse campo, deixando num segundo plano outras perspectivas de análise, como constituidoras do campo.

A partir de alguns estudos, como os de Michels (2004) pode-se dizer que a educação especial está amplamente embasada por teorias da área médico-psicológica, como as únicas bases teóricas necessárias para definir a sua abrangência teórico-prática. Desta forma, tanto o conhecimento prático quanto teórico produzido no seu âmbito, restringem a caracterização dos sujeitos sob sua ação ao conhecimento médico e psicológico, como se esses dois campos expressassem a sua totalidade.

A partir do que foi discorrido será estabelecida uma relação entre tais análises e o Plano Nacional de Educação no sentido de tentativa de desvelamento de diferentes níveis subjacentes à um documento legal, a saber: a polissemia inerente ao próprio material escrito; a concepção de sujeito público alvo da educação especial; as consequências dessa concepção no que tange a qualidade da educação especificamente a educação especial e a possibilidade de avanços e ampliação das perspectivas hegemonicamente constituídas.

Nesse sentido, quando observadas as metas e estratégias propostas no atual Plano Nacional de Educação no que se refere à educação especial constata-se que a ideia de sujeito que subjaz traz características muito parecidas com aquela exposta no antigo Plano, demonstrando por um lado que a simples modificação na utilização dos termos não tem impacto sobre a forma de olhar o sujeito alvo da educação especial. Este continua sendo percebido e tratado com o mesmo olhar – aquele que vê no indivíduo a sua incapacidade - na medida em que o Plano destaca, tanto para a melhoria da qualidade da educação quanto para a elevação da qualidade do atendimento dessa

população, o investimento maciço em infraestrutura que garanta a acessibilidade arquitetônica e material desses alunos promovendo assim a garantia de acesso e permanência; a implantação das salas de recursos multifuncionais; além de outros serviços de apoio ao aluno para que este possa fazer bom uso do espaço escolar; e por outro o esforço no que tange a uma possível modificação de concepção embora pareça prevalecer a mesma visão de sujeito, demonstrando aí certa contradição inerente ao campo da educação especial.

A discussão não deve se restringir ao fato de que se essas medidas devem ser consideradas “boas” ou “más”, mas ao fato de que em um contexto social marcado pela grande desigualdade tanto de oportunidades quanto de acesso aos bens culturais e materiais, estas não deveriam se restringir somente a esses pontos.

É certo que há medidas que são empreendidas para o público alvo da educação básica, mas que também não interferem nas condições objetivas de trabalho e de atendimento a essa população, uma vez que aquilo que é empreendido demonstra, como já apontado acima uma visão de que a pretensa qualidade se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão, como se essas medidas pudessem de alguma forma interferir no cerne da questão educacional em nosso país.

Vale ressaltar que a crítica não se refere aos investimentos nessa área, mas ao fato de desconsiderar outros fatores tão importantes quanto esses que intervêm nas ações e práticas no campo da educação especial especificamente e no campo da educação de forma geral.

Outros pontos utilizados para destacar que mesmo ocorrendo alterações de termos na escritura da Lei, a visão de sujeito que subjaz é a mesma, se referem às estratégias que preveem a promoção de pesquisas interdisciplinares e pesquisas para desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias específicas e serviços de acessibilidade como forma de garantir o acesso, participação e aprendizagem desses alunos. Essas parecem demonstrar o caráter mais de cuidados especializados e de técnicas do que de pesquisas que sirvam para ampliar as bases de discussão nesse campo, uma vez que estas pesquisas denominadas interdisciplinares apresentam um objetivo e estes parecem demonstrar prioritariamente que estão assentados por bases biológicas e psicológicas.

Nesse ponto, vale destacar por um lado, que as características intrínsecas às diferentes deficiências devem ser consideradas e fazer parte da política pública de atendimento à essa população e por outro, devem fazer parte também dessas políticas o olhar de que a educação brasileira é marcada por fatores de exclusão que colocam tanto os alunos “normais” quanto os alunos “anormais” no mesmo processo de exclusão escolar, na medida em que nem uns nem outros conseguem tirar proveito da educação na forma como está estabelecida objetivamente.

