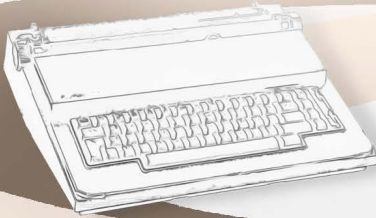




*Coleção Sadao Omate* 

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Série História da Educação Especial

EDESP-UFSCar

Volume 8

# Reflexões Críticas sobre Pesquisa em Educação Especial

**Reitoria**

Ana Beatriz de Oliveira

**Vice-reitoria**

Maria de Jesus Dutra dos Reis

**Diretor da EDESP**

Nassim Chamel Elias

**EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar****Editores Executivos**

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

**Conselho Editorial**

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Organizadores  
Sadao Omote  
Leonardo Santos Amâncio Cabral

# Reflexões Críticas sobre Pesquisa em Educação Especial

Volume 8

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2023



Copyright © 2023 Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral.



### Projeto gráfico e diagramação

Carlos Henrique C. Gonçalves

### Capa

Francielle Cristina de Paula

### Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O56r	Omote, Sadao. Reflexões críticas sobre pesquisa em Educação Especial/ Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. — Documento eletrônico. — São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023. 107p.  ISBN: 978-65-89874-67-6  1. Educação especial. 2. Método de pesquisa. 3. Diversidade. I. Título.  CDD: 371.9 (20*)
------	---

Todos os direitos desta edição foram reservados a Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).



*"Quando um sábio aponta o céu,  
não olhe para o dedo dele"*

*Link Externo: Música >>*



# Sumário

Apresentação da coleção .....	9
Trajetória autobiográfica .....	14
Prefácio .....	23
Introdução .....	31
Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial .....	35
Formação do pesquisador em Educação Especial .....	54
Inclusão: perspectivas em pesquisa .....	62
A maioria acadêmica da Educação Especial .....	75
A pesquisa em Educação Especial .....	81
Produção acadêmica em Educação Especial .....	87
Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial .....	97
Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial .....	111
Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão .....	127
Apêndices .....	136





# Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longa trajetória acadêmica a qual se confunde com a própria história e consolidação do campo da Educação Especial no Brasil.

Portanto, apresentar a coletânea de textos do Professor é uma complexa empreitada que, particularmente a nós, integrantes de uma geração recente de pesquisadores desse campo de conhecimento, nos recobre de majorada, mas satisfatória, responsabilidade.

Os diálogos síncronos e assíncronos com o Professor Sadao Omote e as leituras de seus escritos, alguns sequer publicados e que agora compõem esta obra, possibilitaram-nos acessar riquíssimos elementos históricos, culturais, sociais, científicos, metodológicos, etimológicos e epistemológicos.

Os textos do Professor Sadao Omote remetem-nos a uma atmosfera histórica em que os movimentos sociais identitários que se fortaleceram a partir da década de 1960 e os pressupostos do *Independent Living Movement*, nos Estados Unidos, e da *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, na Grã-Bretanha, na década de 1970, colocaram em xeque as noções ordinárias e cotidianas de deficiência.

Naquele período, as limitações derivativas de déficits ou limitações biológicas das pessoas tidas como excepcionais, desviantes, divergentes, loucos, insanos, anormais, inadaptáveis, alunos-problema, alunos-lentos, dentre outros termos que atualmente são pejorativos, passaram a ser questionadas e compreendidas com base nos produtos históricos, culturais e contextuais.

Essa mudança de perspectiva e seu suposto gnosiológico exerceram profunda pressão política nas arenas responsáveis pela construção de políticas públicas em escala internacional. Ainda que não congruente *ipsis litteris* ao propalado pelos teóricos do modelo social, a assunção via normativas dessa postura pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial da Saúde, pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho, sobretudo a partir da década de 1980, representava um avanço quanto ao conceito anteriormente expresso.

Tudo o que era sólido sobre a ideia da deficiência se desmanchava no ar após o desenvolvimento do campo de uma crítica acadêmica e social nominada como *Disability Studies* ou modelo social da deficiência.

É naquele contexto, no início dos anos de 1980, época de grandes transformações no entendimento da categoria deficiência e, por conseguinte, do campo da Educação Especial, que os primeiros trabalhos do

Professor Sadao Omote se desenvolvem. A inter-relação sujeito e contexto já estava presente em suas obras e era tida pelo por ele como pedra angular da compreensão da categoria deficiência.

Assim, o resgate histórico-bibliográfico representado pela própria produção acadêmico-científica do Professor Sadao Omote possibilita compreendermos seu pioneirismo, em terras tupiniquins, na apresentação das ideias propaladas por essa vertente que colocou de cabeça para baixo tudo o que anteriormente havia sido dito sobre deficiência.

Cumprir destacar, entretanto, que a imersão nas abordagens sociais da deficiência não implicou, na trajetória e nos textos do professor Sadao Omote, apagar ou secundarizar o campo biológico. Muito pelo contrário. O fio de Ariadne de Omote está em tencionar dialeticamente os campos culturais e naturais sem a produção de intersecção entre eles. A trajetória do autor e a consideração do fenômeno da deficiência como dialético e permeado pela junção de compostos que envolvem esferas históricas e naturais devem ser consideradas contemporâneas. Não por acaso, uma das frases que mais aparecem no texto do autor é tomada de empréstimo de Dobzhansky: “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

O texto mimeografado “Deficiência como fenômeno socialmente construído”, que é apresentado de maneira original nesta coleção, data de 1980 e jamais fora publicado. Nele, percebemos de maneira inaugural, principalmente sob influência da perspectiva interacionista de Erving Goffman, Howard Becker e William Thomas, apontamentos que se tornariam posteriormente apropriados por diversos autores do campo da Educação Especial e na configuração dos espaços escolares, das relações pedagógicas, sociais e histórico-culturais.

É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece, ao longo de sua carreira acadêmica, entendimentos sobre abordagem social da deficiência, beleza, questões estéticas, atratividade, família, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, dentre outros enfoques. Evidentemente, a distinção temática aqui apresentada, como qualquer processo de separação, é arbitrária e comporta categorias que não abrangem a totalidade das proposições aventadas. Contudo, além de exercício didático que permite sintetizar uma longa narrativa, tal divisão materializa a ampla gama de conteúdos trabalhados e a dimensão do conjunto de produções acadêmicas.

O exercício de apresentar brevemente a Coleção Sadao Omote fez-nos compreender que o atual cenário acadêmico-científico, contaminado pela lógica produtivista e mergulhado em uma cultura de acesso rápido a “informações”, tem corroborado o enfraquecimento, a distorção e a desconsideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, frequentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pes-

quisadores a referenciem, em seus manuscritos, publicações datadas há mais de uma década, conotando que o conhecimento “não recente” pode ser desconsiderado na ciência. Mais do que isso: corre-se o risco de o pseudoineditismo de conhecimentos ser legitimado pelas comunidades acadêmico-científicas.

Nesse contexto, a Coleção Sadao Omote tem como propósito possibilitar aos diversos atores sociais, tais como as pessoas com deficiências, famílias, estudantes, profissionais das mais diversas áreas de atuação e gestores, o acesso aos textos originais do Professor, sob sua própria curadoria contextualizada e comentada.

Atualmente, transita uma inquietante expressão popular-mercadológica: “não julgue um livro com base em sua capa”. Em sentido contrário a essa lógica, a Coleção Sadao Omote teve o intuito de resgatar os possíveis sentidos relacionais entre componentes que constituem a capa, a quarta-capa, a folha de rosto, o conteúdo e, também, a inter-relação de seus volumes.

Assim, a obra completa está representada não estritamente por produções acadêmicas, mas por elementos simbólicos, textuais e audiovisuais que, desde a infância do professor Sadao Omote, constituem sentidos significativos em sua vida pessoal e profissional.

Leitores um pouco mais curiosos poderão acessar a poética da coleção por meio da relação entre outros elementos:

a) o título de cada volume e a respectiva imagem da capa, em seu conjunto, remetem não apenas ao tema em si, mas a atravessamentos que perpassaram a subjetividade do autor durante suas vivências, reflexões, estudos, diálogos e pesquisas sobre determinados assuntos;

b) a folha de rosto possui *tsurus* em quantidade correspondente ao número do volume, pendurados em uma árvore seca ao lado esquerdo de frases ditas pelo professor Sadao;

c) ao clicar sobre essa frase, o leitor poderá acessar uma música cuidadosamente selecionada pelo professor, portando-o a uma atmosfera sonora (com legendas) e convidando-o a transcender o conteúdo visual e textual do volume por meio da aproximação de outros significados não claramente expressos, relacionados ao tema do volume e à biografia do professor;

d) a obra foi constituída, ainda, na perspectiva da acessibilidade, sua versão digital é disponível em formato que possibilita a usuários de softwares leitores de tela acessar o conteúdo textual e imagético;

e) em comum acordo com as editoras e periódicos, a Coleção Sadao Omote garante, na primeira página de cada capítulo, a indicação das referências completas do texto, com hiperlink. Assim, sempre que disponível, os leitores poderão acessar o arquivo com o texto original.

Cumprе destacar que nem a sequência dos capítulos de cada volume, nem a dos volumes que compõem a coleção obedeceram à cronologia.

Dentro de todo esse simbolismo, buscou-se representar a própria biografia do professor Sadao Omote, que se reconhece com três identidades as quais convivem, se complementam e coexistem solidariamente: a identidade brasileira (civil, por ter nascido no Brasil); a identidade brasileira-nipônica (social, em que as pessoas o percebem como brasileiro, porém com influência da cultura japonesa); e a identidade nipo-brasileira (pessoal, quando está consigo mesmo, reconhece-se como japonês, com influência da cultura brasileira).

Assim, é sobre esse caminhar absolutamente histórico que os leitores percorrerão nas páginas desta coleção, a qual condensa produções de um autor que muito contribuiu para a história dos estudos sobre deficiência em terras tupiniquins. Esperamos que a ideia primeva se popularize, abrace outros autores e se torne uma coletânea do pensamento em Educação Especial no Brasil.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Gustavo Martins Piccolo



# Trajectoria autobiográfica

A Coleção Sadao Omote foi concebida pelo Professor Leonardo Santos Amâncio Cabral, visando a descrever a trajetória da vida acadêmica de um pesquisador da área de Educação Especial por meio da sua produção bibliográfica. Cada um dos volumes tem um propósito específico, cuja composição foi orientada pela concepção de um recorte possível dessa trajetória. Não há nem norte cronológico nem um agrupamento temático rigorosamente definido pelo conteúdo de cada texto, uma vez que a produção bibliográfica de um autor não segue necessariamente uma lógica linear previamente definida, mas transcorre um pouco ao sabor das demandas e oportunidades.

Este conjunto foi organizado buscando destacar alguns momentos do longo percurso bibliográfico percorrido pelo autor. Compreende textos das últimas quatro décadas, o que não representa a conclusão da construção apontada no título do Volume 1 – Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências –, como se verá, direta ou indiretamente, nos volumes seguintes da Coleção. É um processo contínuo, permanentemente inacabado, tanto porque a realidade a que se refere se modifica quanto porque a própria visão e compreensão do autor não se findam enquanto viver.

Para introduzir o leitor nessa trajetória, é conveniente descrever brevemente o cenário no qual emergiram as primeiras inquietações relativas à temática abordada na Coleção. É um ponto de partida, dentre tantos outros remotos,<sup>1</sup> para dar início à caminhada. Esse cenário essencialmente não se modificou no decorrer de todo o percurso, exceto os nomes, os locais e os personagens. O leitor identificará, ao longo dos volumes que compõem a Coleção, um denominador comum que vai se revelando paulatinamente.<sup>2</sup>

A origem mais próxima e mais explicitamente relacionada à trajetória apontada no título do Volume 1 pode ser localizada no início do ano de 1974, quando apareceu a mim o desafio de “tirar a fralda”<sup>3</sup> de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado

---

1 Esses outros possíveis pontos de partida mais remotos o leitor certamente identificará em alguns dos textos dos próximos volumes.

2 Esse denominador comum só irá se revelar na extensão em que o leitor se desvencilhar das armadilhas hoje tão presentes, relativas à terminologia considerada atual e adequada e aos pontos de vista considerados politicamente corretos. Enfim, como costume dizer, “é preciso interpretar o cerne da mensagem da peça sem impressionar-se com a coreografia com que ela é representada”.

3 Assim era referido o treino de *toilette* ou de controle esfinteriano realizado com indivíduos com incontinência vesical.

programa de treinamento, com base nos princípios de condicionamento operante e clássico.

Seguindo a recomendação de praxe nesse tipo de treinamento, ao iniciar o programa com os jovens incontinentes, algum adulto da família – mães e apenas um pai – passou a ser orientado em grupo, para que continuasse o treinamento em casa.<sup>4</sup> Os familiares estavam, de um modo geral, muito animados com a perspectiva de finalmente conseguir “tirar a fralda” do menino ou da menina e continuavam o procedimento de treino com afinco em casa e entusiasmavam-se com pequenos progressos.

Uma das mães reagiu de modo inesperado e inicialmente incompreensível. Todas as semanas comparecia à instituição, no horário da reunião, porém, não entrava na sala de atendimento junto aos outros. Permanecia na sala de espera até o encerramento da sessão de uma hora e meia para, daí, entrar na sala de atendimento querendo conversar comigo.<sup>5</sup> Como estava muito interessado em que ela compreendesse todo o procedimento para dar continuidade ao treino em casa, a atendia individualmente após o encerramento da sessão do grupo. Constantemente, ela me interrompia, enquanto tentava lhe explicar o que estava sendo feito e como o seu filho estava reagindo, para fazer queixas como “ninguém me ajuda em casa”, “estou velha demais para continuar cuidando do A”,<sup>6</sup> “dói aqui, dói acolá, e não consigo mais dar banho nele”, e assim por diante.

Confesso sinceramente que ficava aborrecido com o que me parecia desinteresse da parte dela com relação à possível independência do filho. Na tentativa de compreender como lidar com a situação, mergulhei na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde havia feito o curso de graduação, e comecei a pesquisar sobre família de deficientes mentais. Encontrei um filão que não imaginava existir. Comecei a estudar textos, muitos deles já antigos, que descreviam e discutiam as reações apresentadas por familiares, em especial as mães, de deficientes mentais. Tais reações não se referiam estritamente à condição objetiva de ter um filho que requer atenção e cuidados especiais nem ao fato concreto e cotidiano de desgastes físicos adicionais ocasionados por tais cuidados.

É fácil imaginar o significado que, 60 ou 70 anos atrás, tinha para a maioria das mulheres a condição de se tornarem mães. E ser uma “boa mãe” certamente não incluía a possibilidade de gerar um filho deficiente. Somem-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas

---

4 A instituição funcionava em regime de semi-internato, em que a clientela permanecia o dia inteiro nela durante os dias da semana, retornando ao respectivo lar à noite e nos finais de semana.

5 Como se trata de experiências muito pessoais, sempre que me sentir mais confortável, usarei a primeira pessoa do singular, um expediente de que tenho lançado mão nos últimos tempos.

6 “A” era o filho de 14 anos com deficiência mental profunda, conforme diagnóstico constante do prontuário.



sofriam dentro da sua própria família estendida. Mais tarde, compreendi que essas mães – também, talvez em menor intensidade, os pais e irmãos – sofriam do que Goffman (1975) descreveu como estigma de cortesia.

Compreendi, finalmente, que, com esse quadro, o atendimento às mães não poderia se limitar estritamente ao treinamento e à orientação para lidar com diferentes dificuldades apresentadas pela criança deficiente mental. Já em 1956, Kanner escreveu, no seu artigo intitulado *Parent Counseling*, que qualquer atendimento ao deficiente mental, para ser completo, precisaria levar em consideração os envolvimento emocional dos pais, os quais seriam as pessoas mais interessadas no problema e deveriam ser preparadas para serem participantes efetivos no tratamento destinado ao deficiente. Assim, segundo Kanner, o aconselhamento parental precisaria ser parte integrante de qualquer atendimento à criança ou jovem com deficiência mental.<sup>7</sup>

Compreendi que a reação dessas famílias não era ocasionada unicamente pela condição clínica objetiva de deficiência ou algum grave acontecimento. Em vez disso, toda a significação social da deficiência e o lugar reservado a pessoas com deficiência na respectiva sociedade tinham participação importante na construção do *modus vivendi* dessas famílias e das reações psicossociais de cada membro familiar, em especial as mães. Foi uma compreensão importante que foi determinante na definição do objeto de investigação relatada na minha dissertação de Mestrado (OMOTE, 1980).

Sou particularmente grato àquela mãe que me abriu todo esse horizonte para o qual a disciplina de Psicologia do Excepcional, que tive na graduação, não me havia revelado. E penitencio-me por ter tentado retirar daquela mãe algo que parecia ser a maior razão para se sentir uma “boa mãe”, apesar de ter dado à luz uma criança com grave deficiência mental. O menino dependia da mãe para as coisas mais simples e rotineiras da sua vida diária, como ir ao banheiro para cuidar da sua necessidade e higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se, não se envolver em situações de risco etc., e a minha proposta era a de torná-lo independente...

Ao iniciar as entrevistas com mães de deficientes mentais, naquela e em outras três instituições congêneres, fui percebendo aos poucos uma estreita ligação entre o universo psicossocial delas e o discurso predominante na sociedade de então a respeito de deficiência mental. Muitas dessas mães haviam incorporado representações sociais a respeito da deficiência mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas

---

<sup>7</sup> Compreendi, mais tarde, que, na realidade, o drama vivenciado pelas famílias de crianças e jovens com deficiência mental não era algo exclusivo e particular delas. Famílias de crianças com outras condições fortemente estigmatizadas vivenciavam drama semelhante.

representações estavam frequentemente presentes. Tal compreensão direcionou-me o olhar mais amplo para o entorno dessas famílias.

Assim, antes mesmo de defender a dissertação de Mestrado, tinha em mente estudar esse entorno social. Comecei a estudar mais profundamente textos sobre as representações sociais, pelas quais já havia me interessado nos tempos da graduação. O meu interesse aos poucos foi se definindo em relação a um conhecimento mais elementar, os estereótipos sociais, o que acabou por determinar a minha pesquisa para o Doutorado (OMOTE, 1984).

Novamente, descobri um filão muito rico, que me permitiu compreender melhor o processo de construção de conhecimento do senso comum, que não raras vezes pode contagiar o conhecimento científico, no qual se pautam os profissionais da área. Na medida em que me ocupei por alguns anos investigando a construção de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, fui percebendo que certas crenças a respeito delas eram moldadas a partir de relações muito tênues que não sobreviveriam a uma observação rigorosa, principalmente por meio de supergeneralizações de fatos isolados e conexões inconsistentes.

A compreensão do mecanismo de construção de estereótipos sociais fez-me lembrar de alguns curiosos e aparentemente incompreensíveis comentários que em algumas situações já havia observado. Quando uma pessoa leiga no assunto tomava conhecimento de que uma determinada criança era deficiente, algumas vezes ouvia comentários como “que judiação, tão bonitinha...”. Ficava um tanto intrigado com observações dessa natureza, mas não havia inicialmente dado a necessária importância. Mas comecei a pensar: se essa pessoa continuasse a sua fala, as palavras pronunciadas na sequência talvez fossem “... se ao menos fosse feinha”. A frase completa poderia ser “que judiação, tão bonitinha; se ao menos fosse feinha”. Intuitivamente, fazia muito sentido. Na área da percepção de pessoas, acabei encontrando um rico material sobre os efeitos de diferentes características corporais de uma pessoa sobre a percepção (ou seria atribuição?) de outras qualidades dela.

Em função da observação como aquela apontada no parágrafo anterior, interessei-me particularmente pela percepção da relação entre as características faciais de uma pessoa e outras qualidades dela. Assim é que, por 11 anos, estudei as questões relacionadas à atratividade física facial e seus efeitos sobre a percepção e julgamento a respeito de outras qualidades da pessoa. Parte desses estudos foi relatada na minha tese de Livre-docência, incluindo, além dos estudos metodológicos iniciais, os efeitos da atratividade física facial sobre a percepção de deficiência e sobre o prognóstico de um tratamento especializado (OMOTE, 1992).

Confirmando a suspeita inicial, as deficiências mental, auditiva e física<sup>8</sup> foram associadas, na percepção dos participantes da pesquisa, mais frequentemente a faces de meninos e meninas com baixa atratividade física facial. Ao mesmo tempo, a normalidade foi mais frequentemente associada a faces com alta atratividade física facial. Apesar dessa associação e dos comentários perplexos mencionados parágrafos atrás, fato é que, na realidade, se encontram crianças bonitas que são deficientes. Esse desencontro cria um estado psicológico desconfortável, conhecido por dissonância cognitiva, que requer uma solução (FESTINGER, 1957). Uma possibilidade de solução dessa dissonância cognitiva é a criação de uma terceira cognição capaz de conciliar as duas anteriores, avaliadas como incongruentes.

Assim, outro experimento foi realizado e relatado na tese de Livre-docência. Diante de três fotografias de meninos ou meninas, variando em grau de atratividade física facial, os participantes da pesquisa foram informados de que as três crianças tinham dificuldades decorrentes de certo grau de perda auditiva e eram submetidas à terapia fonoaudiológica. A tarefa dos participantes consistia em indicar qual das três crianças teria o melhor prognóstico. Como era esperado, a criança com a mais alta atratividade física facial foi a mais frequentemente apontada como sendo a que teria melhor prognóstico. A admissão dessa terceira cognição resolve o desconforto ocasionado pelo estado de dissonância cognitiva, na medida em que se admite que, se uma criança for deficiente, mesmo sendo bonita, ao menos ela terá melhor aproveitamento do tratamento especializado.

Essas relações, aparentemente sem sentido, têm a sua funcionalidade, quando se observa o complexo ser humano biopsicossocial. Essa questão é tratada com certo detalhe no epílogo do livro *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial* (OMOTE, 2014).

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas.<sup>9</sup>

8 A deficiência visual não foi incluída, pois os participantes da pesquisa certamente iriam procurar na face, mais especificamente nos olhos, os indicadores da cegueira.

9 Entendo que foi uma medida profundamente equivocada, encerrando a formação especializada na Habilitação em Educação Especial, com a duração de três semestres, com cerca de 300 horas de estágio supervisionado. Com a extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização,

O profundo e duradouro envolvimento com a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, juntamente à sucessão de temas aparentemente diferentes que orientavam os meus estudos permitiram-me aprofundar progressivamente as minhas reflexões sobre a origem, a construção e o lugar das deficiências na nossa sociedade. Nos últimos 48 anos, a minha atuação profissional e intelectual esteve fortemente orientada pelas questões relacionadas às deficiências, as quais se estenderam ao contexto mais amplo das diferenças e da diversidade, buscando compreender a sua significação social, o seu lugar e o seu papel na sociedade.

A Declaração de Salamanca criou oportunidade para ampliar um pouco mais as minhas fronteiras das aventuras intelectuais, conduzindo-me ao estudo das atitudes sociais, particularmente em relação à inclusão. Na verdade, o que me desafiou a me embrenhar nas questões atitudinais não foi exatamente a Declaração de Salamanca, mas a reação dos profissionais, sobretudo da Educação, no clima já relativamente aquecido acerca da cidadania das minorias até então marginalizadas.

A mudança da perspectiva de integração para a da inclusão<sup>10</sup> envolveu profundamente os profissionais, sobretudo os da área da Educação, muitos dos quais, com grande entusiasmo, defendiam a sua convicção de que a inclusão seria a grande solução para o problema que o modelo integracionista teria trazido à tona. Na defesa entusiasmada e até um tanto dogmática da inclusão, começou a aparecer com frequência, eventualmente ocupando até posição de destaque, um importante elo até então um tanto negligenciado: a audiência. De todo o complexo fenômeno da deficiência, um ingrediente fundamental no processo de caracterização de uma condição – médica, psicossocial, socioeconômica, etnocultural – como uma deficiência é a audiência. É a reação dos outros que, em última instância, caracteriza a posse de uma incapacidade ou determinadas dificuldades e limitações como uma deficiência, que deve ser nomeada, reconhecida e tratada distintivamente.