Para ressaltar a crítica sobre as bases que orientam a educação especial e possibilitar a sua ampliação visto que o processo de exclusão não ocorre, como já citado, apenas para a população considerada público alvo da educação especial, destaque-se a análise feita por Thomas Skrtic (1996) no que tange ao conceito de paradigma baseado em Thomas Khun (1962; 1970) e paradigma múltiplo a partir da obra de Masterman (1970).

Referente a obra de Thomas Khun concernente ao conceito de paradigma Skrtic (1996) diz que esse conceito elaborado para dar conta do conhecimento das Ciências Naturais pode em alguma medida ser utilizado para pensarmos também sobre as Ciências Sociais. Para isso, o autor busca contribuições na obra de Masterman (1970) que utilizou o conceito de paradigma de acordo com Khun para diferenciar entre quatro tipos de ciências: “paradigmática, não paradigmática, paradigmática dual e paradigmática múltipla” (Masterman, 1970, *apud* Skrtic 1996, p.51).

Neste trabalho o que vai interessar é o conceito de “paradigma múltiplo”. Para o autor esse conceito significa:

(...) uma situação em que vários paradigmas viáveis competem entre si, sem êxito pela dominação dentro da comunidade científica. O estado do paradigma múltiplo é particularmente importante para nossos propósitos, já que permite estabelecer a diferenciação entre as ciências físicas e sociais, sobre a base de seu *status* paradigmático (...) as ciências sociais são de paradigma múltiplo. A diferença das ciências físicas é que um paradigma domina até que a crise e a revolução o substituam por outro, nas ciências sociais coexistem paradigmas múltiplos (MASTERMAN, 1970, *apud* SKRTIC 1996, p.52).

A partir dessa perspectiva pode-se supor a possibilidade de proposição das pesquisas em Educação e propriamente no campo da Educação Especial de um caminho que estabeleça o diálogo entre Educação, Educação Especial e Políticas Públicas desde uma perspectiva multiparadigmática, evidenciando outros ângulos de análise e contribuindo assim para seu alargamento, ampliando as bases de conhecimentos para que outros fatores que intervêm de forma marcante na relação estabelecida entre os

sujeitos-público da Educação Especial e a sociedade que os comporta sejam evidenciados, favorecendo a proposição de um ponto de inflexão sobre os saberes hegemônicos no campo da Educação Especial tendo por base conceitos explicativos oriundos não só das áreas da biologia e psicologia, mas também de outras áreas do conhecimento.

Há no campo da Educação Especial, conceitos eleitos como constitutivos do argumento da especialização que compõem as Políticas Públicas para os chamados sujeitos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido é imprescindível problematizar e recuperar a substância da qual as formas dos conceitos foram e são moldadas através do tempo em diferentes contextos e suas relações explicitadas como instrumento de ação político-social, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar.

De acordo com Skrtic (1996, p. 58) apoiado nos trabalhos de Khun:

(...) Tanto se pensarmos no processo de substituição total de paradigma nas ciências físicas, como no processo de coexistência competitiva entre paradigmas múltiplos nas ciências sociais, a ideia de que os paradigmas existem nas mentes dos humanos, que logo operam segundo seu significado recebido, constitui o tipo de pensamento sobre o saber que só é possível assumir desde um ponto de vista subjetivista da ciência e do conhecimento.

Muitos autores, entre eles Skrtic têm empreendido críticas tanto às práticas da Educação Especial quanto à própria teoria que a sustenta. Nesse sentido, segundo o autor há diversas disciplinas que podem orientar o campo da Educação Especial, mas não sem antes refletir acerca de suas possibilidades e limitações.