O foco de atenção passou a recair também sobre o entorno das pessoas identificadas como deficientes. Se o entorno constitui a audiência perante a qual determinadas pessoas são deficientes, naturalmente ela precisa ser convenientemente assessorada e modificada para a gestão das deficiências.<sup>11</sup> Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre

---

pós-graduação *lato sensu*, que, com raras exceções, estão longe de capacitar efetivamente o professor nas questões relacionadas ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, incluindo aí os recursos didático-metodológicos adequados. Penso ter tal reforma sido inspirada por um entendimento um tanto equivocado da Educação Inclusiva.

10 Talvez alguns leitores sintam certo incômodo por insistir em usar, pela segunda vez neste texto, a palavra “perspectiva”, em vez de “paradigma”, esta mais em consonância do que aquela com o entendimento comumente associado a essa temática. Deixo aqui uma interrogação em vez da justificativa.

11 Entendo que até mesmo as sucessivas propostas de mudança na nomenclatura com referência a pessoas com deficiência fazem parte desse processo.

devido a barreiras de diferentes naturezas que elas encontram no seu ambiente. Daí, uma medida para criar condições favoráveis à inclusão seria a remoção dessas barreiras. Uma dessas barreiras, um tanto vagamente referida, mas com presença constante nos discursos, eram as atitudes das pessoas.<sup>12</sup>

As atitudes sociais negativas, desfavoráveis ou inadequadas passaram a ser referidas com certa frequência nos debates sobre a inclusão. Entretanto, a presença desse assunto nessas discussões era baseada em observações anedóticas ou opiniões pessoais. Daí porque, em 2000, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, do qual sou líder, iniciou um trabalho de construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Após alguns estudos, inclusive da sua validação e padronização, foi concluída e disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2005). A Elasi passou a ser amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes partes do país, confirmando a previsão que o grupo de pesquisa fizera, na ocasião, de que a disponibilização de um instrumento de mensuração confiável contribuiria para o fortalecimento da pesquisa nessa área.

Nas últimas duas décadas, a minha principal atuação acadêmica está centrada nas questões relacionadas a atitudes sociais, principalmente na forma de orientação de pesquisas sobre atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Juntamente ao tema das atitudes sociais, alguns dos meus orientandos têm se dedicado a estudar as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dois dos orientandos investigaram outro fenômeno de ampla abrangência social, relativo à construção de conhecimento por parte de pessoas comuns: as representações sociais acerca das deficiências.

Outra peculiaridade dessa já longa caminhada que merece algum destaque diz respeito às preocupações com questões metodológicas. Nos meus estudos iniciais, identifico alguns pequenos arranjos metodológicos, em busca de uma maior confiabilidade dos dados coletados. Mas verifico que essa tendência está mais fortemente presente nas pesquisas orientadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, provavelmente em função do foco na formação de pesquisador. Um dos futuros volumes será dedicado a essa questão.

Estão aí, enfim, graças ao interesse e empenho do Professor Leonardo, disponíveis alguns dos textos, cujo acesso hoje fica um tanto limitado por uma série de mudanças ocorridas nas últimas décadas nos procedimentos e critérios de busca de informações científicas acerca do

---

12 A locução "atitudes sociais" seria mais adequada, como geralmente esse fenômeno é designado nos manuais de Psicologia Social.

assunto sob investigação, a título de fundamentação teórica. Alguns desses textos sequer chegaram a ser publicados, embora tivessem sido redigidos sob encomenda ou sido submetidos a algum periódico. As concebíveis especulações sobre as eventuais razões da não publicação desses textos podem ser um exercício provocativo em busca da compreensão dos critérios de atualidade de um texto, hoje fortemente vinculados à sua cronologia.

Sadao Omote

## Referências

- FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Texto original de 1963.
- KANNER, L. Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.). *Mental Retardation: readings and resources*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 453-461. Originalmente publicado em *Children Limited*, abr. 1956.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S. *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial*. Curitiba: Appris, 2014.
- OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.
- OMOTE, S. *Estereótipos de Estudantes Universitários em relação a Diferentes Categorias de Pessoas Deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.



# Prefácio

*Desde os tempos da graduação, três ideias sempre estiveram muito presentes na minha mente: (1) uma pesquisa precisa ser planejada para rejeitar a hipótese e não para confirmá-la; (2) isto significa que qualquer teoria precisa ser contestada, reformulada, enriquecida, e não confirmada permanentemente, como muitos teóricos radicais (fundamentalistas?) tendem a fazer; e (3) os dados conflitantes podem ser mais relevantes que aqueles em conformidade com os achados historicamente acumulados*

*(Sadao Omote, 29 de julho de 2020).*

Considero esta reflexão a mim enviada pelo próprio Professor Sadao Omote como sendo singularmente representativa para iniciar o prefácio dos Volumes 7 e 8 desta Coleção. Os escritos neles reunidos são predominantemente dedicados a aspectos científico-metodológicos e éticos que perpassam o ato de desenvolver conhecimentos e ciência na área da Educação Especial. A epígrafe, assim, ilustra “apenas” uma pequena parte, mas não menos importante, dos numerosos e generosos ensinamentos compartilhados pelo Professor para comigo.

Sobretudo a partir do ano de 2020, constantes e gentis diálogos foram registrados em mais de 400 correspondências eletrônicas. Essa profícuca relação entre gerações de pesquisadores da área da Educação Especial foi estabelecida e reciprocamente fortalecida especialmente quando, ao lado de Enicéia Gonçalves Mendes e Lucia de Anna, o convidei a compor o dossiê intitulado *Entre lugares locais e globais das pesquisas, políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar*.<sup>1</sup> Ao aceitar, fiquei emocionado, pois mal sabia ele que seus ensinamentos, ao lado dos de Erving Goffman e alguns outros mestres, constituíram, há quase 20 anos, a base do início da minha trajetória em investigações científicas.

---

<sup>1</sup> Texto original: SCHMIDT, Carlo; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BERNI, Clenio Perlin. Entre lugares locais e globais das pesquisas, políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020. ([Link externo](#)).



A primeira pesquisa científica que desenvolvi foi intitulada *Concepção atual de gestantes sobre a possibilidade de ter-se um bebê com necessidades especiais: o estigma persiste?* Todavia, à época, o acesso à informação e ao conhecimento em formato digital era extremamente escasso, e eu não sabia em que poderia me apoiar para desenvolver aquela pesquisa e analisar seus dados. Então, graças à minha querida irmã Alessandra S. M. Dela Coleta, que cursava Bacharelado em Psicologia na Unesp de Assis, recebi a versão impressa da dissertação do Professor Sadao Omote, intitulada *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Foi esse o estudo condutor para o desenvolvimento e a análise da minha primeira pesquisa.

Aquele foi meu primeiro “encontro” com o Professor Sadao. Naquela ocasião, eu jamais imaginaria que hoje eu estaria dialogando, aprendendo e caminhando diretamente com ele, em decorrência daquele convite para o dossiê, que culminou em um respeitoso exercício dialético ao longo dos processos de revisão de seu artigo *Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo*.

Foi então que compreendi minha primeira identificação subjetiva (para além da acadêmica) com o Professor, ao cuidadosamente questioná-lo: “o artigo teria um subitem de ‘Considerações Finais’, amarrando a ideia geral do artigo, ou o senhor gostaria que eu o submetesse exatamente assim, justamente para ‘romper paradigmas impostos’ pela comunidade acadêmica sobre a produção científica?”. A esse questionamento, o Professor Sadao Omote me respondeu:

*Você coloca bem a ideia de “romper paradigmas impostos”. [...] Sempre que possível, tenho questionado o lugar de “Considerações Finais”, um item cobrado até em bancas, como sendo obrigatório. Um item que considero obrigatório em relato de pesquisa são “Conclusões”. Na minha concepção, “Considerações Finais” são necessárias para destacar questões que não fazem parte integrante do propósito do texto, mas têm relevância suficiente que justifica a sua exposição, inclusive com a liberdade para fugir um pouco do estilo de pensamento rigorosamente enquadrado. É onde o autor pode “rodar a baiana”, como uma velha amiga disse numa ocasião*  
- Sadao Omote, 26 de julho de 2020.

Essas reflexões atravessaram-me com positiva pulsão de desconserto, sobretudo quando pude perceber que elas consubstanciavam a proximidade entre nossas inquietações a respeito das pseudo(?)convencionalidades que tendem a “nortear” a publicação dos textos acadêmico-científicos.

Em resposta a ele, compartilhei um breve trecho, então no prelo, em que eu não utilizava nem um termo nem outro, mas sim transclusesões: “Não seria coerente, no presente ensaio teórico, intitular esse espaço ‘Consi-

derações Finais’, tampouco ‘Conclusões’, como se fosse possível finalizar, encerrar ou deter as reflexões provocadas em confins de si. Também na ciência é preciso criar desconfortos às palavras acostumadas e, assim como alertava o poeta [Manoel de Barros], ‘é preciso transver o mundo” (CABRAL, 2021, p. 159).

Gradativamente, com base nas partilhas existenciais presentes no âmago desses diálogos ao longo dos últimos dois anos, fui compreendendo um pouco melhor pequenas partes da história de vida do Professor Sadao. Estas foram a mim expostas de maneira não linear, mas sempre com sentidos complementares sobre um todo inacabado.

Percebi nele, então, um exercício subjetivo constante de re/encontros consigo e com os outros, compreendendo um pouco o quão cada movimento seu esteve e está imbricado em sua existência, pessoal e profissionalmente.

Essa é outra dimensão que eu gostaria de evidenciar neste prefácio: a ética existente entre a pesquisa e o pesquisador representada pelo exercício constante de ser coerente entre o que pensa, fala, escreve e atua. Destaco essa perspectiva ética do Professor Sadao Omote, sobretudo em tempos nos quais as sociedades têm buscado e valorizado o “politicamente correto” em detrimento da construção de uma moral coletiva que faça sentido para a garantia dos Direitos Humanos daqueles tidos como desviantes/desviados sociais e, conseqüentemente, estigmatizados.

Assim, para além do que se apregoa quando se discutem “Reflexões Críticas sobre Pesquisa em Educação Especial”, os tempos atuais requerem tanto a ética da generosidade de partilha dos saberes quanto sua coerência integrada à consciência sobre sua própria existência, história e contribuições.

Por falar em história e considerando meu interesse em situar-me sócio-histórica e culturalmente em nossa própria área de atuação, o Professor Sadao foi muito generoso em expressar para mim alguns nomes de pessoas que cruzaram ou o acompanharam em sua trajetória na área da Educação Especial ao longo desses anos, direta ou indiretamente.

Fui registrando esses nomes a partir de nossos diálogos virtuais. De parte deles eu sequer tinha ouvido falar. Por isso considero importante e fundamental materializar esse exercício de resgate histórico, sobretudo aos leitores e jovens pesquisadores e profissionais, com recente proximidade na área da Educação Especial.

Sem nenhuma pretensão de reconhecimento/homenagem específicos, ousei “caracterizar” esses nomes de que o Professor Sadao eventualmente se lembrava e a mim expressava, mesmo consciente de alguns riscos que esse exercício carrega consigo. Potencialmente vislumbro, então, que esses nomes atuaram, de algum modo, acadêmica, acadêmico-política e/ou político-socialmente. São eles: Carolina Bori; Álvaro de Oliveira; Gilberta

Jannuzzi; Saete Aranha; Isaías Pessotti; Izabel Maior; Mara Siaulys; Marilda Bruno; Leila Nunes; Lígia Amaral; Soraia Freitas, Geraldina Witter, Maria Helena Patto; Rosana Glat; Arno Engelman; Gilberto Velho; Otto Marques da Silva; Romeu Sasaki; Sara Couto Cesar; Dorina Nowill; Maria de Lourdes Canziani; Stanislaw Krynski; Maria Helena Novaes; Olívea Pereira; Rosita Edler Carvalho; José Geraldo Bueno; Maria Amélia Almeida; Olga Rodrigues; Alexandra Anache; Enicéia Gonçalves Mendes; Vera Capellini; Anna Augusta; Rosângela Prieto; Mônica Kassar; Mônica Pereira dos Santos; José Marcos Mazzotta; Júlio Romero Ferreira.

Interessante foi perceber que, no processo de lembranças sobre esses memoráveis sujeitos, o Professor Sadao Omote não os apresentava a partir de pressupostos hierarquizantes, como frequentemente ocorre no meio acadêmico. Trago essa observação aos leitores para fazer uma breve relação: a atenção do Professor pela horizontalidade nas relações parece ser um aspecto ético, coerente com sua própria existência, assim como predominantemente ocorre na construção de um de seus idiomas constituintes, a língua japonesa: suas palavras tendem a não apresentar sílabas ou grafias tônicas, de destaques, umas hierarquizantes sobre as outras.

Exponho isso, pois, ao estudar os escritos cuidadosamente resgatados, selecionados, reunidos e organizados pelo próprio Professor para compor esta obra, compreendi o quanto eles refletem o seu cuidado, comprometimento e compromisso para com a sociedade em uma perspectiva de horizontalidade e generosidade.

É por isso que, ao escrever este prefácio, penso sobre como a subjetividade do Professor Sadao Omote deve estar sendo atravessada e provocada pelo *modus operandi* atual de se fazer ciência, produzir e difundir conhecimento.

Parece-me que, inclusive em decorrência desses processos inter e intrassubjetivos, sua atitude de organizar e difundir esta Coleção faz alusão a uma preocupação legítima de não “apenas” difundir resultados de suas pesquisas, pensamentos e proposições, subsidiados por mais de 50 anos de vida acadêmica, mas reforçar o convite a pesquisadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento a resgatarem o sentido de se desenvolver ciência. Sentido este que, talvez em decorrência do atual contexto cultural, social, histórico, político e econômico, tem tido a materialidade de seus propósitos e significâncias perigosamente fragilizada. A valoração das práticas produtivistas no bojo de posicionamentos de “Pós-Verdades” (meras opiniões) nunca ameaçou tanto a valorização dos processos de produção do conhecimento, de seus métodos e potencial aplicabilidade científico-social.

Assim, a oportunidade ímpar que o Professor nos oferece de acessar sua obra histórica, em particular os Volumes 7 e 8, nos permite compreender que, concomitantemente e para além dos temas que constituíram os volu-

mes precedentes, suas pesquisas se situam também no bojo dos estudos que relacionam a ética e a metodologia da pesquisa.

No âmbito dos diferentes aspectos metodológicos que fundamentam o desenvolvimento de pesquisas, os leitores poderão perceber os cuidados para com a apresentação dos métodos que o Professor Sadao Omote e seus coautores adotaram em cada investigação. É imprescindível destacar a clareza em que apresentam os caminhos adotados para a elaboração dos delineamentos utilizados, na constituição de suas amostras, na identificação dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como na própria formulação de suas respectivas conclusões.

Particularmente, destacam-se no Volume 7 aspectos metodológicos em relação a instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, e, fazendo ponte com o Volume 8, este resgata o destaque aos aspectos éticos por meio de reflexões críticas sobre pesquisa em Educação Especial.

Com caráter disruptivo em relação a este, no Volume 8 os autores sugerem a necessidade de se colocarem em pauta não apenas discussões frequentemente relacionadas às recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, mas de se fortalecer a coerência entre o pesquisar temas relacionados às Ciências Humanas, diferenças, aos desvios, estigmas, direitos humanos, à inclusão e acessibilidade, e a preocupação em difundir o conhecimento com linguagem acessível e “acessibilizável” pelos atores das diversas esferas sociais.

É nessa perspectiva que o Volume 8 apresenta importantes análises críticas sobre a produção do conhecimento na área da Educação Especial e suas interfaces, bem como alerta sobre “algumas tendências (ou modismos?)” que têm norteado as trajetórias formativas de pesquisadores em Educação Especial.

Por fim, aos leitores interessados nas entrelinhas e explicitudes do Professor Sadao Omote, e resgatando o espírito biográfico e intersubjetivo da presente Coleção sem nenhuma intenção ou pretensão de definir sua complexidade subjetiva, exponho algumas referências que em diferentes dimensões e medidas me remetem a ele e a seus ensinamentos e outras que a mim foram presenteadas e/ou indicadas por ele próprio:

O “Crisântemo e a Espada” (Ruth Benedict); “A Construção Social da Realidade” (Berger e Luckman); “A Criança Atrasada e a Mãe” e “Educação Impossível” (Maud Mannoni); “A Produção do Fracasso Escolar” e “Exercício de Indignação” (Maria Helena de Souza Patto); “A Idade da Razão” (Jean-Paul Sartre); “O Medo à Liberdade” (Erich Fromm); “A origem do totalitarismo”, “A condição Humana” e “Pensar sem Corrimão ( Hannah Arendt); “Pensar Outramente” (Alain Touraine); Odeio os indiferentes (Antonio Gramsci); “O uso dos corpos” (Giorgio Agamben); “Antropologia”

(Stanley R. Barrett); “Notas para uma definição de cultura” (Thomas Stearns Eliot); “Culturas Híbridas” e “Diferentes, Desiguais e Desconectados” (Néstor Canclini); “Política e Cultura” (Norberto Bobbio); “Da Diáspora” (Stuart Hall); “A descoberta do ser” (Rollo May); “Pensar e ser si mesmo” (Dieter Henrich); “O Estrangeiro” (Albert Camus); “Recordações da Casa dos Mortos” (Fiodor Dostoievski); “O eu dividido”; “O eu e os Outros (Ronald David Laing); “A origem dos outros” (Toni Morrison); “A escuta das diferenças” (Carlos Skliar); “Por um pensar sociológico sobre a deficiência” e “A diferença tornada desigualdade” (Gustavo Piccolo); “Os Fora de Série na Escola” (Carlos Roberto Jamil Cury); “Kafka: Por uma literatura menor” (Gilles Deleuze e Félix Guattari); “Ideologia da Competência” (Marilena Chauí); “Uma questão de competências” (Otto Marques da Silva); “Aparência e Competência” (Sadao Omote – ele próprio); “Capacitismo” (Victor de Marco); “A perfectibilidade do Homem” (John Passmore); “Os Estabelecidos e os Outsiders” (Norbert Elias e John Scotson); “O processo civilizador” (Norbert Elias); “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, “Manicômios, Prisões e Conventos” e “A representação do eu na vida cotidiana” (Erving Goffman); “Holocausto Brasileiro” (Daniela Harbex); “Necropolítica” (Achille Mbembe); “História da Loucura”, “O Nascimento da Clínica”, “Vigiar e Punir”, “Teorias e Instituições Penais”, “A Sociedade Punitiva” e “Os anormais” (Foucault); “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética” (Judith Butler); “Pedagogia da Solidariedade”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido” (Paulo Freire); e, por “fim”, “A vontade das coisas” (Monique David-Ménard).

Assim, espero ter conseguido, mesmo que brevemente, apresentar o que tenho conhecido do Professor Sadao Omote, tanto para compartilhar com aqueles que já o conhecem quanto para contribuir com os jovens pesquisadores e profissionais da Educação Especial que ainda não o conhecem, de forma a perceberem a potência dessa existência.

Retomando o sentido de transclusões, anteriormente apresentado, e agradecendo ao Professor e amigo Sadao Omote pela recente, mas substancial companhia na caminhada, registro que foi uma verdadeira honra e alegria receber seu convite para prefaciar estes dois volumes e convidar os leitores a degustarem verdadeiramente seu legado à área da Educação Especial.

Com afeto e gratidão.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

## Referências

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2022.



# Introdução

**Pesquisa**, uma palavra tão corrente no discurso cotidiano de professores universitários, estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, profissionais que atuam em centros de pesquisa<sup>1</sup> e outras categorias de pessoas, como estudantes de graduação que realizam Iniciação Científica, talvez devesse sempre ser acompanhada do adjetivo **científica**. Em algumas ocasiões, como na temporada pré-eleitoral, a palavra pesquisa pode ser utilizada até com certa frequência, com referência ao levantamento de intenção de voto por parte de eleitores. Utiliza-se também em situações de pesquisa de opinião, por exemplo, para fins mercadológicos.

Nas pesquisas, de um modo geral, realizam-se procedimentos em busca de algum tipo de conhecimento a respeito de certa realidade, conhecimento este que presumidamente dá algum suporte para a tomada de decisões, embora nem sempre tenha garantia disso. A **pesquisa científica** também se ocupa da construção de conhecimento a respeito de algum aspecto da realidade. A diferença está nos procedimentos empregados, que buscam construir conhecimento com todo o rigor e o mais isento possível de opiniões do pesquisador e efeitos de condições fortuitas eventualmente presentes na situação de pesquisa.

Dia 8 de julho é o Dia Nacional da Ciência e o Dia Nacional do Pesquisador Científico, normalmente não lembrados, porque a Ciência não faz parte do cotidiano das pessoas comuns. Agora na pandemia, a palavra ciência tem sido constantemente repetida, mas sugerindo algo um tanto mágico, que poderia trazer de volta à normalidade a vida social de um modo geral, na educação, no trabalho, no lazer, nas atividades culturais etc. Pensar de modo científico não faz parte da rotina da maioria das pessoas comuns. Em vez disso, pensamentos do Senso Comum podem ser mais palatáveis, mais compreensíveis intuitivamente.

A imagem de pesquisador que se faz eventualmente na literatura do cotidiano é a de alguém de jaleco branco, de “óculos fundo de garrafa”, segurando pipeta e tubo de ensaio ou *erlenmeyer*, com alguns equipamentos ao fundo, referido não raras vezes como “cientista maluco”. Tal imagem é um tanto estranha aos pesquisadores de muitas áreas de conhecimento, nas quais o laboratório é o próprio espaço social no qual as pessoas vivem

---

1 O Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz, dois grandes centros de pesquisa, tornaram-se bem conhecidos agora na pandemia da Covid-19.



e realizam diferentes atividades: escola, família, trabalho, lazer etc. Evidentemente, embora não seja muito habitual, mesmo nessas áreas muitas questões podem e devem ser levadas ao laboratório, no sentido clássico de espaço físico e social delimitado que permita um controle rigoroso sobre as condições de pesquisa.

Quando a investigação é realizada no próprio ambiente natural, no qual se manifesta o fenômeno sob estudo, não há a mesma possibilidade de controlar rigorosamente as condições de pesquisa, ocorrendo concomitantemente muitos outros fatos. Daí, torna-se de extrema importância o uso criterioso, rigoroso e criativo dos procedimentos metodológicos, concebendo um delineamento apropriado para a questão da pesquisa, com especial atenção para a escolha da ferramenta e do procedimento de coleta e análise de dados. A própria natureza do fenômeno sob investigação requer particular atenção e cuidado, uma vez que comumente existem crenças e conhecimentos do senso comum que pretensamente se apresentam como conhecimentos a respeito daquele fenômeno. O pesquisador precisa isentar-se totalmente de tais crenças e conhecimentos.

O domínio dos delineamentos convencionais e básicos não é difícil, basta estudar e pôr em prática os ensinamentos de bons manuais de Metodologia da Pesquisa Científica. Entretanto, como costume dizer, o pesquisador deve fidelidade ao fenômeno sob investigação, na forma da questão que deu origem à pesquisa, com objetivos bem delineados. Os métodos de investigação disponíveis são apenas recursos, bons recursos.

Para esclarecer adequadamente o problema da pesquisa, eventualmente podem ser necessários ajustes no delineamento a ser empregado, pode ser necessária a construção de uma ferramenta apropriada para a natureza dos dados a serem coletados. Mas essas ações precisam ser orientadas por pensamento científico rigoroso, não é mera questão de criatividade, embora esta seja fundamental. Assim é que o arsenal metodológico vem se enriquecendo ao longo da história. Nenhum delineamento pode ser usado como uma camisa de força a descaracterizar o objeto de investigação. Quem precisa se adequar ao outro é o delineamento.

Essa perspectiva de investigação implica, antes de mais nada, a construção do pensamento científico no processo de formação do pesquisador. Esse pensamento não se constrói única e exatamente em universidades, às vezes já na Iniciação Científica, outras vezes e mais comumente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A sua formação pode iniciar-se já na infância, tanto em casa quanto em instituição escolar. As indagações são uma base importante para esse pensamento científico. Embora possam até ser um tanto incômodas para os adultos – pais e professores –, as interrogações das crianças podem ser mais importantes que as exclamações dos adultos. Essas

indagações devem encerrar a plausibilidade, para a qual talvez a curiosidade natural das crianças necessite ser devidamente orientada.

Pode ser uma proposta muito pretenciosa, mas é nessa perspectiva que foram concebidos os Volumes 7 e 8 da Coleção, aos quais esta Introdução é comum. No Volume 7 são apresentados alguns textos que recomendam a necessidade de indagações sobre o procedimento de pesquisa a ser empregado e, quando possível, a verificação empírica da adequação do eventual ajuste realizado. Algumas questões relativas ao processo de construção do conhecimento, da concepção do projeto à disseminação dos resultados encontrados, e a formação de novas gerações de pesquisadores são abordadas no Volume 8. Há, como nos demais volumes da Coleção, descontinuidades e repetições, considerando que os capítulos são constituídos por textos independentes, produzidos em diferentes momentos e com diferentes propósitos.



# Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial<sup>1</sup>

Rosana Glat

Sadao Omote

Márcia Denise Pletsch

## Introdução

Os últimos anos têm sido marcados por uma gradativa e constante proliferação de publicações, eventos científicos e de divulgação de estudos no campo da Educação Especial. É também bastante significativo o quantitativo de linhas e grupos de pesquisa, assim como de pesquisadores “independentes”, vinculados ou não à pós-graduação *stricto sensu*, que investigam essa área. Se considerarmos como marco inicial desse processo a criação dos dois primeiros cursos oferecendo pós-graduação em Educação Especial no Brasil, o Curso de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1978 e o Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1979,<sup>2</sup> defrontamos com mais de três décadas de produção científica.

Nesse período, a Educação Especial, assim como a Educação de maneira geral, vivenciou e passou por diferentes concepções teóricas, modelos, filosofias e perspectivas, tanto como espaço de atuação profissional quanto como campo de saber. Tais pressupostos foram fundamentais para a sua consolidação e ampliação, por meio das políticas públicas, propostas

---

1 Texto original: GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M&M/ABPEE, 2014. p. 25-44.

2 Atualmente ambos os cursos oferecem doutorado e se constituem como Programas de excelência nas avaliações da Capes. Um dos diferenciais desde a sua origem é que o programa da UFSCar é específico de Educação Especial, enquanto na Uerj a Educação Especial foi originalmente uma área de concentração, hoje integrando a linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

e modalidades de atendimentos oferecidos ao público-alvo, formação de recursos humanos e a própria produção científica na área (BUENO, 2002; FERREIRA, 1989; GLAT; BLANCO, 2009).

Considerando o tema central da Jornada<sup>3</sup> – *Ciência e conhecimento em Educação Especial* –, cabe uma reflexão sobre o tipo de conhecimento que estamos desenvolvendo e difundindo. Não podemos encarar essa vasta produção sem nos inquietar a respeito de alguns aspectos flagrantes na análise da produção acadêmica recente. Estamos nos referindo, por exemplo, a repetições infundáveis de estudos parecidos sobre alguns mesmos temas e ausência, ou baixíssima incidência, de outros temas relevantes, tratados por poucas pesquisas que podem ser consideradas, de fato, inovadoras.

Também são alvos de preocupação, sobretudo para nós, responsáveis pela formação de futuros pesquisadores, as limitações das opções metodológicas dos trabalhos acadêmicos. Tem se observado, no conjunto da nossa produção, progressivamente menor frequência de pesquisas experimentais, especialmente as de laboratório, as quais, por diversos fatores, encontram pouca aceitação junto à comunidade científica das áreas humanas e sociais. A falta de estudos com controle de variáveis impede o estabelecimento de relações causais nos eventos investigados e, conseqüentemente, a proposição, com relativo “conforto científico”, de novas metodologias e propostas de atendimento e/ou intervenções necessárias ao desenvolvimento de uma parcela significativa de sujeitos, por exemplo, com graves deficiências.

A partir desses questionamentos iniciais<sup>4</sup> desenvolvemos um estudo exploratório, preliminar, com objetivo de efetuar uma análise crítica sobre a produção de conhecimento atual em Educação Especial.

Este trabalho, que aqui apresentamos, foi realizado em parceria entre o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Marília, o grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj ([link externo](#)) e o *Observatório em Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ([link externo](#)).<sup>5</sup>

3 O texto que compõe este capítulo corresponde ao trabalho apresentado na XII Jornada de Educação Especial, organizada pela Unesp/Marília e realizada em 2014.

4 Para outras análises críticas sobre produção científica na área de Educação Especial, ver Antunes et al. (2010), Bueno (2012), Braun, Vargas e Fogli (2010), Ferreira e Bueno (2011), Nunes, Braun e Walter (2011), Nunes et al. (1998), Pasian, Mendes e Cia (2013), entre outros.

5 Agradecemos a participação de Camila Mugnai Vieira, Carla Cristina Marinho, Carolina Cangemi Gregorutti, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, Mariana Dutra Zafani e Maria Claudia Brito, da Unesp/Marília, Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Maira Gomes de Souza da Rocha e Simone D’Avila Almeida, da UFRRJ, e Amanda Cariou e Carla Siqueira da Uerj.

Para tal empreitada, tomamos como base a produção das últimas três edições dos principais congressos nacionais da área, realizados entre os anos de 2008 a 2013: *Jornada de Educação Especial* da Unesp-Marília (JEE), *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial* da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (CBMEE), *Congresso Brasileiro de Educação Especial* da UFSCar (CBEE) e o *Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (SUFRN).

Como não seria viável a leitura de todos os trabalhos, examinamos uma amostra de 10% de mais de 4300 comunicações orais e pôsteres registrados em Anais. Não foram incluídos na análise conferências, palestras, mesas-redondas e minicursos, já que, por serem trabalhos “encaminhados”, poderiam refletir os interesses dos organizadores do evento. Apresentações orais e pôsteres, por outro lado, são submetidos espontaneamente pelos autores e aprovados por um comitê científico, geralmente formado por pesquisadores de diferentes instituições. Assim, pode-se considerar que esses trabalhos constituem uma amostra representativa do tipo de produção científica que vem sendo desenvolvida na área nos últimos seis anos.

Para esta análise, foram consideradas duas dimensões: o *tipo de estudo*, ou seja, o método ou delineamento de pesquisa, e o *tipo de deficiência ou necessidade educacional especial* foco do estudo. Em ambos os casos utilizamos categorias amplas para facilitar a classificação, constituídas em função do seu uso e destaque na literatura. Essas categorias, que serão descritas a seguir, possibilitaram descortinar, embora ainda de forma incipiente, um balanço panorâmico da natureza do conhecimento que vem sendo atualmente construído em Educação Especial.

### Categorias de análise

O eixo *tipo de estudo*, indicado no Quadro 1, diz respeito ao delineamento de pesquisa.

## Quadro 1 Eixo 1 - Tipo de estudo.

EIXO 1 - TIPO DE ESTUDO	
1	Ensaio teórico/revisão ou pesquisa bibliográfica/pesquisa documental
2	Estudo descritivo/não experimental
3	Relato de experiência
4	Pré-experimental/pesquisa-ação
5	Quase experimental/experimental
6	Miscelânea/indefinido

Fonte: elaboração própria.

A primeira categoria, *ensaio teórico/revisão* ou *pesquisa bibliográfica/pesquisa documental*, refere-se a estudos realizados sem coleta de dados empíricos e/ou baseados em registros ou análise de documentos diversos.

A categoria *estudo descritivo/não experimental* consiste em pesquisas com diferentes enfoques ou perspectivas, que basicamente se ocupam da caracterização e descrição do objeto de estudo, podendo envolver variados procedimentos de coleta e análise de dados. Incluem-se aqui trabalhos referidos como “pesquisa de campo”, “estudo etnográfico”, “*post facto*”, “estudo fenomenológico”, estudos de “percepção de” ou “visão de” (com base em depoimentos), entre outros. Enfim, são investigações que não têm a pretensão de esclarecer ou estabelecer relações causais. Quando eventualmente isso é feito (ou se pretende fazê-lo), a presumida relação causal é inferida a partir da análise processual do conjunto de eventos observados ou dados colhidos, sem a manipulação experimental ou sistemática de variáveis envolvidas.

A categoria *relato de experiência* refere-se à descrição de alguma experiência empírica, geralmente consistindo em intervenções realizadas em contextos de trabalho profissional do autor, tais como escolas, instituições, hospitais, clínicas etc. Embora esse tipo de trabalho tenha sua validade na medida em que contribui para a consolidação do campo, de modo geral, não são estudos que pretendam avançar na produção do conhecimento.

A categoria *pré-experimental/pesquisa-ação* diz respeito a delineamentos nos quais o controle de variáveis estranhas é precário, de sorte que é difícil atribuir à variável ou às variáveis manipulada/s eventuais alterações verificadas. Incluem-se aqui estudos de: 1) um único grupo, sujeito, cenário ou situação (uma classe ou uma escola) em que um procedimento é aplicado e avaliado como resultado final ou, então, por meio de uma avaliação contínua durante a intervenção, a título de análise do processo; 2) um único grupo ou sujeito com pré-teste ou linha de base, intervenção e pós-teste, e o efeito é concluído com base na comparação entre o pós e o pré-

-teste; e 3) dois grupos não aleatórios, um considerado como experimental e outro como controle, porém sem pré-teste ou linha de base para comparar o resultado prévio de um grupo com o do outro. Em todos esses casos, há variáveis não controladas (por exemplo, a passagem de tempo, a atenção do pesquisador, familiaridade com a situação de ensino etc.) que podem resultar em ou influenciar a eventual mudança ou diferença verificada.

Na categoria *quase experimental/experimental* são agregados os estudos com controle de variáveis suficientemente confiáveis para sugerir relações causais entre os eventos. A quase experimental trata de, por exemplo, estudos com sujeitos únicos em linha de base múltipla (ALMEIDA, 2003; BRAUN, 2004) em que a variável independente é introduzida sequencialmente (três crianças, ou uma criança em três ambientes) ou dois grupos não equivalentes (duas classes de uma mesma série da escola ou duas escolas), cumprindo um o papel de experimental e o outro o de controle, com pré e pós-teste. Nesse caso, a comparação pré-pós do grupo experimental e do grupo de controle, ou das diferentes linhas de base, permite sugerir possível efeito da manipulação aplicada no grupo experimental. Entretanto, pode ainda não haver controle eficiente de variáveis estranhas, já que os grupos ou as situações da linha de base múltipla não são constituídos aleatoriamente.

Se, nesse mesmo tipo de delineamento, os grupos forem constituídos aleatoriamente, de sorte a serem equivalentes ou, no caso de uma linha de base múltipla, que não houvesse contato prévio entre os participantes das diferentes etapas, o delineamento seria considerado *experimental*. Mas ainda há um problema. O grupo experimental pode ter apresentado ganho não estritamente graças à intervenção, mas à interação entre o pré-teste e a intervenção, isto é, a submissão ao pré-teste (ou linha de base) pode sensibilizar o sujeito para responder melhor (eventualmente pode ocorrer o contrário) à intervenção. Se o delineamento for simplificado, eliminando-se o pré-teste ou a linha de base (o que alguns autores alegam ser preferível em estudos com sujeitos humanos), aquela interação deixa de existir, ampliando o rigor experimental. Como a nossa proposta, neste primeiro momento, não era a de fazer uma análise qualitativa dos estudos em termos dos procedimentos e controle metodológico, consideramos quase experimental e experimental em uma mesma categoria.

Finalmente, em *miscelânea/indefinido*, foram agrupados todos aqueles trabalhos em que não está/estão claramente descrito/s o delineamento e/ou procedimentos, não tendo sido possível enquadrar em nenhuma das categorias.



## Quadro 2 Eixo 2 - Tipo de necessidade especial.

EIXO 2 - TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL	
1	Deficiência intelectual
2	Deficiência auditiva/surdez
3	Deficiência visual (cegueira/baixa visão)
4	Deficiência física
5	Deficiência múltipla
6	Surdocegueira
7	Espectro autista (autismo/outros transtornos globais do desenvolvimento)
8	Altas habilidades/superdotação
9	Duas ou mais categorias de necessidades educacionais especiais
10	Outras categorias de necessidades especiais

Fonte: elaboração própria.

O eixo *tipo de necessidade especial* coloca estratos que, de um modo geral, são autoexplicativos. Porém, alguns pontos precisam ser clarificados. A surdocegueira foi destacada da categoria deficiência múltipla por constituir-se, segundo os estudiosos desse campo (ROCHA, 2014), em uma condição bastante específica, envolvendo a interação (não apenas a soma) de duas deficiências sensoriais. Esta é uma condição muito distinta de uma paralisia cerebral ou outras formas de deficiência múltipla, que envolvem comprometimento motor, muitas vezes aliado a um déficit cognitivo e/ou sensorial.

Também é importante ressaltar que a classificação de *duas ou mais categorias de necessidades especiais* não se refere a nenhum desses dois casos. Nessa categoria, foram arrolados estudos que envolvem participantes com diferentes necessidades especiais, como sujeitos (familiares de; professores de) com deficiência intelectual e sujeitos com autismo, ou, então, pesquisas que abordam deficiências ou necessidades especiais de modo geral, sem privilegiar nenhuma condição específica, tais como estudos que tratam de políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva, formação de professores, famílias de pessoas com deficiências etc.

*Outras categorias de necessidades especiais* foi reservada para condições que não se enquadram em nenhuma das classificações anteriores, envolvendo população não definida pelo MEC como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2009, 2011). Por exemplo, pessoas com distúrbios psiquiátricos, idosos, indígenas, crianças com TDAH. Também foram incluídos nesse grupo estudos em que não foi possível destacar que tipo de necessidade especial era investigada.

## Procedimentos de análise

Em função do grande quantitativo de trabalhos registrados nos Anais, fizemos um recorte de 10% do total, constituindo uma amostra aleatória de 434 estudos, entre comunicações orais e pôsteres. Assim, foram analisados 45 trabalhos da JEE, 104 do CBMEE, 227 do CBEE e 58 do SUFRN.

Todos os trabalhos incluídos na amostra foram lidos na íntegra, discutidos no âmbito do grupo de pesquisa e classificados nos dois eixos, de acordo com as categorias descritas. Vale ressaltar que, quando o próprio autor denominava seu estudo dentro de um determinado modelo metodológico, essa denominação foi respeitada.

É importante frisar que se trata de um estudo exploratório inicial, e a nossa proposta não era fazer uma análise crítica dos trabalhos em sua dimensão qualitativa. Nosso interesse foi tão somente mapear quantitativamente o tipo de produção que vem sendo privilegiada na área. A predominância de um ou outro delineamento permite refletir sobre a natureza do conhecimento que temos produzido na pesquisa em Educação Especial.

## Resultados e discussão

A Tabela 1 mostra o resultado da análise dos trabalhos em função do seu delineamento metodológico.

Tabela 1 Ocorrência de tipos de estudo nos diferentes eventos.

TIPO DE ESTUDO	EIXO 1					
	JEE	CBMEE	CBEE	SUFRN	TOTAL	%
Ensaio teórico	5	20	42	9	76	17
Estudo descritivo	19	51	120	32	222	51
Relato de experiência	11	17	31	9	68	16
Pré-experimental	7	14	27	5	53	12
Quase experimental e experimental	2	0	2	3	7	2
Miscelânea	1	2	5	0	8	2
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>104</b>	<b>227</b>	<b>58</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria.

O tipo mais frequente de estudo é o *estudo descritivo*, representando mais da metade da amostra (51%). A predominância dessa modalidade de pesquisa está presente tanto no total dos trabalhos como em cada um dos congressos, o que nos permite sugerir que seja a atual tendência da área.

Essa tendência é seguida pelas categorias compostas de *ensaio teórico e relato de experiência* (18% e 16%, respectivamente).

Juntando as três primeiras categorias, verificamos que 85% da produção científica na área de Educação Especial nos últimos seis anos envolvem pesquisas que não têm como objetivo intervir cientificamente na realidade, com vistas a produzir algum tipo de efeito ou transformação. Embora alguns dos relatos de experiência sejam tentativas não sistemáticas de intervenção, as limitações dos seus procedimentos não propiciam sua replicação e/ou generalização.

Já os estudos de intervenção com delineamentos *pré-experimental e quase experimental e experimental*, nos quais se procura verificar mais diretamente as relações entre as variáveis envolvidas, somam apenas 14% da amostra. O quadro é ainda mais desolador, considerando que o delineamento *quase experimental e experimental*, no qual a relação causal entre a variável independente e a dependente pode ser estabelecida com mais segurança, soma apenas 2%. São apenas sete trabalhos em um conjunto de 434!

Mesmo quando a intervenção apresenta resultados positivos, como relatado em grande parte dos estudos do tipo pesquisa-ação, esses resultados não nos autorizam a estabelecer uma relação causal entre as ações envolvidas na intervenção e o resultado obtido, por falta de controle sobre as variáveis intervenientes. Em outros termos, apesar de descrição cuidadosa do campo e dos procedimentos, esse tipo de pesquisa, em termos metodológicos, não passa de um “relato de experiência” mais sistematizado, com pouca probabilidade de generalização.

O conjunto de ações praticadas na intervenção pode, de fato, ser responsável pelo resultado alcançado. Entretanto, não há como apontar quais variáveis estão criticamente relacionadas ao resultado. Em termos de construção do conhecimento, é um achado inicial importante a requerer novos estudos cuidadosamente delineados, visando a identificar as variáveis relevantes e a natureza da sua relação com o resultado encontrado. Se a relação é correlacional, parabólica ou causal, a interpretação da natureza do fenômeno é distinta.

Esses dados talvez ajudem a entender por que, apesar de ampla legislação e do enorme quantitativo da produção científica, se observam poucas mudanças – como evidenciado pelos inúmeros estudos descritivos e teóricos – na garantia dos direitos educacionais relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial.

Descrever o fenômeno, com muito rigor e sob diferentes perspectivas, é importante para uma compreensão global dele. Mas, no planejamento de intervenções que buscam produzir resultados efetivos pretendidos, nem sempre é suficiente essa compreensão global e genérica do fenômeno.

É preciso produzir fundamentos sólidos, nos mínimos detalhes, em que se possam basear procedimentos que visam à sua transformação.

Não é suficiente evidenciar, por exemplo, que o método A é mais eficiente que o B para o ensino de determinadas habilidades. Devem ser identificadas as variáveis responsáveis pelo resultado, as quais podem ser, por exemplo, a qualidade da relação interpessoal professor-aluno propiciada pelo método A, as características do material empregado, a forma de participação dos alunos, a organização dos conteúdos etc.

Não basta saber quais variáveis são relevantes. É preciso identificar que aspectos ou propriedades de cada variável são relevantes. É preciso descrever como essas variáveis interagem para produzir o efeito. É preciso saber como as características do método interagem com as dos alunos e as do professor. Certamente, o leitor pode sentir-se remado a apontar o reducionismo envolvido nesse tipo de análise. Seria reducionismo se, mediante a identificação de uma ou outra variável, provavelmente no conjunto de muitas variáveis, todo o processo daquela aprendizagem fosse tratado como cabalmente esclarecido e fosse a elaboração de procedimentos de ensino baseada nessa relação parcialmente conhecida.

Na construção do conhecimento o mais completo possível sobre um determinado fenômeno, há momentos iniciais de aproximação ampla e global, seguida de repetidas buscas da compreensão de detalhes que compõem o todo. Em muitas situações, pode ser necessária a fragmentação do fenômeno em unidades menores para estudá-las isoladamente para compreender seus efeitos específicos e estudar diferentes agrupamentos dessas variáveis para estudar os efeitos de interação entre elas. Os chamados experimentos fatoriais destinam-se a estudar várias variáveis ao mesmo tempo para identificar os efeitos específicos de cada uma delas e os das várias interações que podem ser observadas.

A partir de conhecimentos específicos de diferentes detalhes da totalidade do fenômeno, mediante as necessárias fragmentações, evidentemente se busca a compreensão do todo, mediante a integração de todos esses conhecimentos produzidos. Isso significa uma intensa e árdua atividade intelectual, sobre os resultados de pesquisas isoladas, para a construção de referenciais teóricos que integram funcionalmente todos os achados, inclusive os resultados conflitantes. Essa é outra carência nas nossas atividades de pesquisadores em Educação Especial. Daí, não é surpreendente que a maioria dos trabalhos realizados hoje constata a mesma situação: inviabilidade de implementação das políticas de inclusão, falta de acessibilidade e de recursos pedagógicos diferenciados nas escolas, falta de capacitação dos professores, distanciamento das famílias, dificuldades de relacionamento e inclusão social de pessoas com deficiências apesar das políticas afirmativas etc...

Certamente, esse quadro, que não é, de forma alguma, restrito à Educação Especial, reflete, em grande medida, a estrutura atual da pós-graduação e da pesquisa em nosso país. Independentemente de “modismos”, comuns na Academia, como também em outros espaços sociais, os prazos exíguos e a pressão das agências de fomento para produção e integralização dos cursos<sup>6</sup> não incentivam o desenvolvimento de trabalhos que envolvem um delineamento cuidadoso, com rigoroso controle de variáveis estranhas, para garantir o máximo de validade interna. Isso pode implicar maior número de participantes, cuidados na seleção de participantes, construção e validação de instrumentos de coleta de dados, análise adequada de dados etc. No caso de delineamento de sujeito único, tais cuidados implicam um estudo longitudinal no qual a coleta de dados deve ocorrer sob diferentes condições de controle, exigindo tempo mais longo para essa fase da pesquisa.

É importante atentar também para o quantitativo ínfimo de estudos de natureza experimental, os quais atualmente vêm sendo pouco valorizados, sob alegação, pejorativa, de sua natureza “positivista”. Esse posicionamento pode ser verificado nas matrizes curriculares de grande parte dos programas de pós-graduação em Educação, nos quais há pouca ênfase em disciplinas de metodologia, sobretudo no uso de métodos quantitativos e procedimentos de controle de variáveis.

Em síntese, pode-se afirmar que a produção de conhecimento em Educação Especial tem servido mais como “denúncia” dos problemas enfrentados para a aprendizagem e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, do que como apresentação de alternativas de intervenção, fundamentadas cientificamente, que possibilitem a minimização dessas barreiras. As pesquisas que produzem resultados propositivos habitualmente falham na identificação de variáveis específicas responsáveis pelo resultado e da contribuição de cada uma delas. Mais difícil ainda é encontrar pesquisas que se propõem a estudar não apenas os efeitos específicos de cada variável envolvida, mas também os efeitos da interação entre elas.

O segundo eixo de análise foi em relação às necessidades especiais. A distribuição dos trabalhos analisados entre os diferentes tipos de necessidades especiais encontra-se na Tabela 2.

---

<sup>6</sup> A duração de quase todos os cursos de mestrado, por exemplo, que constitui, para grande parte dos alunos, uma primeira experiência sistematizada de pesquisa, é de apenas dois anos, incluindo a defesa da dissertação.

Tabela 2 Ocorrência de tipos de necessidades educacionais especiais nos diferentes eventos.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	EIXO 2					
	JEE	CBMEE	CBEE	SUFRN	TOTAL	%
Deficiência intelectual	4	15	27	10	56	13
Deficiência auditiva	1	14	32	3	50	11
Deficiência visual	3	4	19	7	33	8
Autismo/TGD	2	7	5	4	18	4
Deficiência física	4	5	7	1	17	4
Deficiência múltipla	1	1	13	1	16	4
Altas habilidades	1	5	9	1	16	4
Surdocegueira	0	0	3	1	4	1
Duas ou mais categorias de NE	6	9	69	30	114	26
Outras categorias	23	44	43	0	110	25
<b>TOTAL</b>	45	104	227	58	434	100

Fonte: elaboração própria.