Atualmente pode-se já observar certo movimento na direção de uma

(...) apreciação da variedade de lógicas investigadoras disponíveis, de posições teóricas e perspectivas paradigmáticas. (...) e mais, o reconhecimento da seleção de uma estratégia investigadora, teoria ou paradigma concretos como algo problemático e carregado de valor, está nos obrigando a reconhecer a ciência social como uma empresa tão política, moral e ética como técnica.” (SKRTIC, 1996, p.59-60).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vale destacar que no que se refere às Políticas Públicas de atendimento à população público alvo da educação especial, muito tem se modificado e avançado em

termos de atendimento e de sua ampliação, entretanto, persiste ainda nas bases do conhecimento e conseqüentemente sua aplicação prática também nas Políticas Públicas, uma perspectiva na qual o sujeito é o responsável pela sua deficiência, cabendo à ele a busca pela sua adequação à sociedade, mesmo que haja um movimento para que a sociedade se adapte às exigências desses sujeitos. Essa adequação é construída socialmente, não significando, no entanto, que a pessoa com algum tipo de deficiência não tenha as suas limitações, e que essas devam ser consideradas no momento de se empreender as Políticas para seu atendimento.

É muito comum, por exemplo, atribuir a culpa pelo fracasso escolar dos alunos com algum tipo de deficiência à sua incapacidade de aprender, desconsiderando outras causas que possivelmente possam coadunar com esse fracasso. Observando-se o desempenho de alunos oriundos dos meios menos favorecidos, pode-se constatar que o fracasso escolar é algo que não diz respeito somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas que atinge boa parte dessa população aqui denominada população menos favorecida.

São discussões que levem em conta a grande desigualdade entre as classes sociais e mesmo dentro dessas classes que possibilitam ampliar o foco de análise referentes à inclusão e à implementação de Políticas Públicas que possam viabilizar de fato, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Diversos conhecimentos podem auxiliar na elaboração do saber a respeito *da e na* Educação Especial.

Nesse sentido cabe a crítica à forma como são estabelecidas as “novidades”<sup>2</sup> no campo da educação especial, especialmente na inscrição dessas nas leis, uma vez que essas parecem vir carregadas de uma magia que pelo seu bel prazer poderão modificar as bases conceituais sobre a educação especial, e conseqüentemente sobre a forma de se olhar para o sujeito alvo dessa educação, na medida em que o conhecimento não será aplicado objetivamente sobre um sujeito que possui uma anormalidade, mas sobre um sujeito inscrito em uma sociedade, que pertence a uma classe social, que pertence à um gênero, tem uma idade, tem uma cor, enfim, um sujeito integral e não parcelado entre biológico e psicológico somente.

---

<sup>2</sup> Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J.G.S et al (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, São Paulo. 2008.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 13 de março de 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. . 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 14 de julho de 2014.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: [www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

BUENO, J.G.S. As implicações das políticas da surdez na perspectiva multicultural. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Orgs.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro.* Araraquara/Alcalá: UNESP/Universidade de Alcalá. 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, EDUC. 2011.

\_\_\_\_\_.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2002.

\_\_\_\_\_. In: LANNA JR. Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1988.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. *La Educacion según El Banco Mundial: Un analisis de sus propuestas y métodos*. Argentina: Niño y Dórla Editores. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 8, p. 72-85. 1998.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*. n. 116, p.245-262. 2002. Disponível em: [http:// www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405). Acesso em 29 de junho de 2012.

GARCIA, .; SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 23, n. 2, p. 427- 446. 2005. Disponível em: <<http://cedes.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>.Acesso em 30 de julho de 2012.

GARCIA, R.M.C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D.M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação. 2007.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. 1994. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em 24 de fevereiro de 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

KASSAR, M.; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA,



Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. p. 21-42. 2013.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

\_\_\_\_\_. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423. 2006.

SKRTIC, Thomas M. La crisis em El conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre La perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, Pomares – Corredor, pp 35-72. 1996.