Chama a nossa especial atenção a alta frequência de ocorrência de *duas ou mais categorias de necessidades especiais* (26%) e de *outras categorias* (25%). Nota-se assim um baixo quantitativo nas categorias tradicionais de deficiência, que representam individualmente percentuais reduzidos. Entre essas, deficiência intelectual (13%) e deficiência auditiva (12%) são as condições mais estudadas. A surdocegueira, embora de certo modo esteja ocupando espaço no cenário de discussões em Educação Especial, ainda apresenta poucos estudos, apenas quatro trabalhos no total de 434.

Esses dados de imediato nos levam a algumas reflexões. Por exemplo, a alta ocorrência de *duas ou mais categorias de necessidades especiais* pode ser devida a numerosos trabalhos de ensaio teórico, sobretudo os que discutem políticas públicas, nos quais é feita referência genérica a pessoas com necessidades especiais. Igualmente são frequentes as pesquisas sobre formação ou visão de professores de alunos com deficiências. Em análises futuras sobre a produção científica, seria interessante desmembrar essa categoria. Do mesmo modo, a alta ocorrência de *outras categorias* demanda maior aprofundamento. São denominações diferentes para designar algumas categorias específicas? Ou, de fato, o interesse do pesquisador se ampliou para além do público-alvo tradicional da Educação Especial?

A resposta a essa questão pode revelar tendência interessante; seja no sentido do uso de novas designações para as já conhecidas categorias (como a síndrome de Down em relação à deficiência intelectual ou a

paralisia cerebral em relação à deficiência física), seja o atendimento de crianças com patologias que outrora não eram alvos de atenção em Educação Especial. Como a nossa amostra envolve apenas os últimos seis anos, não temos base para maiores inferências, a não ser destacar os dados obtidos. Uma análise semelhante, abarcando um maior período de tempo poderia sugerir (ou não) uma tendência histórica de mudanças ocorridas, o que nos permitiria traçar conclusões mais bem fundamentadas.

Esse perfil “generalista” da produção pode refletir a gradativa, porém inegável descontinuidade da formação inicial específica por tipos de deficiência, acompanhada da diluição da Educação Especial como área de formação básica e continuada nos cursos de graduação e pós-graduação em nosso país. Em nível de graduação há apenas duas universidades públicas que oferecem licenciatura em Educação Especial, a UFSM e, mais recentemente, a UFSCar. Nos programas de pós-graduação, com exceção da UFSCar, a Educação Especial constitui-se como linha de pesquisa ou está diluída em linhas (por exemplo, na Unesp-Marília e na UFSM), ou, ainda, integra uma linha mais ampla que discute diversidade e práticas inclusivas nos processos educacionais (na Uerj, UFRRJ, Ufes, entre outras).

Esse movimento tem sido acompanhado e reforçado pelas políticas promulgadas pelo Ministério da Educação, as quais, partindo de uma compreensão superficial do conceito de necessidade educacional especial e ignorando a própria base constituinte da Educação Especial, minimizam as características específicas de desenvolvimento e aprendizagem das diferentes condições orgânicas, estas que resultam em necessidades educacionais especiais completamente distintas, demandando procedimentos e métodos de ensino diferenciados e, em muitos casos, altamente especializados.

Essa concepção vem sendo concretizada, sobretudo a partir da difusão das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, 2011), criadas para oferecer recursos pedagógicos e humanos para atender, em um único espaço (e muitas vezes ao mesmo tempo), crianças com todas as deficiências encontradas na escola (GLAT; PLETSCHE, 2012; MENDES, 2014). Para capacitar a trabalhar nessa modalidade e formar um “professor multifuncional”, são oferecidos cursos aligeirados, frequentemente a distância. Estes, independentemente de sua qualidade didática, não podem ter a pretensão de possibilitar em pouco tempo conhecimentos e práticas que até então eram construídos em anos de estudo e atuação supervisionada.

Os efeitos, tanto em termos de produção científica como na formação de profissionais capacitados, da extinção das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia ainda não foram avaliados sistematicamente, mas acreditamos que os resultados desse processo são negativos para o efetivo trabalho nos atendimentos especializados. Por exemplo, em cursos tradicionais, como o da Unesp de Marília, eram mais de mil horas

de disciplinas específicas de Educação Especial e cerca de 300 horas de estágio com supervisão presencial. Na Faculdade de Educação da Uerj, eram quatro semestres de disciplinas teóricas e práticas em Educação Especial, sendo dois semestres específicos para deficiência mental ou auditiva.

Por um lado, pode-se argumentar que houve um avanço com a inclusão de algumas disciplinas obrigatórias de Educação Especial nos cursos de licenciatura para todos os alunos, enquanto anteriormente estas eram exclusivas daqueles que optavam por essa habilitação. Entretanto, na maioria dos casos, essas disciplinas têm caráter bastante genérico, raramente envolvem estágio supervisionado e pouca contribuição efetiva fazem para capacitação dos futuros professores para lidar com a diversidade do alunado que encontrarão em suas salas de aula (CRUZ; GLAT, 2014).

Muito significativa, refletindo diretamente essa postura “homogeneizadora”, foi a recente extinção da Secretaria de Educação Especial<sup>7</sup> e sua diluição em uma coordenadoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi), em 2011. Trazemos essa questão, mesmo não sendo o cerne de nossa discussão principal, porque não há como dissociar a produção de conhecimento das instâncias de formação de recursos humanos, já que a grande parte dos trabalhos apresentados em congressos, base de nossa análise, é produto de monografias, dissertações e teses.

Por esse quadro de “descaracterização” e “diluição” da Educação Especial, como área de atuação e campo de saber, pode-se explicar o grande número de comunicações orais e pôsteres examinados que não privilegiou o público-alvo tradicional: estudos sobre alunos com TDAH e outras dificuldades acentuadas de aprendizagem, crianças de comunidades carentes, indígenas, entre outros. Todos esses grupos se enquadram no conceito de necessidade educacional especial como uma condição que pode ser apresentada por qualquer pessoa, independentemente de comprometimento orgânico, que em algum momento de sua trajetória necessita de recursos diferenciados para aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009). Certamente, essa tendência é resultado também da abrangência do próprio conceito de inclusão escolar que não se restringe aos alunos com deficiências.

É interessante assinalar que, mesmo sem pretensão de quantificar os temas ou objetos de estudo dos trabalhos constituintes da amostra, nos deparamos com uma grande proporção de pesquisas de natureza ampla, voltadas para políticas públicas de inclusão e formação de professores, as quais não se detêm em discutir as implicações dessas questões para sujeitos com diferentes tipos de necessidades especiais. Embora sem dispor dos quantitativos exatos, observamos, em contrapartida, baixa incidência de

---

7 A Seesp, oriunda do antigo Genesp (Centro Nacional de Educação Especial), atuava como órgão máximo de políticas públicas nacionais na área desde 1973.



estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem, fato também constatado por Antunes *et al.* (2010). Como esse tipo de investigação geralmente trata de sujeitos com condições específicas, isso pode estar correlacionado com a pouca presença de pesquisas de intervenção.

Não resta dúvida de que essa “desespecialização” da Educação Especial, tanto em termos de formação de recursos humanos como na produção acadêmica, traz preocupantes desdobramentos para o atendimento de pessoas com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Uma das consequências é a falta de conhecimentos específicos para fundamentar as práticas e sobretudo enfrentar os novos desafios colocados pela inclusão e a aprendizagem de alunos com as diferentes condições, que hoje frequentam nossas escolas, em grande parte em situação de “pseudo” inclusão no ensino comum.

Finalmente, não podemos deixar de chamar atenção e alertar para o baixo número de trabalhos envolvendo sujeitos com deficiências múltiplas e surdocegueira. Esse resultado deve ser motivo de nossa reflexão, pois a falta de priorização na área para pesquisas sobre os grupos mais comprometidos, os quais indiscutivelmente não podem prescindir de conhecimentos e suportes especializados, acaba prejudicando o desenvolvimento desses sujeitos. Rocha (2014), em pesquisa recente, ressalta a importância do desenvolvimento de pesquisas com esse grupo apesar de toda a complexidade que tal processo exige, pois, mesmo sendo numericamente inferior em prevalência a outras condições, representa talvez um dos maiores desafios para a aprendizagem e inclusão escolar.

### Considerações finais

Instigados pela temática central da Jornada, realizamos um estudo exploratório com vistas a mapear a natureza da produção científica recente em Educação Especial, em termos do delineamento metodológico e tipo de necessidade especial investigada. A amostra examinada, composta de 10% das comunicações orais e pôsteres apresentados nas últimas três edições dos quatro mais importantes congressos nacionais da área, pode ser considerada um segmento relativamente representativo da produção acadêmica brasileira.

Os dados mostram uma predominância absoluta de estudos descritivos e teóricos sobre as pesquisas de intervenção. Nessa categoria, as pesquisas de cunho experimental ou quase experimental são ainda escassas. Também ficou constatada uma tendência a privilegiar temáticas abrangentes, com relativamente baixa frequência de estudos focados em tipos determinados de necessidades especiais.

Reconhecemos que esse universo apresenta restrições, tanto em termos da linha do tempo (os seis últimos anos) quanto da natureza dos estudos examinados (não foram consideradas conferências e mesas-redondas nem publicações). Logo, os resultados obtidos são apenas indicativos, demandando investigações mais abrangentes e aprofundadas.

Entretanto, esses resultados não nos surpreenderam, pois vêm ao encontro de questões que há muito nos mobilizam. Destacamos a necessidade de um maior rigor nos procedimentos de coleta e análise de dados, de delineamentos metodológicos mais diversificados e sobretudo de pesquisas aplicadas inovadoras que favoreçam o avanço na produção do conhecimento na área e possibilitem intervenções para a transformação da realidade educacional do público-alvo da Educação Especial.

Não estamos, de forma alguma, subestimando a importância de delineamentos qualitativos na pesquisa em Educação Especial, pois lidamos não apenas com dados factuais, mas também com as significações pessoal e socialmente construídas. A compreensão de muitos problemas identificados nesse campo depende de perspectiva assumida pelo sujeito cognoscente, audiência ou pelo próprio ator (pessoa com deficiência, seus familiares ou profissionais). Entretanto, nossa experiência alerta para duas armadilhas que são recorrentes nos meios acadêmicos, que muito nos inquietam e que já foram, em parte, discutidas no decorrer deste texto.

A primeira é que pode haver uma compreensão equivocada de associar o rigor aos dados quantitativos e a subjetividade aos dados qualitativos. O fato de trabalhar com dados quantitativos não implica realizar pesquisa rigorosa. Não se pode descuidar do delineamento, da escolha do instrumento adequado de coleta de dados, da análise adequada destes e da interpretação dos resultados encontrados. Do mesmo modo, a pesquisa qualitativa não dispensa a necessidade do rigor metodológico e da objetividade (ou intersubjetividade). Grande parte dos estudos produzidos, mesmo no âmbito de programas de pós-graduação, carece de sistematização de procedimentos de coleta e análise de dados. Essa suposta “liberalidade” permitida ao pesquisador sob a alegação da relevância do “subjetivo” ou da “flexibilidade” resulta frequentemente na inviabilidade de aproveitamento dos dados obtidos para replicação e generalização em outros cenários ou situações similares.

A segunda armadilha é a rejeição ou até mesmo preconceito em relação ao uso de pesquisas com abordagens quantitativas e experimentais. Dados quantitativos bem coletados permitem uma análise refinada de aspectos que os de natureza qualitativa nem sempre alcançam. As pesquisas experimentais com controle de variáveis intervenientes são necessárias para elucidar determinadas interações entre eventos e estabelecer relações causais. Estudos correlacionais indicam apenas que duas variáveis podem

coocorrer, mas não permitem estabelecer relação de causalidade entre elas. As duas variáveis podem estar sendo influenciadas por uma terceira, desconhecida e não controlada no delineamento empregado.

Se quisermos avançar no conhecimento, não podemos minimizar a importância de pesquisas experimentais, conduzidas em condições de laboratório, para determinar relações específicas entre variáveis. Grande parte dos procedimentos de ensino e aprendizagem que garantiram as primeiras propostas terapêuticas e educacionais para pessoas com deficiências, principalmente nos casos de maior comprometimento, se originou da adaptação e aplicação, no campo, de procedimentos desenvolvidos experimentalmente em laboratórios.

Nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, os delineamentos de pesquisa parecem ser tratados como “camisa de força” ou “de tamanho único”, em vez de um leque de ferramentas das quais podem lançar mão para a construção de procedimentos metodológicos mais adequados diante do problema e dos objetivos da pesquisa. A pouca exposição que os pesquisadores em formação (alunos de iniciação científica, mestrands e doutorands) vêm tendo à gama disponível de métodos, aliada a outras questões já abordadas, acaba contribuindo para um empobrecimento da formação científica.

Sendo a Educação Especial uma área, por origem e natureza, aplicada, em que o atendimento e a pesquisa, a teoria e a prática estão diretamente entrelaçadas, pode-se sugerir que grande parte das dificuldades encontradas no campo deriva da pouca disponibilidade de estudos prescritivos apropriados pelos profissionais em atuação direta com os sujeitos com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento.

Finalmente, cabe também refletir sobre a necessidade de voltar nossos esforços para as questões inerentes às especificidades das diferentes necessidades especiais, sobretudo aquelas condições ainda pouco investigadas e com carência de procedimentos e métodos de ensino e aprendizagem, como é o caso das deficiências múltiplas e da surdocegueira. Este relato evidencia as tendências contemporâneas e o tipo de conhecimento sendo produzido na área da Educação Especial. Dele certamente derivarão novas e mais aprofundadas investigações, levando em conta uma análise qualitativa das temáticas e metodologias de pesquisa, assim como das políticas e procedimentos de disseminação desses conhecimentos.

## Referências

ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 63-99.

ANTUNES, K. C. V. *et al.* Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados SciELO: o processo de ensino aprendizagem em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., São Carlos. *Anais...* São Carlos: ABPEE, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 28 mar. 2014.

BRAUN, P. *Análise quase-experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRAUN, P.; VARGAS, K. A.; FOGLI, B. F. C. S. Tendências nas abordagens de pesquisa em Educação Especial: uma análise crítico-metodológica da produção científica no programa de pós-graduação em Educação da UERJ. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 83-95, 2010.

BUENO, J. G. S. *A Educação Especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 24, p. 285-297, 2012.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jul. 2014.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. 168 f. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

- FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. especial, p. 143-169, 2011.
- GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-35.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). *Reação*, n. 97, mar./abr. 2014. Disponível em: [www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=957&d=0](http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=957&d=0). Acesso em: 1 maio 2014.
- NUNES, L. R.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para alunos com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT-15 da ANPEd sobre estes temas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. especial, p. 23-40, 2011.
- NUNES, L. R. et al. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.
- PASIAN, M. S.; MENDES, G. M.; CIA, F. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. *Cadernos da Fucamp*, v. 12, n. 17, p. 18-27, 2013.
- ROCHA, M. G. S. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



# Formação do pesquisador em Educação Especial<sup>1</sup>

O título desse Simpósio<sup>2</sup> pode sugerir que a formação de pesquisadores na área da Educação Especial possui alguma especificidade que deve ser debatida em um evento científico da área. Na verdade, essencialmente prevalecem as mesmas questões que se levantam acerca da formação do pesquisador e do desenvolvimento da pesquisa em outras áreas de conhecimento, sobretudo nas grandes áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas. Mesmo assim, a presença dessa temática no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial é oportuna, ensejando a troca de experiências e discussões que poderão contribuir para favorecer a melhoria na formação de novos pesquisadores.

Deve-se deixar bem claro, desde o início, que não existe nenhum método de investigação que possa ser caracterizado como próprio da Educação Especial. Utilizam-se os mesmos métodos e recursos de investigação de outras áreas de conhecimento. Podem, eventualmente, ser identificados alguns procedimentos mais comumente empregados em Educação Especial, como resultado de algumas tendências que se definem e da natureza dos fenômenos preferenciais investigados em cada época. Podem também ser convenientes alertas sobre alguns cuidados que precisam ser tomados, uma vez que, quando o objeto de estudo se refere a algum grupo minoritário, respostas socialmente condicionadas e consideradas corretas ou adequadas podem se sobrepor à resposta pessoal de cada participante da pesquisa.

É nosso intuito debater nesse Simpósio, sem pretender esgotar o assunto, algumas fraquezas e fortalezas que podem ser identificadas nas investigações realizadas em Educação Especial. As fraquezas dizem respeito particularmente a problemas nos delineamentos empregados em muitas das investigações e no controle de variáveis estranhas. Há, por outro lado, uma virtude especialmente positiva de compromisso com a realidade cotidiana dos problemas investigados.

---

1 Texto original: OMOTE, S. Formação do pesquisador em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). *Tópicos de Metodologia de Pesquisa para Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 9-14.

2 O Simpósio no qual foi apresentada a comunicação com base neste texto fez parte da programação do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, realizada em 2009 em Londrina-PR.

A pesquisa em Educação Especial tem uma forte raiz na tradição de se estudarem os problemas práticos que surgem em situações de atendimento, sejam de natureza clínica, sejam de natureza educacional (OMOTE, 2003). Essa perspectiva prevalece ainda nos dias atuais, cujas investigações são realizadas frequentemente em situações reais do cotidiano de salas de aula, consultórios, hospitais, residências, locais de trabalho etc. Essa realidade acaba por impor uma condição que, se de um lado representa uma enorme vantagem, de outro lado se constitui em uma fonte de dificuldades para um adequado delineamento.

Entre as limitações impostas pelo fato de se realizarem pesquisas em situações reais do cotidiano, desejamos destacar especialmente o precário controle de variáveis estranhas, decorrente principalmente da ausência de grupo de controle, da ausência de equivalência entre os grupos comparados e do uso de amostras de conveniência. Essa restrição acaba sendo imposta em boa extensão devido aos contextos nos quais as pesquisas em Educação Especial costumam ser realizadas, isto é, situações cotidianas de atendimento a deficientes ou a seus familiares. Há também controle inadequado de variáveis estranhas, resultante de alguns descuidos, que poderiam ser facilmente contornados.

Muitos estudos, que se intitulam descritivos, envolvem apenas um grupo de participantes, por exemplo, mães de crianças com síndrome de Down, o que dificulta a compreensão da natureza e extensão do eventual efeito ocasionado pela presença de uma criança com tal comprometimento. Nessas condições, corre-se o risco de sugerir como sendo traços típicos desse grupo características compartilhadas por mães com outras patologias ou por mães que não têm nenhum filho deficiente. Além disso, a amostra estudada quase sempre é constituída por pessoas que se encontram imediatamente disponíveis – alunos, professores, clientes, mães de alunos ou clientes etc. – e que concordam em participar da pesquisa. Esse procedimento dificulta controlar as variáveis envolvidas e, via de regra, resulta em uma amostra não representativa, limitando ou inviabilizando a generalização dos resultados encontrados.

Nas investigações relatadas em dissertações e teses ou artigos de periódicos, frequentemente podem ser identificadas outras fontes de problemas de controle de variáveis estranhas. Os grupos submetidos a diferentes procedimentos podem não ser rigorosamente equivalentes, como é comum acontecer quando as classes constituídas em escolas são tratadas como grupos. Em um estudo sobre a eficácia de diferentes métodos de ensino, diferentes classes podem ser submetidas a diferentes métodos, e comparados os resultados. Nessas condições, eventuais diferenças nos desempenhos



das classes não podem ser atribuídas a diferentes métodos, já que os grupos podem apresentar outras condições que diferenciam uns dos outros.

Outro problema observado com certa frequência refere-se à utilização de um mesmo instrumento de mensuração em duas ocasiões, por exemplo, no pré-teste e no pós-teste. Com tal procedimento, não se podem atribuir à intervenção realizada as eventuais diferenças apuradas entre as duas medidas, já que os resultados do reteste podem ser influenciados por variáveis como aprendizagem ou fadiga decorrentes da submissão à mesma avaliação pela segunda vez. Pode também ocorrer interação entre o pré-teste e a intervenção: a avaliação prévia pode sensibilizar os participantes para a intervenção subsequente.

As pesquisas em Educação Especial que buscam compreender as manifestações pessoais dos respondentes, tais como opiniões, expectativas, atitudes sociais e sentimentos, por meio do relato verbal – oral ou textual –, se referem a temas cujo debate na comunidade, muitas vezes, é do conhecimento dos participantes. Nas circunstâncias fortemente marcadas pela compreensão da necessidade ou do acerto de ideias, como igualdade de direitos e a não discriminação de grupos de pessoas, pode ocorrer, nos participantes, o aprendizado da resposta que seria considerada socialmente correta. Questões que tratam de assuntos dessa natureza podem levar os participantes a responderem de acordo com o que aprenderam como sendo correto, em vez de expressarem a sua opinião particular.

De um modo geral, pode-se apontar que, com essas fragilidades no delineamento, muitas pesquisas em Educação Especial podem apresentar validade interna e validade externa limitadas. A validade interna diz respeito a condições que o delineamento precisa apresentar para que o resultado obtido possa ser interpretado corretamente, de modo a poder atribuir eventuais diferenças encontradas ao tratamento empregado. A validade externa diz respeito à possibilidade de generalizar o resultado a populações ou a outros grupos de pessoas.

Um bom delineamento de pesquisa precisa apresentar um grau razoável de validade interna e de validade externa. As limitações na validade interna relacionam-se às possibilidades de se cometerem equívocos na interpretação de resultados obtidos, estabelecendo relações entre eventos que podem não ser sustentáveis. Uma pesquisa com severas limitações na validade interna pode gerar resultados que podem ser absolutamente ininterpretáveis ou, pior ainda, levar o pesquisador a tirar conclusões improcáveis, estabelecendo relações irrealistas. As limitações na validade externa, por sua vez, comprometem a generalização de achados. Podem ser menos prejudiciais que problemas na validade interna. No estudo de caso, por exemplo, o autor da pesquisa não tem o propósito de fazer generalizações.

A superação dessas limitações é possível mediante a adequada formação do pesquisador. Tal formação precisa incluir não só competência na elaboração de projetos, em todos os detalhes, como também na coleta e análise de dados.

Na elaboração de projetos, é necessário que o pesquisador construa um delineamento o mais adequado possível para a questão que pretende esclarecer com a pesquisa e para a natureza do fenômeno que será investigado. Investir na formação de novos pesquisadores pode ser uma alternativa de busca de solução para esse problema. Além disso, deveria ser construída uma nova mentalidade acerca da elaboração de projetos de pesquisa. Muitos pesquisadores não hesitam em recorrer a um estatístico e solicitam o seu auxílio, preocupados com a análise adequada e com o aproveitamento máximo dos dados coletados. Essa consulta, na verdade, deveria ser anterior à coleta de dados, quando da definição final do projeto. Nessa mesma ocasião, deveria ser consultado algum pesquisador particularmente experiente nas questões metodológicas envolvidas no projeto em elaboração.

A formação de novos pesquisadores envolve a importante questão da forma de disseminação dos trabalhos realizados. Considerando que a construção do conhecimento científico é necessariamente histórica e coletiva, a disseminação deve ser realizada de maneira a assegurar a comunicação efetiva e plena, para permitir a replicação de qualquer pesquisa realizada. Isso significa uma descrição detalhada dos procedimentos adotados na execução do projeto de pesquisa, desde a descrição das características relevantes dos participantes e do instrumento e procedimento de coleta de dados até a análise destes.

Na Educação Especial brasileira, não há uma forte tradição para a realização de replicações, nem direta nem sistemática.<sup>3</sup> Há certa falsa ideia da importância ou mesmo da necessidade de se realizarem pesquisas inéditas. Dificilmente se realizam pesquisas totalmente originais. A excessiva preocupação nessa direção pode até levar o pesquisador iniciante a buscar fenômeno que talvez não tenha especial relevância ou a tentar estabelecer relações não plausíveis entre eventos.

Além de um delineamento adequado, com o melhor controle possível de variáveis estranhas que possam estar envolvidas na situação sob estudo, a replicação é essencial no processo de construção do conhecimento científico. As replicações contribuem em parte para a superação de limitações na validade interna ou validade externa, que qualquer pesquisa, por mais bem planejada que seja, pode apresentar. A repetição dos mesmos procedimentos com outros participantes certamente contribui para

---

3 O leitor interessado nesse assunto poderá consultar a clássica obra de Sidman (1960), que tem a sua tradução para a língua portuguesa.

ampliar a possibilidade de generalização de conclusões. Do mesmo modo, a repetição do mesmo estudo com pequenas variações metodológicas, criteriosamente planejadas, pode contribuir para uma melhor compreensão das relações entre as variáveis envolvidas.

Ao lado das questões referentes à lógica da investigação científica, há problemas de outra natureza que precisam ser equacionados adequadamente. O pesquisador é, antes de mais nada, uma pessoa como qualquer outra, cujo funcionamento mental e cognitivo obedece aos mesmos princípios que dão conta da explicação do comportamento humano. Assim, o pesquisador necessita também estar particularmente alerta em relação à possibilidade de o seu comportamento como pesquisador ser influenciado por variáveis comumente presentes nas manifestações humanas e que podem se constituir em variáveis estranhas ao fenômeno sob investigação, influenciando o resultado.

Como pessoas com as mesmas caracterizações mentais de qualquer pessoa comum, os pesquisadores também possuem seus preconceitos, estereótipos, crenças e atitudes sociais em relação a deficientes e seus familiares, bem como expectativas em relação à conduta de profissionais e pessoas comuns da comunidade. Como pesquisadores competentes, é necessário exercer controle possível sobre as suas próprias condutas, de maneira a não permitir ou minimizar a ocorrência de vieses determinados por suas crenças e sentimentos relacionados a divergências e deficiências.

Em pesquisas realizadas na área de Educação Especial, comumente a coleta de dados implica interação entre o pesquisador e cada um dos participantes. Essa interação pode ocorrer de modo direto e intenso, como em situações de coleta de dados por meio de entrevista, ou mais remotamente, como quando se utilizam questionários. O procedimento conhecido por *double blind* (duplo cego) é pouco empregado justamente nas pesquisas em Educação Especial, nas quais o seu uso pode ser altamente necessário, devido a relações muito especiais que frequentemente existem entre o pesquisador (habitualmente é ele quem coleta dados) e os participantes. Se o conhecimento da hipótese ou do objetivo da pesquisa pela pessoa que coleta os dados pode ser suficiente para influenciá-los, esse efeito pode ser ainda maior se quem coleta dados, além desse conhecimento, tiver crenças e sentimentos bem definidos em relação à condição dos participantes da pesquisa.

A forte tradição de olhar para o próprio indivíduo identificado como desviante ou deficiente, que continua a marcar as abordagens adotadas na área da Educação Especial, seja na intervenção, seja na pesquisa, pode representar outra importante fonte de vieses. É preciso aprender a olhar para o deficiente ou divergente e o seu entorno, como um complexo sistema que dá sentido à deficiência e até determina em parte o funcionamento de cada indivíduo deficiente. Conforme já apontamos algures, a frase “Fulano é de-

ficiente” não tem sentido; deveria ser “Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência”; o mais completo seria “Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência em tal ou qual circunstância” (OMOTE, 2004, p. 292).

Face a essa tendência de olhar para o próprio indivíduo identificado e tratado como deficiente por uma particular audiência, pode ser por vezes tentador criar teorias especiais para explicar um fenômeno que, na verdade, se manifesta com qualquer pessoa que se encontra em uma situação semelhante. Ainda que não chegue a ser criada alguma teoria específica para explicar alguma manifestação por parte de deficientes ou seus familiares, tal tradição marcou fortemente a organização de conhecimentos e serviços de acordo com as categorias criadas com base em áreas de comprometimento e independentemente da natureza ou da área de comprometimento.

O foco de atenção hoje direcionado também para o entorno do deficiente, conforme pressupõem os discursos acerca da inclusão, pode ser oportuno para levar os pesquisadores a olharem para os seus participantes em função da natureza específica do fenômeno sob estudo, e não em função da categoria de deficiência na qual podem ser colocados. Um bom exemplo ocorre com a comunicação alternativa. Pesquisadores e profissionais que lidam com questões relacionadas à comunicação alternativa se orientam pela incapacidade de comunicação oral dos indivíduos, pela capacidade de compreensão e pela natureza das respostas motoras que estes podem apresentar, independentemente da patologia de que são portadores.

Essa pequena amostra de dificuldades ou problemas de diferentes espécies que podem comprometer a realização de pesquisas que produzam resultados rigorosamente confiáveis para a construção do conhecimento em Educação Especial, em termos metodológicos, aponta duas medidas especiais que deveriam ser de preocupação permanente de todos os pesquisadores e daqueles que participam da formação da nova geração de pesquisadores. Os pesquisadores em formação necessitam passar por uma ampla e profunda experiência de construção e desenvolvimento de projetos de pesquisa em um contexto em que se realizam permanentes debates sobre questões metodológicas, em busca de delineamentos adequados para o objetivo da pesquisa. Mesmo os pesquisadores experientes necessitam de interlocução com outros pesquisadores para debater radicalmente as questões metodológicas implicadas, não só no sentido de dominar os fundamentos da lógica da investigação científica, como também no sentido de contribuir para a construção e aperfeiçoamento de novos recursos e procedimentos de investigação.

## Referências

OMOTE, S. A pesquisa em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

SIDMAN, M. *Tactics of scientific research*. Nova York: Basic Books, 1960.



# Inclusão: perspectivas em pesquisa<sup>1</sup>

O atendimento a pessoas com deficiência esteve, por longo tempo, em grande parte sob a iniciativa de setores privados, especialmente nas mãos de pessoas de boa vontade. É nos últimos 30 anos que o poder público passou a ampliar paulatina e progressivamente ações em benefício de deficientes. Além de prover auxílios a iniciativas privadas, passou a ampliar serviços educacionais oferecidos diretamente aos próprios deficientes. A expansão de atendimentos educacionais a deficientes, sobretudo na rede pública de ensino, tornou evidente a escassez de recursos humanos especializados, tanto no provimento de serviços educacionais de qualidade quanto no desenvolvimento de projetos de pesquisa.

É também nos últimos 30 anos que as universidades vêm se envolvendo em ações destinadas a beneficiar as pessoas deficientes, notadamente na formação de recursos humanos, na construção de conhecimentos acerca das deficiências, na disseminação desses conhecimentos e no desenvolvimento de procedimentos e recursos especiais para o atendimento a essa clientela. Nessas três décadas, conquistamos um grande avanço na Educação Especial brasileira, buscando superar a limitação de ações solitárias de pessoas e grupos específicos, movidos frequentemente por motivos bastante pessoais, bem como sair do isolamento em que as questões relacionadas a deficiências sempre estiveram confinadas.

Pode-se dizer que a área de atendimento ao deficiente conta com um contingente expressivo de pessoas que profissionalmente exercem suas atividades orientadas por metas legal e socialmente estabelecidas e por propostas cientificamente fundamentadas. Mais notável que isso talvez seja o fato de as questões relacionadas a deficiências transitarem com desenvoltura nas mais variadas áreas de conhecimento e de aplicação. Seguramente, a deficiência deixou de ser um assunto reservado a grupos isolados e seletos de pessoas movidas por idealismo ou razões pessoais frequentemente relacionadas a parentesco com algum deficiente.

Enfim, não seria exagero concluir que a Educação Especial brasileira vem alcançando uma razoável maturidade acadêmica (OMOTE, 2001).

---

1 Texto original: OMOTE, S. Inclusão: perspectivas em pesquisa. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 101-111.

Pode-se também dizer, com certo otimismo, que as questões relacionadas a pessoas deficientes já fazem parte do rol de assuntos tratados nos grandes debates nacionais em diferentes setores da sociedade. A recente popularização das discussões sobre a inclusão certamente contribuiu para essa grande arrancada ocorrida na última década. Houve uma grande adesão aos novos conceitos, dando nova vida e novos argumentos às discussões que já ocorriam acaloradamente acerca dos direitos e da necessidade de inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Mais do que nos tempos em que essas discussões eram norteadas pelos princípios da normalização e integração, o discurso da inclusão conseguiu envolver no debate um número expressivo de pessoas que, no passado, se mantinham alheias a essas questões. No contexto da rede pública de ensino, virtualmente a totalidade dos professores está envolvida nessa discussão, ainda que por diferentes motivos. Não há dúvida quanto à relevância desse debate, mas o tempo de encantamento com novos conceitos e novas perspectivas precisa ser superado, em busca de ações efetivamente inclusivas, apoiadas em sólida fundamentação científica.

Os princípios da normalização e da integração ensejaram muitas discussões, mas geraram relativamente pouca pesquisa, nas décadas de 1970 e 1980. O discurso da inclusão ampliou essas discussões e parece ter propiciado condições favoráveis para o desenvolvimento de novas experiências educacionais. Muitas experiências de inclusão escolar estão ocorrendo em diferentes partes do país e sendo relatadas em reuniões científicas da área. É necessário, entretanto, avaliar cuidadosamente o rigor conceitual e metodológico desses estudos.

É objetivo deste estudo examinar os relatos de pesquisa apresentados em dois eventos científicos de grande porte, nos últimos anos, para identificar possíveis efeitos que a nova perspectiva conceitual em Educação Especial exerceu sobre as atividades de pesquisa na área.

## Método

Foram consultados os livros de resumos das Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia (Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto até 1991), realizadas no período de 1992 a 2001, e dos Simpósios em Filosofia e Ciência, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília, realizados no período de 1995 a 2001. Foram analisados os resumos de comunicações de pesquisa de dez reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e de quatro simpósios da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp (FFC). Estes são realizados bianualmente.

A Reunião Anual de Psicologia representa um dos eventos mais tradicionais, importantes e abrangentes da área de Psicologia. No Simpósio



em Filosofia e Ciência, são apresentados trabalhos de pesquisa dos docentes e alunos de pós-graduação da FFC/Unesp, campus de Marília, e de pesquisadores de outras instituições universitárias de todo o estado de São Paulo e de alguns estados próximos. As áreas de conhecimento abrangidas nesse simpósio correspondem às áreas dos cursos de graduação mantidos pela faculdade, isto é, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Biblioteconomia e Fonoaudiologia.

Em cada livro de resumos, foram destacados os que se referiam a deficiências ou a pessoas deficientes. Estes foram analisados segundo três critérios: 1) a natureza do problema pesquisado, identificando cada resumo como sendo relativo ao estudo de inclusão, integração ou outros assuntos, conforme a explicitação dos próprios autores; 2) o foco de atenção, identificando se os autores estudaram algum aspecto relativo à pessoa deficiente, ao seu meio, à interação entre o deficiente e outras pessoas ou a outros assuntos; e 3) o tipo de deficiência estudada.

## Resultados e discussão

Nos livros de resumos das dez edições das reuniões anuais da SBP, foram encontrados 4083 resumos de comunicações de pesquisa, dos quais 232, correspondendo a 5,7%, se referem a algum estudo realizado sobre deficiência ou com pessoas deficientes. Nos livros de resumos das quatro edições dos simpósios da FFC, foram encontrados 1060 resumos de comunicações de pesquisa, dos quais 138, correspondendo a 13%, se referem a algum estudo realizado sobre deficiência ou com pessoas deficientes.

Analisando a quantidade de comunicações apresentadas nos dois eventos, em cada edição, conforme as Tabelas 1 e 2, verifica-se um aumento progressivo no total de resumos. O aumento ocorre de modo um tanto irregular nas reuniões anuais da SBP e de modo bastante regular no caso dos simpósios da FFC. Certamente esse resultado reflete a tendência recente, nas várias áreas do conhecimento, de preocupação crescente com a disseminação dos trabalhos desenvolvidos.

Com relação especificamente às comunicações de trabalhos realizados sobre deficiência ou com pessoas deficientes, não há nenhuma tendência claramente definida no decorrer das dez reuniões anuais da SBP. Entretanto, se forem destacados especificamente os mesmos anos em que foram realizadas as quatro edições dos simpósios da FFC, pode-se até apontar uma diminuição visível na porcentagem de resumos de comunicações na área da Educação Especial, em relação ao total de resumos (8,8%, 5,4%, 4,6% e 3,0%, em 1995, 1997, 1999 e 2001, respectivamente).

Tabela 1 Total de resumos das reuniões anuais da SBP.

Ano	Total geral	Total def.	% def.
1992	314	16	5,1
1993	406	31	7,6
1994	346	38	11,0
1995	341	30	8,8
1996	340	19	5,6
1997	279	15	5,4
1998	413	20	4,8
1999	521	24	4,6
2000	494	20	4,0
2001	629	19	3,0
Total	4083	232	5,7

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 Total de resumos dos simpósios da FFC.

Ano	Total geral	Total def.	% def.
1995	169	19	11,2
1997	215	25	11,6
1999	278	40	14,4
2001	398	54	13,6
Total	1060	138	13

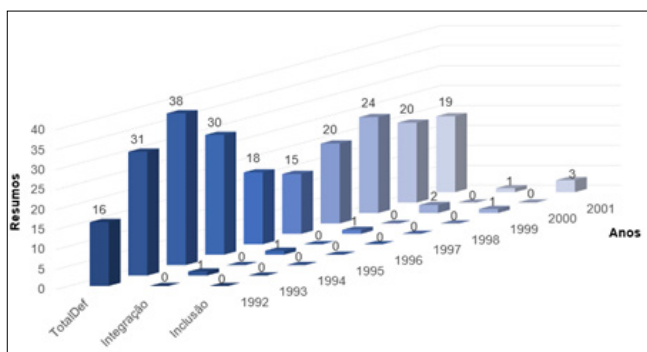
Fonte: elaboração própria.

Essa diminuição é estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 15,88$ ;  $p < 0,01$ ). Essa tendência à diminuição nas comunicações relativas à área de Educação Especial pode ser devida à ampliação que o campo de aplicação da Psicologia vem sofrendo. Assim, têm sido incluídas na organização das comunicações submetidas a reuniões anuais da SBP novas áreas, tais como Psicologia Ambiental, Ergonomia, História de Psicologia e Saúde Mental. Algumas áreas emergentes sugerem a perspectiva de ampliação do campo de aplicação: Psicologia do Esporte, Psicologia da Religião e Psicologia Forense.

Nos quatro simpósios da FFC, verifica-se uma tendência crescente na porcentagem de resumos de comunicações de Educação Especial, em relação ao total de resumos (11,2%, 11,6%, 14,4% e 13,6%, em 1995, 1997, 1999 e 2001, respectivamente). As diferenças entre os anos, entretanto, não chegam a ser significantes estatisticamente ( $\chi^2 = 1,40$ ;  $p > 0,05$ ).

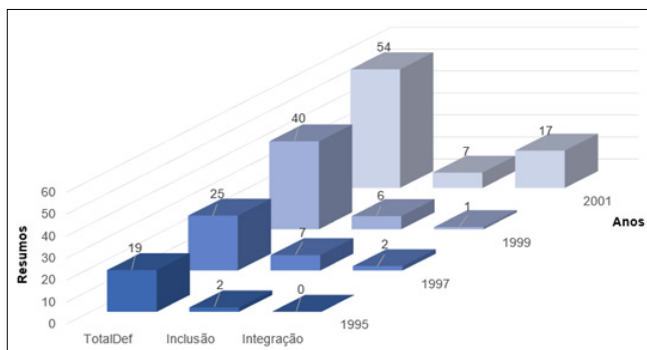
Os resumos de comunicações de assuntos relativos à Educação Especial foram analisados segundo três critérios. O primeiro desses critérios permitiu identificar se o assunto tratado na comunicação se refere à inclusão, à integração ou a outros temas. Nas reuniões anuais da SBP, conforme mostra o gráfico da Figura 1, essencialmente não se verifica qualquer alteração expressiva na frequência de comunicações de trabalhos relacionados à integração ou à inclusão no decorrer das dez edições. Já nos simpósios da FFC, pode-se verificar um aumento bastante visível nas comunicações de trabalhos relacionados à inclusão, conforme evidencia o gráfico da Figura 2, especialmente na última edição, realizada em 2001.

Figura 1 Frequência total de comunicações de Educação Especial e as frequências de comunicações relativas à integração e inclusão, apresentadas nas reuniões anuais da SBP.



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 Frequência total de comunicações de Educação Especial e as frequências de comunicações relativas à integração e inclusão, apresentadas nos simpósios da FFC.



Fonte: elaboração própria.

Uma análise comparativa mais detalhada entre as reuniões anuais da SBP e os simpósios da FFC aponta uma tendência interessante na frequência de trabalhos relativos à integração ou inclusão. Destacamos, para tanto, as frequências de ocorrência de comunicações relativas à integração ou inclusão nas reuniões anuais da SBP nos mesmos anos em que as quatro edições do simpósio da FFC foram realizadas. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3 Comunicações relativas à integração e inclusão apresentadas nas reuniões anuais da SBP e nos simpósios da FFC.

Ano	Reuniões anuais da SBP			Simpósios da FFC		
	Total def.	Integr.	Incl.	Total def.	Integr.	Incl.
1995	30	1	0	19	2	0
1997	15	1	0	25	7	2
1999	24	2	1	40	6	1
2001	19	1	3	54	7	17

Fonte: elaboração própria.

As frequências de ocorrência de comunicações relacionadas à integração ou inclusão, nas reuniões anuais da SBP, são muito baixas e não justificam nenhuma análise mais detalhada. Já nos simpósios da FFC, há tendência visível de aumento no número de comunicações que tratam da integração ou da inclusão, proporcionalmente ao número total de comunicações relacionadas a deficiências ou pessoas deficientes, especialmente das três primeiras edições para a quarta edição do simpósio. Nas três primeiras edições, foram apresentados 84 relatos de pesquisa sobre deficiências ou pessoas deficientes, dos quais 18 se referem à integração ou inclusão. Na quarta edição, foram apresentados 54 relatos, dos quais 24 correspondem à integração ou inclusão. Procedendo à competente análise, verifica-se que, de fato, esse aumento é estatisticamente significativo ( $\chi^2 = 8,22$ ;  $p < 0,01$ ).

É também imediatamente visível o grande aumento, na quarta edição do simpósio, no número de comunicações relativas à inclusão. Em três edições, haviam sido apresentadas apenas três comunicações sobre inclusão, e, na última, foram apresentadas 17 comunicações. Nesse mesmo período, a quantidade de relatos sobre integração não sofreu alteração visível: 15 e 7 comunicações, respectivamente. A análise estatística revela que o aumento ocorrido na quantidade de comunicações relativas à inclusão, no quarto simpósio, é significativo ( $\chi^2 = 12,10$ ;  $p < 0,001$ ).

As reuniões anuais da SBP destinam-se especialmente à disseminação de conhecimentos produzidos na área de Psicologia, e os simpósios da FFC, nas áreas abrangidas pelos cursos de graduação mantidos pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília, quais sejam, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Biblioteconomia e Fonoaudiologia. O curso de Pedagogia conta, já tradicionalmente no país, com Habilitação em Educação Especial, nas áreas de deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física. Provavelmente por isso, nos simpósios da FFC, 13% do total de comunicações apresentadas nas quatro edições refere-se a estudos realizados com pessoas deficientes ou sobre deficiências, ao passo que, nas reuniões anuais da SBP, estudos dessa natureza correspondem a 5,7% do total de comunicações apresentadas nas dez edições.

Pode-se sugerir que a questão da inclusão tem merecido mais atenção da área de Educação do que da área de Psicologia. E, de fato, as comunicações de pesquisa e discussões sobre a inclusão, ocorridas em eventos científicos, têm-se referido predominantemente à experiência de inclusão escolar. Mais ainda, pode-se apontar que a maioria desses trabalhos tem sido conduzida como se os beneficiários da inclusão escolar fossem apenas os deficientes, excluídas as pessoas pertencentes a outros grupos com necessidades especiais.

O segundo critério utilizado para a análise dos resumos de comunicações refere-se ao foco de atenção do pesquisador. Os relatos foram classificados em aqueles que focalizaram a atenção na deficiência ou pessoa deficiente, no meio social, na interação entre o deficiente e outra pessoa, e em outros assuntos. A Tabela 4 mostra as frequências de ocorrência de pesquisas com os diferentes focos nas comunicações apresentadas nas reuniões anuais da SBP. No decorrer das dez reuniões anuais, há predomínio de estudos que direcionaram atenção às pessoas deficientes. São 121 resumos, do total de 232, correspondendo a 52% das comunicações apresentadas. Outra parte expressiva dos estudos direcionou a atenção ao meio social das pessoas deficientes. São 77 resumos, correspondendo a 33% das comunicações apresentadas. O resto dos resumos distribuiu-se entre os estudos que direcionaram atenção à interação entre o deficiente e outras pessoas (8%) e a outros assuntos (7%).

**Tabela 4** Foco de pesquisa das comunicações apresentadas em reuniões anuais da SBP.

Ano	Deficiente	Meio	Interação	Outros	Total
1992	8	8	0	0	16
1993	14	12	5	0	31
1994	21	8	6	3	38
1995	18	4	2	6	30
1996	11	6	1	1	19
1997	7	7	0	1	15
1998	11	7	1	1	20
1999	14	8	1	1	24
2000	10	7	1	2	20
2001	7	10	1	1	19
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>77</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>232</b>

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 5 mostra os dados relativos às comunicações apresentadas nos simpósios da FFC. No decorrer das quatro edições, há predomínio de estudos que direcionaram atenção ao meio social das pessoas deficientes. São 69 resumos, do total de 138, correspondendo a 50% das comunicações apresentadas. Outra parte expressiva dos estudos direcionou a atenção a pessoas deficientes. São 58 resumos, correspondendo a 42% das comunicações apresentadas. Os demais resumos referem-se a estudos que direcionaram atenção a outros assuntos (8%).

**Tabela 5** Foco de pesquisa das comunicações apresentadas em simpósios da FFC.

Ano	Deficiente	Meio	Interação	Outros	Total
1995	8	7	0	4	19
1997	9	14	0	2	25
1999	17	22	0	1	40
2001	24	26	0	4	54
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>138</b>

Fonte: elaboração própria.

Comparando os resumos das reuniões anuais da SBP com os dos simpósios da FFC, verifica-se que naquelas foram apresentadas mais comunicações de estudos que focalizaram atenção nas pessoas deficientes, e

nestes, os estudos que direcionaram o foco de atenção para o meio social das pessoas deficientes. A diferença é estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 7,46$ ;  $p < 0,01$ ). Esse resultado possivelmente se deve ao fato de ter ocorrido um aumento expressivo nos relatos de estudos relacionados à inclusão, nos simpósios da FFC, já que inclusão implica essencialmente intervenção no meio ambiente.

Um terceiro critério foi utilizado para a análise dos resumos publicados em anais das reuniões anuais da SBP e dos simpósios da FFC. Trata-se do tipo de deficiência estudada. A Tabela 6 mostra os dados relativos às reuniões anuais da SBP. Como tem sido tradição na área, verifica-se a predominância de estudos que direcionaram atenção à deficiência mental. São 76 resumos, o que corresponde a 33% do total de 232 comunicações apresentadas em dez reuniões anuais. Tem também sido tradição, na área de estudo das deficiências, focalizar atenção em uma única deficiência, fato que tem dificultado buscar a compreensão da continuidade que pode existir entre diferentes deficiências. Somente 13 resumos, correspondendo a 6% do total, referem-se a estudos de duas ou mais deficiências.

Tabela 6 Deficiência estudada nas comunicações apresentadas nas reuniões anuais da SBP.

Ano	DM	DF	DA	DV	> 1	Outras	Inesp.	Total
1992	1	1	7	0	2	4	1	16
1993	13	1	2	0	2	11	2	31
1994	13	4	5	1	3	7	5	38
1995	12	8	4	2	1	2	1	30
1996	5	3	1	1	1	6	2	19
1997	7	1	1	0	1	2	3	15
1998	10	1	0	3	2	1	3	20
1999	9	4	1	6	0	0	4	24
2000	3	2	1	4	2	5	3	20
2001	3	1	1	5	0	5	4	19
Total	76	26	23	22	14	43	28	232

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 7 mostra os dados relativos aos simpósios da FFC. Nesses simpósios, foram apresentadas 28 comunicações de estudos realizados com deficientes mentais, correspondendo a 20% do total de resumos. Os estudos que se referem a duas ou mais deficiências somam 14 resumos, correspondendo a 10% do total de comunicações apresentadas nas quatro edições do simpósio.

Tabela 7 Deficiência estudada nas comunicações apresentadas nos simpósios da FFC.

Ano	DM	DF	DA	DV	> 1	Outras	Inesp.	Total
1995	4	0	0	2	4	4	5	19
1997	8	2	4	0	5	1	5	25
1999	7	6	4	5	1	8	9	40
2001	9	9	3	4	4	5	20	54
Total	28	17	11	11	14	18	39	138

Fonte: elaboração própria.

Comparando o quadro de comunicações apresentadas nas reuniões anuais e nos simpósios, com referência ao tipo de deficiência estudada, é imediatamente evidente a diferença expressiva no número de estudos que focalizaram atenção na deficiência mental. A análise estatística revela que nos simpósios da FFC foram apresentadas proporcionalmente menos comunicações de pesquisas relativas à deficiência mental, comparativamente às reuniões anuais da SBP ( $\chi^2 = 6,66$ ;  $p < 0,01$ ).

Esse resultado pode ser devido ao fato de, em estudos que tratam da questão relacionada à inclusão, a condição estudada ser referida frequentemente por necessidades educacionais especiais, em vez de alguma deficiência específica. Esses estudos parecem referir-se sobretudo à inserção de alunos com deficiência mental em classes de ensino comum. Daí pode estar resultando a redução no número de resumos que especificam deficiência mental e, ao mesmo tempo, o aumento no número de resumos que se referem a pessoas com necessidades educacionais especiais. Na análise dos resumos, utilizando o terceiro critério, as condições referidas como necessidades educacionais especiais foram incluídas na categoria de resumos que não especificaram a deficiência estudada. A análise estatística revela que, de fato, a categoria de resumos que não especificaram a deficiência estudada ocorreu mais frequentemente nos simpósios da FFC do que nas reuniões anuais da SBP ( $\chi^2 = 15,30$ ;  $p < 0,001$ ).

## Conclusão

O discurso da inclusão parece estar favorecendo a realização de investigações, sobretudo na área educacional. No tempo da integração, ocorriam muitos debates em eventos científicos, mas relativamente poucas comunicações de pesquisa. A inclusão também tem propiciado infundáveis debates, acrescidos, porém, de relatos nos quais os autores declaram explicitamente a intenção de estudar o processo de inclusão,



predominantemente escolar. É conveniente, portanto, analisar atentamente a natureza do estudo relatado nessas comunicações.

Entre os 20 resumos de comunicações sobre a inclusão, apresentados nos simpósios da FFC, em 1997, 1999 e 2001, encontram-se dez relatos de experiência, cinco pesquisas de campo, dois estudos de caso, uma pesquisa documental, uma reflexão teórica e uma pesquisa pré-experimental. Os relatos de experiência referem-se em geral à descrição da experiência de inserção de algum deficiente na classe de ensino comum. Tanto estes quanto os de pesquisa de campo referem-se a estudos com controle precário de variáveis envolvidas. Encontra-se apenas uma pesquisa com algum controle mais rigoroso de variáveis, porém com a utilização de delineamento relativamente precário, referido por delineamento pré-experimental (CAMPBELL; STANLEY, 1979).

Evidentemente, todos esses estudos são relevantes para a compreensão do processo de inclusão. Há necessidade, entretanto, de buscar maior rigor na realização das pesquisas. As investigações sobre a inclusão devem pautar-se por duas preocupações centrais: a necessidade de explicitar e observar rigorosamente o conceito de inclusão adotado e a necessidade de elaborar delineamentos que permitem exercer controle rigoroso sobre as variáveis estranhas, na busca de variáveis criticamente relacionadas à inclusão.

As várias experiências de inclusão escolar que estão ocorrendo em diferentes cantos do país precisam ser rigorosamente avaliadas. Há necessidade de estudos que caracterizem as dimensões críticas de um ambiente inclusivo, educacional ou não, identificando a contribuição de cada uma delas para a construção de uma sociedade inclusiva. Nessas investigações, o pesquisador precisa estar munido tanto de uma compreensão rigorosa e crítica da inclusão, nos seus diferentes pressupostos, como também de uma ampla diversidade de instrumental metodológico que permita coletar dados que estejam além de depoimentos de diferentes atores envolvidos na inclusão e realizar análises que estejam além de julgamentos pessoais do próprio pesquisador.

O coletivo de pesquisadores precisa desenvolver procedimentos e instrumentos confiáveis de investigação dos diferentes aspectos da inclusão. Para tanto, o estudo precisa ser conduzido e relatado de maneira que permita a sua replicação. É isso que vai possibilitar o desenvolvimento de procedimentos confiáveis de investigação científica.

## Referências

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. São Paulo: EPU/Edusp, 1979.

OMOTE, S. A Maioridade Acadêmica da Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001.



# A maioria acadêmica da Educação Especial<sup>1</sup>

Na longa trajetória percorrida pelas sociedades, no tratamento de seus deficientes, a história dos atendimentos destinados a estes acompanhou a própria história de conquistas dessas sociedades, em busca de melhoria na qualidade de vida das pessoas em geral. Nessa caminhada, os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte e conquistaram direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e de qualidade, abandonando porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, e alguns passaram a frequentar as mesmas escolas ou até as mesmas classes de alunos não deficientes, sendo essa integração bem aceita tanto pelos alunos (MARTINS, 1999) quanto pelos professores do ensino especial e do ensino comum (ARTIOLLI, 1999). Os deficientes adultos conquistaram direito ao trabalho, e a sua inserção no mercado de trabalho já ocorre aqui e acolá.

Apesar de tudo isso, o quadro de atendimento ao deficiente está ainda bastante distante da desejável e necessária provisão de ampla variedade de serviços gratuitos e de qualidade para atender às necessidades especiais de todas as pessoas deficientes. O atendimento às pessoas deficientes cresceu no Brasil, inicialmente graças sobretudo à iniciativa particular, com relativamente pouca participação do poder público. É especialmente nas últimas três décadas que houve expansão efetiva de serviços públicos de atendimento ao deficiente, particularmente na rede de ensino regular.

Como é natural, na construção dessa história de atendimento ao deficiente, houve trocas de experiências mediante relatos, discussões e debates, bem como mediante a formação de novas gerações de recursos humanos qualificados. Nesse sentido, registram-se alguns congressos tradicionais organizados por instituições provedoras de serviços especiais, que continuam reunindo uma quantidade e diversidade muito grande de participantes, incluindo profissionais, pais, outros familiares, os próprios deficientes e demais interessados, para tratar de uma ampla variedade de temas e problemas.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. A maioria acadêmica da Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Eduel, 2001. p. xvii-xx.

Nas últimas décadas, avolumaram-se eventos dessa natureza, de iniciativa de universidades e outras entidades acadêmicas e científicas. Especialmente a partir do início da década de 1970, as universidades brasileiras começaram a ocupar-se intensamente de questões relacionadas aos serviços destinados às pessoas deficientes.

Professores especialmente qualificados para cuidarem da educação escolar de alunos deficientes começaram a ser formados pelas universidades. Em alguns estados prevaleceu a opção pela formação de professores especializados no ensino de deficientes, na forma de habilitação de cursos de Pedagogia. Em outros estados, a opção foi a de qualificar os professores em nível de estudos adicionais de 2º grau ou de cursos de especialização.

Pesquisadores e profissionais altamente qualificados começaram a ser formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Identificam-se cursos de pós-graduação em Educação, com área de concentração ou linha de pesquisa em Educação Especial. Na Universidade Federal de São Carlos, por razões históricas que não cabem ser apontadas aqui, a opção foi a criação de pós-graduação em Educação Especial, à parte da de Educação. Deve-se apontar também a grande contribuição representada por cursos de pós-graduação de outras áreas, notadamente os de Psicologia.

Pesquisas sobre questões relacionadas às deficiências e ao atendimento às pessoas deficientes começaram a ser efetivamente realizadas nas universidades brasileiras. Dissertações e teses passaram a ser produzidas em abundância nos vários programas de pós-graduação do país.

Uma equipe de docentes pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Metodista de Piracicaba e da Universidade Federal de São Carlos vem desenvolvendo um vigoroso trabalho de análise das dissertações defendidas em cursos de pós-graduação, contemplando assuntos relacionados à Educação Especial. A equipe apresentou o resultado da análise da produção dos cursos de pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1981 a 1995, representada por quase 200 dissertações (NUNES *et al.*, 1998, 1999).

Com o propósito de contribuir para maximizar a utilização dos resultados das investigações realizadas na área de Psicologia, acerca das deficiências, Amaral (1993) compilou resenhas de 106 dissertações e teses defendidas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no período de 1969 a 1992.

A produção apresentada por esses três programas de pós-graduação pode dar uma ideia do papel representado pelas universidades brasileiras

na construção de conhecimentos científicos acerca de questões habitualmente tratadas na área de Educação Especial.

Na qualificação de profissionais de alto nível e construção do conhecimento, na área de Educação Especial, deve ser também lembrado o importante papel representado por alguns cursos de especialização, dentre tantos que se multiplicaram nas últimas décadas. Ao completar 10 anos, o Curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Mental, da Universidade Estadual de Londrina, apresentava uma produção acadêmica expressiva, representada por 77 monografias, cujas pesquisas relatadas foram apresentadas em vários eventos científicos de abrangência estadual, nacional e internacional (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997).

Os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e pelos docentes pesquisadores das universidades brasileiras vêm sendo amplamente disseminados em reuniões científicas e publicações. Além dos diversos congressos específicos da área de Educação Especial, os principais eventos das áreas de Educação e de Psicologia, no país, quase obrigatoriamente organizam atividades para desenvolver alguma temática de Educação Especial. Avolumam-se artigos de relatos de pesquisas sobre questões relacionadas à Educação Especial e publicados em periódicos de Educação, Psicologia e áreas afins. Até foram organizados alguns periódicos especializados da área de Educação Especial.

Todo esse envolvimento crescente da universidade brasileira, em investigações, formação de recursos humanos com diferentes níveis de qualificação e na disseminação de conhecimentos, na forma de atividades extensionistas, publicações e reuniões científicas, ajuda a aguçar nas ações destinadas ao deficiente o caráter autocrítico. O volume de práticas e conhecimentos acumulados e sistematizados, como resultado de intensas atividades científicas desenvolvidas nas últimas décadas pelas universidades brasileiras, atesta, sem sombra de dúvida, a credibilidade que a área de Educação Especial está conquistando, como uma área de aplicação para a qual convergem conhecimentos específicos de várias disciplinas científicas. Certamente são sinais claros da maioria acadêmica a que a Educação Especial está chegando.

Acompanhando esse movimento de consolidação da Educação Especial como área que congrega conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas científicas, a Universidade Estadual de Londrina iniciou, em 1997, com a previsão de periodicidade bienal, um grande evento científico, cuja abrangência tanto geográfica quanto de áreas de conhecimento o próprio nome explicita: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.

O CBMEE nasceu robusto e promissor. Os anais da primeira edição registram, em suas 222 páginas, 168 resumos de comunicações, relatando pesquisas e experiências desenvolvidas em diferentes regiões do país, com

propostas de provisão de serviços a pessoas com as mais variadas necessidades especiais. O livro pós-congresso (MARQUEZINE *et al.*, 1998), publicado no ano seguinte, nos brinda, nas suas 403 páginas, com 71 textos, organizados em 13 partes, tratando de temas amplamente diversificados, provenientes de diferentes áreas de conhecimento e de autoria de pesquisadores e estudiosos conhecidos e de alta credibilidade na área.

Assim, a primeira edição do CBMEE atendeu plenamente a abrangência pretendida nas duas dimensões. A segunda edição do CBMEE, realizada em 1999, revelou, com todo o vigor, o enorme crescimento da área. Os anais, dessa feita, em 460 páginas, apresentam 329 resumos, quase o dobro da quantidade de comunicações em relação à primeira edição. O livro pós-congresso, por sua vez, está apresentando aos leitores 76 artigos, organizados em 17 partes, que tratam de temas amplamente diversificados. Inclui desde questões delicadas, de difícil mas necessária discussão, como ética e direitos, a concepção de deficiência e a polêmica acerca da formação de recursos humanos face aos desafios atuais, até a ampla contribuição representada por diversas áreas de conhecimento para a compreensão da multiplicidade de problemas relacionados às pessoas deficientes e para a provisão de serviços destinados a elas, culminando com textos que discutem questões atuais sobre a inclusão.

O volume e a abrangência das atividades desenvolvidas nas duas oportunidades de realização do CBMEE atestam inequivocamente a extensão da maturidade acadêmica alcançada pela Educação Especial. Podemos aguardar com muita expectativa a realização da terceira edição do CBMEE, a qual certamente irá revelar com todo o vigor a enorme potencialidade que as universidades brasileiras têm para se ocupar de investigações das mais variadas questões relacionadas à Educação Especial, assegurando que toda a paixão com que o assunto é discutido seja fortalecida por conhecimentos solidamente fundamentados em procedimentos rigorosamente científicos.

## Referências

ALMEIDA, M. A.; MARQUEZINE, M. C. *Produção Científica do Curso de Especialização em Deficiência Mental da UEL: 1987-1997*. Londrina: Editora UEL, 1997.

AMARAL, L. A. *Tirando a Deficiência da Estante*. São Paulo: IPUSP, 1993.

ARTIOLLI, A. L. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o Ponto de Vista do Professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MARQUEZINE, M. C. *et al.* (org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora UEL, 1998.

MARTINS, G. A. H. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o Ponto de Vista de Alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

NUNES, L. R. D. P. *et al.* A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: crítica da produção discente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 115, n. 3, p. 113-126, 1999.

NUNES, L. R. D. P. *et al.* *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.





# A pesquisa em Educação Especial<sup>1</sup>

A construção do conhecimento na área de Educação Especial, no Brasil, esteve, por longo tempo, estreitamente vinculada a serviços prestados às pessoas deficientes. Os profissionais da área envidaram esforços para que suas experiências pudessem ser compartilhadas, acumuladas e sistematizadas coletivamente, para que fosse cada vez mais bem compreendido o fenômeno das deficiências e fossem aperfeiçoados os serviços destinados às pessoas deficientes. Assim, as mais representativas reuniões científicas da área eram aquelas organizadas por entidades que congregavam profissionais e serviços. As publicações dessas entidades, destacando-se aí a Mensagem da Apae, que iniciou a sua publicação no início da década de 70 do século passado, registravam esses eventos e serviam para a disseminação das experiências significativas da área.

Mesmo a entidade Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental, de caráter eminentemente científico, por intermédio da sua Revista Brasileira de Deficiência Mental, publicada a partir de meados da década de 60 do século passado, divulgava conhecimentos já sistematizados, experiências profissionais bem-sucedidas e eventualmente pesquisas conduzidas no próprio contexto de algum serviço destinado a pessoas com deficiência mental. Uma característica marcante dos serviços prestados a pessoas deficientes sempre foi o seu caráter multidisciplinar.

A compreensão desse passado é particularmente importante para que se analise apropriadamente a produção científica na área de Educação Especial no Brasil, como se verá adiante. As pesquisas em Educação Especial ganharam um grande impulso a partir da década de 80 do século passado, quando alguns importantes cursos de pós-graduação, no desenvolvimento de investigações nessa área, como o Programa de Mestrado em Educação Especial (atual Programa de Pós-Graduação em Educação Especial), da Universidade Federal de São Carlos, e o Curso de Mestrado em Educação, com linha de pesquisa em Educação Especial, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, já se encontravam relativamente consolidados. Outros cursos e programas de pós-graduação, nas áreas de Educação e Psicologia, também representaram importante papel no crescimento espetacular das pesquisas em Educação Especial nos últimos 20 anos.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. A pesquisa em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquio sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, data. p. xvii-xxi.

A participação recente das universidades na produção do conhecimento em Educação Especial deixa a sua marca, no sentido de trazer para esse cenário a preocupação com o rigor metodológico, aguçando o senso autocrítico na comunidade de pesquisadores e profissionais da área. Nesse sentido, já na década de 1980, havia demonstração de interesse em analisar como se processava a produção do conhecimento nessa área, justamente no antigo Programa de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (DIAS *et al.*, 1987; GOYOS; DIAS, 1988).

Em 1995, uma equipe de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Metodista de Piracicaba e da Universidade Federal de São Carlos iniciou um estudo visando mapear e analisar a produção discente daqueles cursos de pós-graduação da UFSCar e UERJ (NUNES *et al.*, 1998, 1999). Posteriormente, a equipe estendeu o seu trabalho para a análise de dissertações e teses que tratam de assunto relacionado à Educação Especial e defendidas em outros programas de pós-graduação em Educação e Psicologia. Após analisar cerca de 550 dissertações e teses, os autores apresentam o estado da arte do conhecimento produzido por meio de pesquisas relatadas nesses documentos (NUNES; FERREIRA; MENDES, neste volume).<sup>2</sup>

As temáticas mais frequentemente tratadas referem-se a: 1) processo ensino-aprendizagem, 2) atitudes e percepções de familiares e profissionais, 3) formação de recursos humanos, 4) identificação, diagnóstico e caracterização da pessoa especial, 5) processos de integração/inclusão, 6) autopercepção de pessoas com necessidades especiais e 7) profissionalização de pessoas deficientes. A lista de temas mais frequentemente investigados por estudantes de pós-graduação e relatados em suas dissertações e teses mostra claramente a preocupação bastante acentuada com a aplicabilidade imediata dos conhecimentos produzidos.

O encontro entre a tradição de estudos realizados em contextos de atendimento a pessoas deficientes e a recente participação das universidades, especialmente por intermédio de atividades científicas desenvolvidas em cursos de formação de pesquisadores, pode ter contribuído para o delineamento do quadro atual, extremamente feliz e oportuno, de investigação e construção do conhecimento na área de Educação Especial. Nesse panorama, coexistem solidariamente o interesse em gerar conhecimentos de relevância social pela sua aplicabilidade e a preocupação pelo rigor metodológico, caracterizada pela constante revisão e autocrítica.

A coleção da qual faz parte o presente volume, produzida a partir dos trabalhos apresentados no III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, ocorrido em maio de 2002, em Londrina, revela ine-

---

<sup>2</sup> Refere-se à obra em que este texto foi originalmente publicado.

quivocamente essa amplitude. Ao lado de volumes dedicados aos mais variados assuntos que, de diferentes maneiras, buscam auxiliar as pessoas com necessidades especiais e seus familiares a encontrarem alternativas de enfrentamento das dificuldades e sofrimentos ocasionados pelas deficiências, cabe harmoniosamente um volume dedicado à pesquisa.

Registre-se, aí, que, durante esse Congresso, foi feito o lançamento do livro *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação* (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001), fruto do seminário de mesmo nome, realizado em Santa Maria. O último capítulo deste livro dedicado à discussão de diferentes questões de pesquisa em Educação Especial é sugestivo e condizente com a tendência apontada: Aplicabilidade dos Resultados de Pesquisa em Sala de Aula.

Outra qualidade, no presente volume e na obra de Nunes Sobrinho e Naujorks (2001), é notável. Ambas as coletâneas trazem uma pequena amostra da multiplicidade de abordagens metodológicas empregadas nas investigações em Educação Especial. Nessa área, parece haver uma tolerância bastante elevada à diversidade metodológica e teórica. O uso de delineamentos e recursos de pesquisa amplamente diversificados, bem como das mais variadas teorias para a fundamentação da pesquisa e interpretação dos achados não cria especial polêmica. Não se observa a polarização em torno de determinados “ismos”, com a intolerância teórico-metodológica, tão comum e tão prejudicial em outras áreas de conhecimento ou de aplicação.

Esse pluralismo metodológico e multiplicidade teórica, tão necessários para uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar no estudo das deficiências, parecem ter raízes na tradição de construção de conhecimentos no próprio contexto de atendimento a pessoas deficientes, cuja característica marcante é o seu caráter multidisciplinar. A participação constante e imprescindível da universidade precisa significar a garantia de que essa flexibilidade deve se curvar ao rigor metodológico.

O presente volume, dedicado especificamente à pesquisa em Educação Especial, representa uma pequena síntese do caráter autocrítico e do pluralismo metodológico, duas importantes qualidades das investigações nessa área.

Quatro capítulos apresentam a análise, procedida de diferentes maneiras, da produção científica brasileira: Almeida analisa os estudos realizados por meio de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos; Omote analisa as comunicações de pesquisa de dois grandes eventos científicos; Nunes, Ferreira e Mendes apresentam o estado da arte de assuntos mais frequentemente pesquisados em dissertações e teses; e Nunes, Ferreira, Mendes e Glat trazem uma análise detalhada da produção discente de cursos de pós-graduação.

Três capítulos são dedicados à entrevista, um recurso amplamente empregado nas investigações em Educação Especial. A entrevista tem merecido atenção especial por parte de alguns pesquisadores, preocupados em identificar as condições sob as quais era empregada na coleta de dados das pesquisas relatadas em dissertações de mestrado (DIAS; OMOTE, 1990) e em apontar algumas questões metodológicas que precisariam ser rigorosamente observadas por pesquisadores (DIAS; OMOTE, 1995; VIEIRA; DIAS, 1994).

Como uma forma de contribuir para a utilização criteriosa da entrevista como recurso de coleta de dados, Manzini discorre sobre a construção do roteiro de entrevista, e Oliveira apresenta uma possibilidade de análise da interação entrevistador-entrevistado, como procedimento preliminar para se obter algum indicativo da confiabilidade dos dados assim coletados. Meletti apresenta um procedimento de entrevista recorrente, que permite obter dos entrevistados informações de modo bastante exaustivo, mediante o retorno a novas sessões de entrevista com a transcrição da entrevista anterior, para que o entrevistado acrescente ou modifique as informações aí contidas.

Por fim, dois capítulos são dedicados ao uso de fotografia nas pesquisas em Educação Especial. A fotografia pode ser utilizada com proveito, como meio de expressão por parte de pessoas deficientes (Kohatsu) ou como recursos para apresentação de estímulos, particularmente em estudos que tratam de julgamentos a partir de características faciais (Omote).

Esperamos que, nos capítulos dos volumes que compõem a coleção, o leitor encontre argumentos indelévels para a necessidade de se adotar uma perspectiva multidisciplinar nas investigações em Educação Especial. Tal perspectiva implica tolerância teórico-metodológica que favoreça o pluralismo metodológico e a multiplicidade de abordagens teóricas. Afinal, as teorias e os métodos de investigação estão a serviço da construção do conhecimento acerca das deficiências.

## Referências

DIAS, T. *et al.* *Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial: dissertações de Mestrado.* In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 4., 1987. São Carlos. Trabalho apresentado... São Carlos: UFSCar, 1987.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S. *et al.* (org.). *Temas em Educação Especial 1.* São Carlos: EdUFSCar, 1990. p. 67-80.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 2, p. 93-100, 1995.

GOYOS, A. C.; DIAS, T. A concepção de autores sobre o seu objeto e modo de investigação. In: SIMPÓSIO DE INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ANPEPP, 1., 1988, Caruaru. *Anais...* Caruaru: Anpepp, 1988.

NUNES, L. R. *et al.* A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: crítica da produção discente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 5, n. 3, p. 113-126, 1999.

NUNES, L. R. *et al.* *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (org.). *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação*. Bauru: Edusc, 2001.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A Entrevista na Pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 299-316, 1994.



# Produção acadêmica em Educação Especial<sup>1, 2</sup>

É chegada a hora de avaliar a produção científica na área da EE, em vista do acúmulo de dados de pesquisa e de experiências de práticas educativas destinadas a alunos com deficiência. Diante desse acúmulo, um trabalho de revisão crítica e de sistematização é essencial para dar um salto qualitativo nos referenciais teóricos. É propósito da XII Jornada de Educação Especial lançar convite aos pesquisadores da área para um grande mutirão de reflexão sobre os conhecimentos acumulados, rumo a uma sistematização capaz de dar salto qualitativo aos nossos referenciais teóricos.

Ao fazer um sobrevoo panorâmico sobre a produção científica disponibilizada nos periódicos e anais de eventos da área, destacam-se dois embaraços nas atividades de pesquisa em EE: descontinuidade nos temas de pesquisa e fragilidade metodológica.

A descontinuidade temática manifesta-se de várias formas. A escolha de uma categoria de deficiência ou uma patologia pode ser motivada pelo interesse em investigar problemas específicos que caracterizam essa categoria ou patologia, o que é plenamente justificado. Entretanto, pode também ser orientada pelo viés de atribuir a alguma característica específica da pessoa com deficiência ou com patologia a origem de um problema, que pode ser, na realidade, determinado por algo mais amplo e geral que afeta igualmente tantas outras categorias de pessoas.

Nesse sentido, numa amostra representativa de trabalhos apresentados nas três últimas edições da Jornada de Educação Especial, de Marília, do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, de Londrina, Congresso Brasileiro de Educação Especial, de São Carlos, e do Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, de Natal, 26% do total de 434 comunicações analisadas referiam-se a duas ou mais categorias de pessoas com deficiência, com a possibilidade de se buscarem indicadores da especificidade de cada

---

1 Texto original: OMOTE, S. Produção acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M&M/ABPEE, 2014. p. 13-23.

2 O texto é baseado em alguns pressupostos básicos habitualmente tratados nos manuais de Metodologia da Pesquisa Científica, dispensando assim, na maioria dos apontamentos, referência a autores específicos. Há também posição pessoal do autor, que naturalmente pode ser contestada. Toda a exposição e o raciocínio desenvolvido estão voltados para pesquisas na área da Educação e em particular da Educação Especial.



categoria e a continuidade entre diferentes categorias, o que pode sugerir a dependência não de algo específico da deficiência, mas de algo mais amplo a que diferentes categorias de pessoas deficientes estão sujeitas.

Observa-se também descontinuidade em termos do contexto isoladamente estudado, como a escola, a família, o centro de reabilitação, o hospital etc., subentendendo-se, por exemplo, que o problema de um estudante com deficiência, com relação à aprendizagem escolar, é da competência exclusiva da instituição escolar. Em tempos de inclusão, é enfatizada e constantemente lembrada a necessidade da parceria colaborativa entre diferentes instituições a que a criança com deficiência pertence e entre diferentes serviços prestados a ela.

Tipicamente, para se alcançarem metas postas pelos pressupostos da Educação Inclusiva, por vezes ambiciosas, mas de consecução plenamente factível, o grande entrosamento entre a instituição escolar e a família é uma condição necessária. Entretanto, qualquer estudioso dessa questão imediatamente reconhece a dificuldade na promoção dessa integração. Na realidade, a interação entre essas duas instituições em muitas situações parece ter deteriorado progressivamente nas últimas décadas, ampliando a divergência no entendimento e cumprimento de responsabilidades e papéis de cada parte envolvida na educação da criança.

Na área da Educação Especial, tradicionalmente se aponta que a deficiência é um fenômeno complexo, multidimensional e multideterminado. Há diferentes maneiras de se conceberem as deficiências e consequentemente diferentes maneiras de se praticar a intervenção que visa a, sob diversos aspectos e em busca de variados resultados, melhorar as condições de vida de pessoas com deficiência.

De um modo geral, pode-se apontar que, quando é feita alusão a alguma deficiência, direta ou indiretamente é feita referência a fenômenos de diferentes naturezas: o biológico, o biopsicológico, o psicossocial e o sociocultural. Já se disse que o homem tem tanto a natureza quanto a história (DOBZHANSKY, 1972); é biologicamente cultural e culturalmente biológico (OMOTE, 2004). A evolução humana tem componentes biológico e cultural, solidariamente interdependentes. Significa que, para a compreensão plena do fenômeno da deficiência, tal como se manifesta numa sociedade, abordagens interdisciplinares são importantes.

Entretanto, a tradição de pesquisa nessa área é ainda predominantemente disciplinar, como se houvesse dificuldade para conciliar e integrar dados de natureza biológica e os de natureza cultural para a compreensão de um fenômeno. A escassez de pesquisas interdisciplinares dificulta o avanço do processo de construção do conhecimento. O entrelaçamento de diferentes áreas de conhecimento é de capital importância para esse avanço.

A fragilidade metodológica é uma questão bem mais complicada, por envolver conhecimentos pouco disponibilizados hoje na formação do pesquisador e do profissional em todos os níveis escolares. Muito antes da adesão a um tipo de delineamento, a uma forma de coleta de dados, a uma forma de buscar a validade dos dados, a uma forma de analisar os dados, há questões basilares acerca de concepção de mundo, de realidade, de conhecimento, de homem cognoscente e de construção do conhecimento por esse homem. A leitura essencial para ter acesso a conhecimento de tal ordem está nas publicações da primeira metade do século passado, as quais, pela prática atual da Academia, não precisam ser estudadas, sendo eventualmente até consideradas obsoletas.

Em qualquer manual de Metodologia da Pesquisa Científica, certamente está definido que o objetivo de uma Ciência é compreender e controlar o seu objeto de estudo. Para tanto, é preciso construir conhecimento sobre esse objeto de estudo. Construir conhecimento sobre um objeto implica, de alguma maneira, apreendê-lo. De que maneira e com que precisão esse objeto pode ser apreendido ou representado por meio de descrições ou teorias? A experiência direta com esse objeto é condição necessária para a construção do conhecimento a seu respeito? Os dados falam por si mesmos? Ou é a atividade intelectual do pesquisador que dá sentido a esses dados? Esse objeto existe para além da apreensão do sujeito cognoscente? É possível construir conhecimento a respeito do objeto como ele é? Quanto o objeto de estudo pode se modificar com a aplicação da teoria construída a seu respeito? Eis algumas questões de natureza epistemológica que imediatamente se apresentam diante de uma breve reflexão sobre a construção do conhecimento por meio de pesquisas científicas.

A ação de pesquisa requer compreensão segura e cautelosa de tais questões, para que o pesquisador, como principal senão única ferramenta para se pôr em contato com a realidade que se quer estudar, por intermédio de diferentes delineamentos de pesquisa, e obter alguma informação a seu respeito, possa exercer a sua atividade com competência.

Naturalmente, o pesquisador parte do pressuposto de que a existência do objeto de estudo independe da sua consciência cognoscente e do conhecimento que se constrói a seu respeito. Não pode, entretanto, ter a mesma segurança quanto à correspondência entre a realidade do objeto pesquisado e o conhecimento construído a seu respeito.

A realidade que se apresenta ao pesquisador e é a ele cognoscível pode não manter uma relação isomórfica com a realidade do objeto de estudo tal como ele é. Significa que o pesquisador precisa ter bem claro em mente que o conhecimento que ele constrói a respeito de um objeto se refere ao objeto como ele se lhe apresenta e como por ele é apreendido.

Além da possibilidade de não haver tal isomorfismo, a realidade apreendida pelo pesquisador e sobre a qual constrói conhecimentos depende das mediações utilizadas por ele nesse processo de apreensão. Os referenciais teóricos em que uma proposta de pesquisa se baseia e os procedimentos e recursos metodológicos empregados para a coleta de dados constituem parte integrante e importante dessas mediações.

Isso coloca uma primeira grande questão sobre a conduta a ser adotada pelo pesquisador que pretende construir conhecimento a respeito de um determinado objeto, no sentido de minimizar os vieses que podem ser introduzidos, buscando uma “reconstrução” o mais fiel possível da realidade do objeto estudado.

O apego cego a um referencial teórico e a adoção indiscriminada de procedimentos e recursos de coleta e análise de dados, independentemente da natureza do fenômeno sob estudo, podem constituir-se em fontes de vieses que podem contribuir para a “reconstrução” distorcida ou reduzida da realidade. Num extremo, podem produzir dados condicionados por condições especiais criadas pelo delineamento empregado, sem a necessária correspondência com a realidade que se pretende estudar. Tais resultados representam o que se convencionou chamar de *artefato experimental*.

O pesquisador, simplesmente como um ser humano dotado de características comuns a qualquer pessoa, está sujeito a sofrer variadas influências na sua percepção e interpretação de diferentes aspectos da realidade. Na relação entre o sujeito e o objeto de percepção, ocorrem muitas vezes fenômenos referidos por “distorções” perceptivas em manuais de Psicologia da Percepção e Psicologia Social. Parte dessas “distorções” ocorre em função das experiências e necessidades do percebedor. Assim, o objeto da percepção pode ser apreendido, configurado e significado coerentemente com as emoções e cognições do sujeito da percepção a respeito desse objeto.

Esse mecanismo, que faz parte normal do processo perceptivo, pode operar de modo acentuado, em decorrência da forte relação, seja de atração, seja de afastamento, que se pode estabelecer com o objeto de estudo, especialmente quando se está referindo a grupos minoritários fortemente estigmatizados. Os estudos em relação a minorias têm risco potencial de sofrer vieses da história de vida de cada pesquisador, que podem se traduzir na forma de leniência na interpretação de resultados que parecem negativos e superestimação da importância de resultados positivos, em função da simpatia que o pesquisador alimenta em relação ao grupo estudado. O inverso também pode ocorrer.

É necessário que o pesquisador distinga claramente as ações que caracterizam as atividades de pesquisa científica e as que são típicas de militância a defender, a todo custo, os interesses de um grupo minoritário.

A decisão com relação a dados a serem coletados e a interpretação dos resultados encontrados precisam isentar-se de eventual desejo de favorecer (ou eventualmente prejudicar) a imagem social do grupo estudado.

Ainda com relação à confiabilidade dos dados coletados, convém lembrar que, na Educação Especial, como também nas demais áreas das Ciências Humanas de um modo geral, estamos lidando com fenômenos que estão em constante e rápida mudança, eventualmente até efêmeros. Para coletar dados acerca desses fenômenos, alguma forma de observação é necessária, e essa observação pode inevitavelmente interferir no curso natural do fenômeno sob estudo.

Portanto, a rigor, o conhecimento que construímos a respeito de um objeto diz respeito a ele como era quando os dados foram coletados e como foi alterado pelo processo de coleta de dados. É o princípio de incerteza ou indeterminismo, inicialmente proposto por Heisenberg na área da Física, em 1927.

Todas essas questões recomendam cautela em cada etapa de desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Um projeto cuidadosamente delimitado, com minuciosa análise de cada detalhe, tendo em vista a natureza do problema a ser pesquisado e os objetivos da pesquisa, é um bom ponto de partida. Reitera-se que um projeto bem delineado, do referencial teórico que irá dar sustentação à proposta à análise dos dados coletados, é apenas um bom começo de atividade científica.

Cumprida toda essa etapa, com os dados convenientemente analisados para pôr em evidência informações que podem não estar imediatamente visíveis, entendendo que os dados não falam por si mesmos, a atividade de pesquisa requer um grande investimento intelectual do pesquisador para dar sentido aos resultados decorrentes da análise procedida.

Ademais, essa interpretação dos resultados precisa ocorrer em consonância com os conhecimentos já acumulados a respeito do fenômeno pesquisado. Só assim se completa o ciclo de uma pesquisa que traz alguma implicação para o conhecimento em construção, seja para confirmar e auxiliar na consolidação de achados acumulados, seja para levantar novas indagações, até mesmo mediante resultados conflitantes com relação ao que já se conhece.

Naturalmente, não se pode dar crédito a resultados de pesquisa, por mais implicativos que fossem, se decorrem de estudos mal delineados ou mal conduzidos. O rigor necessário e a consequente validade interna de uma pesquisa são assegurados por meio de um bom delineamento. Sem o mínimo de validade interna, o resultado encontrado não pode ser explicado convenientemente, pois não é possível saber a que ele se deve.

Isso coloca uma questão fundamental sobre o domínio, por parte de pesquisadores e estudantes, dos referenciais teóricos e dos variados

recursos e procedimentos de pesquisa, de sorte que possam lançar mão daqueles mais adequados possíveis para a natureza do problema e os objetivos da pesquisa. Convém lembrar aqui uma ponderação óbvia, que nem sempre tem sido devidamente considerada: o pesquisador não deve fidelidade e lealdade a um referencial teórico e a um procedimento metodológico, mas deve fidelidade e lealdade à natureza do problema da pesquisa. Eles são ferramentas do pesquisador em busca do conhecimento acerca desse problema. Não podem constituir-se em “camisa de força” nem em “veste de tamanho único”.

Essas ponderações implicam, acima de tudo, a necessidade de se desenvolverem competências para construir e utilizar estratégias que auxiliem no controle das mais variadas espécies de vieses. Isso exige, entre outras coisas, a escolha de delineamento adequado para o problema da pesquisa, criando arranjos que assegurem a maior validade interna possível, e a identificação de referencial teórico que dê aos resultados convenientemente analisados o maior valor heurístico possível.

Como não se pretende construir conhecimentos específicos para cada situação, amostra ou pessoa estudada, devem-se também buscar arranjos que assegurem a maior validade externa possível. Com precária validade externa, não é possível estender as conclusões de uma pesquisa, ainda que tenha boa validade interna, a outras situações, amostras ou pessoas.

Talvez uma das condições mais frequentemente lembradas pelos pesquisadores como determinante da validade externa ou da possibilidade de generalização dos resultados é a representatividade da amostra ou situação estudada. Em pesquisas realizadas em contextos educacionais, há grande dificuldade para garantir a representatividade da amostra. Quase sempre, os relatos de pesquisa referem-se à “amostra de conveniência”, isto é, à utilização de agrupamentos já constituídos como amostras, supondo que possuam semelhança suficiente para serem considerados estatisticamente equivalentes. Assim, utiliza-se, por exemplo, uma classe de alunos como um grupo submetido a um procedimento de ensino, e outra classe, presumidamente equivalente, é submetida a outro procedimento de ensino, quando o objetivo é o de demonstrar a eficácia de um ou outro procedimento instrucional.

A submissão de projetos de pesquisa com seres humanos à avaliação por algum Comitê de Ética na Pesquisa é hoje praticamente obrigatória, independentemente da natureza do problema da pesquisa e do delineamento utilizado; é obrigatória, mesmo que se trate de um singelo e inofensivo estudo de observação da formação de grupos de brincar entre crianças durante o recreio em uma escola de Educação Infantil, sem nenhuma espécie de intervenção.

Os pais dessas crianças devem assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a participação de seus filhos no estudo proposto. Dada a eventual dificuldade de compreensão da razão de tal autorização e o significado que possa ter aos pais o fato de assinar um documento, alguns poderão não autorizar seus filhos a participarem do estudo. Do ponto de vista metodológico, cria-se um problema: mais uma fonte de vício amostral.<sup>3</sup>

Mesmo quando é possível extrair amostras representativas de uma população, obedecendo rigorosamente a preceitos estatísticos, entre elas não há identidade, apenas equivalência estatística. A representatividade em relação à população da qual são extraídas também é estatística. Uma amostra só poderia ser idêntica à população se incluísse todos os elementos dessa população, o que, na maioria das situações de pesquisa, é inviável.

A assim chamada “amostra de conveniência” introduz uma séria restrição com relação à representatividade e conseqüentemente à validade externa da pesquisa. A generalização, a rigor, está totalmente prejudicada. Porém, somos tentados a fazê-la; precisamos fazê-la muitas vezes. Que a façamos, então, com cuidado necessário, considerando a similaridade ou a dessemelhança que possa existir entre o grupo estudado e o grupo ao qual se estendem as conclusões de um estudo. Cada pesquisador ou profissional que se vale do conhecimento sistematizado necessita ter bem claro em mente que conhecimentos assim acumulados e sistematizados não são definitivos, devendo ser permanentemente revisados para a reformulação e incorporação de novas cognições.

Essa postura de permanente questionamento e revisão dos conhecimentos que, a rigor, estão em contínuo processo de construção-reconstrução é particularmente importante nas áreas de conhecimento que lidam com fenômenos em constante mudança, cujo percurso pode ser afetado pela observação, como na Educação. Duas questões apresentam-se imediatamente como recomendações para não alienar os conhecimentos em que pesquisadores e profissionais se pautam para tomar decisões no planejamento de suas ações, seja na pesquisa, seja na intervenção: replicação de pesquisas e a reflexão crítica sobre as práticas profissionais, as educativas em particular.

Uma pesquisa, por mais bem delineada e conduzida que seja, não esclarece cabalmente nenhuma questão, sobretudo pela dificuldade de garantir a validade externa. Três razões podem ser apontadas: 1) pouca representatividade das amostras e situações estudadas, 2) instabilidade e

---

<sup>3</sup> Por fugir ao escopo do texto, não será tratado aqui, mas aponte-se que esse procedimento pode eventualmente criar uma situação delicada do ponto de vista ético, quando as crianças cujos pais não autorizam a sua participação em uma pesquisa não podem realizar atividades que seus companheiros de classe fazem, o que pode levá-las a se sentirem excluídas.

temporalidade do objeto de estudo e 3) influência do próprio processo de estudo do objeto sobre o curso deste.

As replicações com pequenas variações metodológicas, realizadas em diferentes locais e por diferentes grupos de pesquisadores, podem em prestar paulatinamente maior credibilidade ao conhecimento em construção se as propriedades ou relações identificadas no objeto de estudo sobreviverem a essas pequenas variações. Resultados conflitantes não implicam fracasso do estudo. Ao contrário, podem ser uma importante fonte para o aprofundamento ou ampliação do conhecimento. Apesar de tudo isso, somos relativamente reticentes em relação a replicações, talvez por conta de certo mito ou equívoco em torno da ideia de originalidade.

Na mesma direção, a reflexão crítica sobre o resultado de uma prática, por parte dos profissionais que fazem uso de tal conhecimento, contribui para a validação desse conhecimento. Está aí a provável razão pela qual nas últimas décadas tem se ampliado o espaço para apresentação de trabalhos na categoria de relato de experiência em eventos científicos ou publicação em periódicos. Talvez devesse haver uma interlocução mais incisiva e focalizada entre a pesquisa e a intervenção, entre o pesquisador e o profissional.

Nesse panorama, há hoje um farto volume de publicações em periódicos e anais de eventos tratando de uma ampla diversidade de problemas que vêm a propósito na compreensão e no equacionamento de questões implicadas na Educação Inclusiva e de assuntos correlatos. Para um avanço qualitativo expressivo pode estar faltando uma ampla revisão e sistematização dos resultados encontrados e principalmente um vigoroso esforço para uma análise crítica e incorporação desses achados no corpo de conhecimentos já existente, para a construção de referenciais teóricos sólidos que sirvam de moldura em cujo interior as questões vitais da Educação Inclusiva possam ser interpretadas, compreendidas e equacionadas.

Parâmetros dessa natureza podem conduzir o estudioso a uma avaliação heurísticamente produtiva de conhecimentos acumulados de modo um tanto desordenado, com os dados em seu estado bruto e carentes de efeitos sobre a construção de grandes sistemas teóricos capazes de orientar consistentemente a reflexão e as ações de pesquisadores e profissionais.

A gestão do conhecimento produzido, envolvendo tanto publicações quanto revisões, em busca de uma contribuição efetiva para a construção de referenciais teóricos sólidos em que pesquisadores e profissionais possam se basear consistentemente nas suas reflexões e ações, depende naturalmente da formação de novas gerações de pesquisadores e profissionais. Provavelmente por essa razão, os eventos científicos são hoje frequentados em grande número por estudantes de graduação e pós-graduação, como também por profissionais da área.

Os pesquisadores em formação nem sempre têm encontrado o ensino de exercitar, como atividade integrante de disciplinas, a busca orientada de textos sobre um dado problema de pesquisa, com a sistematização dos achados e a interpretação crítica deles em face dos conhecimentos acumulados a respeito daquele problema. O direcionamento que por vezes segue pode ser equivocado: últimos cinco ou dez anos, em periódicos com Qualis A, periódicos constantes em determinados indexadores etc.

Mais raramente, como parte integrante de atividade de disciplinas, aqueles estudantes têm a oportunidade de analisar as questões metodológicas, como delineamentos preferenciais (mas não necessariamente adequados) para o estudo de determinados problemas, comparação de resultados obtidos por meio de diferentes procedimentos ou instrumentos de coleta de dados, limitações ou virtudes do procedimento de análise adotados etc.

Talvez com o intuito de contribuir para a busca de soluções para graves problemas sociais, a relevância social do problema da pesquisa tornou-se um indicador constante da relevância da pesquisa proposta ou relatada. A valorização da relevância científica do problema da pesquisa parece ter caído no esquecimento, na medida em que grandes clássicos da literatura científica não mais são acessíveis, dada a presumida obsolescência baseada na cronologia.

Os vieses das teorias (ou apenas prototeorias?) que orientam as nossas reflexões e ações decorrem desse modo de produzir e gerenciar conhecimentos, o que é natural. O que é temeroso é utilizar tais teorias como se fossem retratos fiéis da realidade a que se referem.

Eis algumas das inquietações que nortearam a proposta da XII Jornada de Educação Especial.

## Referências

- DOBZHANSKY, T. *O Homem em evolução*. São Paulo: Polígono, 1972.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.





# Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial<sup>1</sup>

A produção do conhecimento científico é uma ação coletiva e histórica. Nenhuma pesquisa, por mais completa que possa ser, esclarece cabalmente a questão que deu origem a ela. Várias investigações, feitas por diferentes pesquisadores em diferentes laboratórios, muitas vezes com variações metodológicas, são necessárias para sistematizar razoavelmente o conhecimento acerca de algum fenômeno. Os conhecimentos produzidos e sistematizados são cumulativos, organizados na forma de princípios e leis gerais que compõem uma teoria acerca de algum fenômeno ou conjunto de fenômenos. Essas duas características da atividade científica de produção do conhecimento – coletiva e histórica – implicam automaticamente a necessidade de os resultados das investigações serem disseminados para que possam ser incorporados ao *corpus* teórico em construção.

A disseminação dos resultados de pesquisas é feita principalmente na forma de apresentação de comunicações científicas em congressos e publicação de artigos em periódicos. Essa divulgação não é mera expressão de ponto de vista de alguém. Tem propósitos bem claros e destina-se ao público bem definido, que faz uso das informações disseminadas para fins específicos. O autor do trabalho tem motivos especiais para empenhar-se na divulgação dos estudos realizados. Há evidentemente expectativa de que o seu trabalho possa se integrar ao conjunto de conhecimentos produzidos e contribuir para o progresso da ciência, mas há também, e cada vez mais no meio universitário, pressão para a produção aferida muitas vezes em termos quantitativos.

Por essas e outras razões, a disseminação dos resultados de pesquisa envolve uma série de responsabilidades éticas e sociais por parte dos autores, os quais devem obedecer a alguns critérios formalmente estabelecidos e a outros não necessariamente explicitados, mas consensualmente sustentados pela comunidade acadêmica. Uma dessas exigências diz respeito à qualidade científica do trabalho realizado e a ser apresentado, seja oralmente, seja por escrito. Para isso, a comunidade acadêmica vem adotando uma sistemática de avaliação, e o presente artigo trata dessa questão.

---

1 Texto original: OMOTE, S. Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 3, p. 323-334, 2005.

A avaliação faz parte integrante da conduta humana. Na extensão em que o homem busca aperfeiçoar os seus modos de enfrentamento dos desafios, inevitavelmente as ações empreendidas acabam sendo avaliadas. Isso pode ser feito de várias maneiras: a avaliação pode ser formalizada e sistematizada, realizada por pessoas ou grupos designados especificamente para esse fim; a autoavaliação pode ser incentivada como parte de todo o processo de avaliação; a avaliação pode ocorrer de modo informal e permanente; o resultado da avaliação pode ser amplamente divulgado, tornando-o acessível a qualquer pessoa interessada, ou, no outro extremo, pode ser mantido sigilo, embora algumas ações possam ser determinadas em função do resultado; etc.

A comunidade acadêmica, já de longa data, vem adotando uma sistemática de avaliação conhecida por *revisão por pares* (*peer review*). Esse procedimento é adotado pela comunidade acadêmica não só no momento da divulgação de pesquisas realizadas, mas também em várias outras situações, tais como na avaliação de: projetos de pesquisa ou outras atividades acadêmicas para fins de concessão de auxílio solicitado; currículo e propostas de trabalho para fins de admissão de um trabalhador, seja ele estagiário, docente ou pesquisador; propostas de atividades a serem desenvolvidas em uma instituição universitária ou acadêmica; desempenho de bolsistas, estagiários, docentes ou pesquisadores para fins de manutenção ou não no posto de trabalho; alguma produção ou conjunto de produções para fins de concessão de títulos acadêmicos; etc. Recentemente, tornou-se uma prática generalizada a avaliação de projetos de pesquisa por Comitês de Ética em Pesquisa, por força da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Este texto irá ocupar-se especificamente da revisão por pares para fins de publicação de artigos em periódicos científicos, com algum destaque para a *Revista Brasileira de Educação Especial*. A avaliação de artigos a serem publicados teve origem em 1665, quando a *Académie des Sciences de Paris* e a *Royal Society* de Londres instituíram um grupo de editores para a revisão de manuscritos submetidos a seus periódicos, o *Journal des Sçavans* e o *Philosophical Transactions*, respectivamente (DAVYT; VELHO, 2000). Pessanha (1998) acrescenta que o início oficial do sistema de revisão por pares ocorreu em 1753, e a disseminação dessa prática, somente após a Segunda Guerra Mundial.

A avaliação de originais submetidos a um periódico é necessária para assegurar a confiabilidade dos resultados e de conclusões de investigações realizadas. Embora o desenvolvimento da Ciência dependa da realização de inúmeros estudos a respeito de um mesmo fenômeno, sempre que a sua ocorrência pode ser repetida, a confiança nos resultados divulgados é essencial. Evidentemente, uma conclusão falseada, intencionalmente ou

não, acaba por ser derrubada, mas pode constituir-se em um obstáculo para a construção de conhecimentos científicos.<sup>2</sup> Essa avaliação traz vantagens para os leitores, na medida em que, com a prática de revisão, podem ser poupados de perder tempo com artigos irrelevantes (WILLIAMSON, 2003).<sup>3</sup>

Desde o momento em que o pesquisador conclui uma etapa de seus estudos e decide publicar os resultados em algum periódico, há um caminho relativamente longo a ser percorrido. Inicialmente, ele deve decidir a qual periódico irá submeter os originais. Essa decisão não é aleatória, depende do público que pretende atingir, da abrangência de circulação do periódico e da sua credibilidade, atestada na forma de indexadores em que está inscrito e, mais recentemente, da avaliação Qualis da Capes.

Preparam-se os originais obedecendo às normas de publicação do periódico escolhido. Da submissão à publicação, os originais passam por revisão por pares, gerenciada pelo editor ou comissão editorial do periódico, eventual reformulação face à avaliação e recomendação dos avaliadores e pelo aceite final.

Nem todos os originais submetidos chegam a essa etapa final, seja porque são denegados logo de início pelo editor, por não se enquadrarem nas categorias de trabalhos que o periódico se propõe a publicar, ou pelos avaliadores, por não atenderem a exigência mínima de qualidade científica, seja porque o próprio autor, após a avaliação e recomendação para reformulação, decidiu não publicar ou decidiu procurar outro periódico.

A *Revista Brasileira de Educação Especial* adota o procedimento de revisão por pares e *revisão cega* (*blind review*), em que os avaliadores realizam sua análise e julgamento sem conhecimento da autoria dos originais. O anonimato é bidirecional, pois os autores também não têm conhecimento do nome dos avaliadores de seus originais.

Apenas a título de curiosidade, foi feito um rápido levantamento dos resultados do procedimento de avaliação da *Revista Brasileira de Educação Especial*, em termos da frequência com que alguma reformulação é recomendada e do tempo demandado desde o recebimento dos originais pelo editor até o aceite final. Foi a partir do volume 8, número 1, ano 2002 que o editor da *Revista Brasileira de Educação Especial* passou a anotar, ao final do artigo, as datas de recebimento dos originais, de recebimento da versão reformulada conforme recomendação dos pareceristas e de aceite final do

2 Um exemplo recente e amplamente divulgado, não só na imprensa científica, mas também na mídia em geral, é o do cientista sul-coreano Hwang, que fraudou estudos de clonagem terapêutica. Dependendo da área de conhecimento e natureza do fenômeno, o falseamento de resultados da pesquisa pode não ser detectado tão prontamente, podendo desvirtuar os rumos dos estudos ou eventualmente até levar os profissionais a idealizarem e praticarem intervenções desastrosas.

3 Pode-se apontar aqui o especial cuidado que se deve adotar no uso de textos disponíveis na internet, a não ser aqueles que já passaram por uma avaliação em decorrência da política de revisão adotada pelos responsáveis pela publicação.

texto. Assim, até o último número publicado, volume 11, número 2, de 2005, são nove fascículos analisados, nos quais foram publicados 74 artigos. Desse total, somente nove artigos foram aceitos sem nenhuma reformulação, dos quais oito são de autores convidados. Portanto, da demanda espontânea apenas um artigo obteve o aceite sem necessidade de reformulação, com 114 dias transcorridos entre o recebimento dos originais e o aceite.

Quanto ao tempo decorrido desde o recebimento dos originais pelo editor até o aceite final, os cálculos foram feitos apenas para os 65 artigos que foram reformulados. A Tabela 1 traz os valores relativos a diferentes etapas de tramitação para a avaliação dos originais de artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Tabela 1 Tempo decorrido (em dias) na tramitação da avaliação dos artigos submetidos à *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Tempo entre	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Recepção/revisão	137,4	83,4	5	436
Revisão/aceite	25,4	25,3	0	114
Recepção/aceite	162,8	90,4	5	474

Fonte: elaboração própria.

Esses números isoladamente não informam muita coisa, mas vale a pena fazer algumas conjecturas na tentativa de vislumbrar alguma forma de tornar mais ágil a publicação mediante a redução dos prazos de tramitação, evidentemente sem prejuízo da qualidade. O tempo decorrido entre o recebimento dos originais pelo editor e o recebimento da versão reformulada varia de 5 a 436 dias, com média de 137,4 e desvio-padrão de 83,4.

Considerando que o editor habitualmente solicita aos pareceristas que procedam à análise dos originais dentro do prazo de 30 dias e admitindo que eles obedeçam a esse prazo, pode-se supor que é na reformulação pelo autor que se despence um tempo maior, cerca de três meses e meio em média. Levando-se em conta o valor do desvio-padrão, pode-se sugerir que os autores de cerca de 1/6 dos originais reformulados levam mais de seis meses para a adequação do texto à apreciação dos pareceristas. Eis uma pista para o editor, no seu empenho para agilizar a publicação dos originais submetidos.

Também apenas a título de curiosidade e para efeito de comparação, procedemos ao mesmo levantamento junto ao consagrado periódico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os *Estudos de Psicologia*, no mesmo período, compreendendo do volume 7, número 1, de 2002 ao volume 9, número 3, de 2004 (último fascículo disponível no SciELO). Foram apurados os resultados descritos na Tabela 2.

Tabela 2 Tempo decorrido (em dias) na tramitação da avaliação dos artigos submetidos aos Estudos de Psicologia.

Tempo entre	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Recepção/revisão	256,2	166,1	28	1087
Revisão/aceite	159,3	120	5	583
Recepção/aceite	415,6	197,4	54	1187

Fonte: elaboração própria.

Nesse período, foram publicados 168 artigos nos *Estudos de Psicologia*. Desse total, foram excluídos da análise 15 artigos, pelas seguintes razões: (1) um artigo apresentou erro na digitação de datas, constando data de aceite final anterior à data de revisão; (b) treze artigos, possivelmente encomendados (apresentação, ponto de vista ou dossiê), não trazem informações relativas às datas de recebimento, revisão e aceite final; e (c) um artigo não necessitou de revisão, com um intervalo de 200 dias entre a data de recebimento e a de aceite final. Assim, os dados constantes da Tabela 2 correspondem a 153 artigos, que trazem informações relativas às datas de recebimento dos originais, revisão e aceite final.

Comparando os valores apurados para os dois periódicos, constata-se que a *Revista Brasileira de Educação Especial* apresenta maior agilidade na tramitação do que os *Estudos de Psicologia*. Neste periódico, o tempo decorrido entre o recebimento dos originais e o da versão reformulada varia de 28 a 1087 dias, com média de 256,2 dias e desvio-padrão de 166,1 dias. Supondo que os pareceristas levem em torno de 30 dias para retornar os originais ao editor, pode-se sugerir que os autores levam cerca de sete meses e meio para a devida adequação do seu texto em função da avaliação. Levando-se em conta o valor do desvio-padrão, pode-se sugerir que cerca de 1/6 dos autores levam mais de um ano para a reformulação de seus textos.

O processo de avaliação pode ser relativamente longo e nem sempre depende da rapidez com que o revisor realiza a sua análise. Os números mostrados sugerem que é o autor quem pode levar muito tempo para proceder à reformulação sugerida pelos revisores. O resultado dessa avaliação, que, na verdade, tem o único intuito de disseminar trabalhos de qualidade, pode desagradar o autor quando seus originais são recusados ou certas alterações são recomendadas.

Esse processo de julgamento pode parecer um tanto misterioso, e eventualmente podem surgir interpretações equivocadas sobre a possibilidade de haver interferência de fatores alheios ao mérito acadêmico na seleção dos originais. Daí, é especialmente importante explicitar claramente a política de avaliação adotada pela revista, o que os bons periódicos

científicos já vêm fazendo. A análise realizada pelo editor da *Revista Brasileira de Educação Especial* e publicada no volume 10, número 3, de 2004, pode contribuir para tornar transparente o processo de avaliação dos originais submetidos e ajudar a dirimir eventuais dúvidas (MANZINI, 2004).

Ao editor cabe uma grande responsabilidade pela manutenção da qualidade científica e editorial do periódico (GREENE, 1998). Todo o processo de avaliação dos originais submetidos começa com a análise do editor quanto à adequação ou não aos propósitos do periódico e à obediência às normas, e a escolha dos revisores de manuscritos que serão avaliados.

Não é tarefa fácil escolher revisores que possam avaliar de modo apropriado cada um dos manuscritos submetidos, minimizando qualquer risco de se introduzirem vieses no campo, decorrentes de preferências pessoais, que podem privilegiar abordagens teóricas, delineamentos específicos de pesquisa, temáticas ou até instituições de origem dos autores. A propósito, aponta-se viés a favor do gênero masculino e preferência por artigo do país de origem do revisor (DAVYT; VELHO, 2000). Mizzaro (2003) acrescenta que, na área biomédica, os artigos que relatam resultados negativos parecem encontrar dificuldade maior para publicação do que aqueles que descrevem resultados positivos.

A escolha do revisor certamente necessita levar em conta o conhecimento e a experiência de pesquisa na área da temática tratada no texto a ser avaliado. Mas o fato de ser um bom pesquisador não assegura que ele necessariamente é um bom revisor. Além disso, dependendo do grau de complexidade do delineamento de pesquisa e/ou do modelo teórico, mesmo um revisor experiente pode encontrar dificuldades adicionais.

Portanto, várias condições precisam ser levadas em conta para designar um bom revisor para cada artigo submetido. Em princípio, além do conhecimento e da experiência de pesquisa na área, parece necessário levar em consideração o nível de maturidade científica do revisor em função do grau de complexidade das questões tratadas nos originais.

Outra questão que deve estar clara para o editor diz respeito a exatamente o que os revisores devem avaliar nos originais. A análise da pertinência ou não dos originais aos padrões e objetivos do periódico certamente é realizada pelo editor. Caberia aos revisores a análise dos aspectos científicos dos textos. Nas instruções aos revisores e pareceristas, os periódicos frequentemente apontam a necessidade de avaliar aspectos relacionados a: relevância social e/ou científica do assunto, atualidade e adequação da revisão bibliográfica, colocação clara dos objetivos, adequação metodológica, análise pertinente dos resultados e legitimidade das conclusões decorrentes dos resultados analisados.

Outras vezes, incluem-se também alguns itens relacionados aos aspectos estruturais e formais do texto, tais como a adequação da normali-

zação bibliográfica e obediência às demais normas, correção gramatical e correção do resumo em língua estrangeira. Em alguns casos, pode haver necessidade de incluir aí revisor para alguma questão específica, como a avaliação da análise estatística ou o uso de alguma ferramenta muito específica para fins de delineamento, coleta ou análise de dados.

É nosso ponto de vista que esses aspectos estruturais e formais não devem ser avaliados por revisores que avaliam o mérito científico, mas por revisores específicos designados para avaliar cada um desses aspectos: revisor da língua portuguesa, revisor da língua estrangeira, revisor da normalização bibliográfica etc. É conveniente o periódico dispor de uma equipe fixa de revisores para aspectos formais e estruturais, a fim de assegurar rigorosa padronização. Deve ficar claro que, ao lado desses cuidados todos tomados pela equipe editorial do periódico, é o autor que, antes de mais nada, deve assumir total responsabilidade pela adequação do seu texto às normas e rigorosa revisão de todos os detalhes dos originais a serem submetidos.

O resultado da análise de mérito dos originais é encaminhado ao editor, e cabe a este a decisão final pela publicação ou não deles. Essa decisão deve levar em conta a necessidade de recomendar ou não a reformulação eventualmente sugerida pelos revisores. Se houver dúvidas, o texto pode ser encaminhado a outros revisores. A *Revista Brasileira de Educação Especial* adota três categorias de possíveis resultados dessa análise: (1) não deve ser aprovado, (2) deve ser aprovado, sem reformulações ou com reformulações, e (3) faculta-se a possibilidade de o texto ser reencaminhado para nova análise mediante reformulação radical, quando, embora inadequado em alguns aspectos, traz dados interessantes e relevantes que merecem ser divulgados.

### Críticas à revisão por pares

Apesar de ser um procedimento amplamente empregado na avaliação de originais submetidos a um periódico, a revisão por pares tem recebido críticas de várias ordens.<sup>4</sup> Essas críticas não têm sentido, em geral, de propor o abandono da sistemática de avaliação, a qual é admitida como algo necessário, que deve ocorrer de alguma forma. A avaliação dos resultados das investigações faz parte integrante do processo de construção do conhecimento científico em qualquer área. Na verdade, essas críticas precisam ser compreendidas como intrínsecas ao próprio procedimento de revisão por pares, já que estes são membros da própria comunidade científica, que também, na qualidade de autores, submetem à avaliação seus originais.

---

4 Muitas dessas críticas podem ser extensivas a outras situações de revisão por pares.



Portanto, a condição de autor ou revisor é apenas um papel que cada membro da comunidade acadêmica pode estar desempenhando em diferentes momentos. Assim, o revisor que avalia e eventualmente faz recomendação de alguma alteração também pode ter alterações recomendadas para seus originais. Nessas condições, evidentemente nenhuma avaliação pode ser considerada isoladamente e retransmitida ao autor sem a competente e criteriosa apreciação por parte do editor ou de um coletivo responsável pela qualidade editorial e científica do periódico.

Ainda assim, poderá haver situações em que uma apreciação e eventual alteração recomendada podem ser consideradas impróprias pelo autor. Portanto, a possibilidade do diálogo entre o autor e os revisores, com a mediação do editor, é uma prática necessária, buscando, em última instância, assegurar a melhor qualidade científica dos artigos publicados.

As críticas mais comumente apontadas dizem respeito ao longo tempo decorrido entre o envio dos originais e a publicação final, ao tempo e energia despendidos pelos autores e revisores e ao caráter subjetivo que eventualmente pode introduzir vieses. Davyt e Velho (2000) acrescentam ainda o problema da endogenia, a resistência a mudanças e inovações e a possibilidade de algum revisor proteger-se no anonimato e fazer avaliações indevidas. Esses autores apontam até mesmo a possibilidade de ocorrerem avaliações negativas de originais, na medida em que os revisores podem estar competindo com os proponentes o mesmo espaço para a publicação.

Na tentativa de minimizar a ocorrência de alguns desses problemas de avaliação, utilizam-se comumente dois ou mais revisores. Ocorrem muitas vezes divergências entre as avaliações que os revisores fazem de um mesmo artigo, fato esse que evidencia, por si só, a possibilidade de se manifestarem tendenciosidades motivadas por diferentes razões. Essas divergências podem acentuar-se nas áreas nas quais a avaliação da adequação dos procedimentos metodológicos e da análise e interpretação de resultados depende mais acentuadamente da orientação teórico-filosófica de quem faz o julgamento.

Davyt e Velho (2000) observam que o grau de consenso diminui das áreas básicas às aplicadas e das áreas duras às brandas. Na Educação Especial, que pode ser considerada uma área aplicada e branda, pode ser mais difícil alcançar consenso na avaliação entre os revisores. Ainda assim, o procedimento de revisão por pares pode constituir-se em um importante recurso para colocar à disposição de leitores artigos com qualidade científica suficiente para justificar a sua leitura e análise em busca da construção do conhecimento.

É também prática corrente o procedimento de *blind review*, no qual os revisores não têm conhecimento da autoria dos originais sob avaliação.

Mas nem sempre a avaliação é inteiramente cega, especialmente em áreas relativamente pequenas e específicas, como a Educação Especial, já que os revisores podem identificar a autoria ou ao menos levantar suspeitas a respeito dela, por conhecerem trabalhos anteriores do autor, relatados em dissertação ou tese, apresentados em eventos científicos ou publicados em algum veículo.<sup>5</sup>

Já para o autor, pode ser bem mais difícil levantar hipóteses sobre a autoria da avaliação. O anonimato do revisor pode constituir-se em uma nova fonte de dificuldades, quando, por exemplo, sob a proteção do anonimato, o revisor faz avaliações injustas e cruéis (DAVYT; VELHO, 2000). Levanta-se aí questionamento sobre quem deveria revisar os comentários dos revisores (FISCHER, 2000). Pode ser mais uma importante tarefa do editor, o qual, se não pode apreciar criteriosamente a adequação da avaliação dos revisores, ao menos pode evitar repassar ao autor manifestações visivelmente improcedentes ou ofensivas. Na dúvida, sempre há a possibilidade de solicitar a outro revisor a análise dos originais.

Mesmo com todos os cuidados, a revisão por pares não é capaz de detectar fraudes e condutas impróprias, segundo Williamson (2003). Talvez não caiba mais aos revisores, com as práticas atuais de se exigir aprovação prévia do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, essa responsabilidade de avaliar a integridade da conduta do pesquisador. Talvez haja necessidade de outra instância para avaliar a questão ética do relato, uma vez que muitos problemas, como fraudes e plágios, ocorrem na execução do projeto já aprovado pelo CEP e na disseminação de seus resultados, mas esta é uma discussão a ser desenvolvida em outra oportunidade.

Embora haja reconhecimento da necessidade de avaliação dos originais pelos pares antes da sua publicação, há sugestões de práticas alternativas. Algumas dessas sugestões possivelmente seriam impraticáveis ou inoperantes no nosso meio; por exemplo, a adoção de revisão aberta com a identificação das partes envolvidas em vez de *blind review*, a eliminação total da revisão e deixar que a própria comunidade científica faça a sua avaliação das publicações, o pagamento dos revisores, a substituição das publicações impressas em papel por meios mais velozes e econômicos etc. (CAMPANARIO, 2002; MIZZARO, 2003). Há também sugestões que merecem ser analisadas com cuidado: a publicação de metajornal, que pode coexistir com o procedimento atual (CAMPANARIO, 2002), revisão complementar por pares com comentários dos leitores (MIZZARO, 2003) etc.

---

5 Os editores de alguns periódicos têm tomado especial cuidado no sentido de excluir nomes dos próprios autores nas referências bibliográficas ou outras pistas que possam sugerir a autoria dos originais. Trata-se, sem dúvida, de mais um cuidado que pode aperfeiçoar o procedimento de *blind review*.

O que se procura são, na verdade, mecanismos eficientes de controle de qualidade das publicações.<sup>6</sup> Os revisores e autores são integrantes da mesma comunidade, o que torna necessário e viável esse controle. Na verdade, cada leitor é o avaliador final, e a comunidade acadêmica acaba por legitimar e tornar visível a qualidade científica de um artigo, na extensão em que, de alguma forma, este pode exercer impacto sobre os rumos da pesquisa na área ou simplesmente ser ignorado. Para que a comunidade acadêmica possa avaliar efetivamente a relevância de uma investigação, é imprescindível que o relato seja elaborado de maneira a permitir a replicação. A descrição detalhada dos procedimentos metodológicos, incluindo o delineamento e a coleta e análise de dados, permite avaliar a adequação das estratégias adotadas e principalmente realizar os estudos de replicação, o que se constitui em uma das condições essenciais para a construção e validação do conhecimento científico.

## Conclusões

A avaliação é parte integrante da atividade humana em qualquer área, sempre que há interesse ou necessidade de preservar certo padrão de qualidade ou de melhorar esse padrão. Implica julgamentos por parte de alguém, especialmente designado para isso ou não, para verificar se uma dada ação ou algum produto de atividades está em conformidade com um conjunto de critérios estabelecidos. Comporta, portanto, mais ou menos inevitavelmente, a possibilidade de ocorrerem distorções na interpretação.

Além disso, a pessoa cuja ação ou produção está sob avaliação pode não concordar com o resultado da aplicação desses critérios. Pode haver contestação, e essa possibilidade é comumente facultada, já que podem ocorrer equívocos de diferentes naturezas no julgamento. O “diálogo” entre o avaliador e o avaliado, comumente com a mediação de um terceiro elemento (editor de um periódico, presidente de uma comissão de avaliação etc.), é possivelmente uma forma bastante adequada para buscar o entendimento ou, no mínimo, para reduzir as possibilidades de se cometerem injustiças.

Portanto, qualquer processo de avaliação pode comportar estado de tensão em potencial. A simples existência de uma prática de avaliação pode causar polêmica, como se necessariamente fosse um procedimento autoritário e arbitrário.

---

<sup>6</sup> Uma afirmação como esta pode deixar muita gente apreensiva, na medida em que pode dar a ideia (falsa) de que, nas mãos de poucas pessoas, pode ficar a decisão do que a comunidade acadêmica deve ler ou não. É, por outro lado, facilmente compreensível a dificuldade que os leitores – estudantes, professores e pesquisadores – encontrariam se fosse publicado todo e qualquer texto que qualquer autor desejasse tornar público a título de artigo científico.

A própria avaliação deve ser discutida e avaliada, na busca de seu aperfeiçoamento. Ainda que de modo muito incipiente, a análise e os comentários contidos no presente texto fazem parte de uma tentativa de aperfeiçoar o procedimento de avaliação dos originais submetidos à *Revista Brasileira de Educação Especial*.

As críticas que têm sido formuladas em relação à revisão por pares precisam ser interpretadas e tratadas como tentativas de aperfeiçoar o procedimento que possa assegurar a necessária qualidade e confiabilidade das publicações científicas. Acreditamos não haver dúvida nenhuma quanto à necessidade de existirem mecanismos de controle de qualidade das publicações científicas. A integridade da literatura especializada é uma das bases essenciais para a construção de conhecimento científico. Portanto, a avaliação dos originais submetidos a um periódico é uma necessidade, pelo menos até que se encontre outro mecanismo mais eficiente para exercer um bom controle de qualidade sobre as publicações científicas.

Na verdade, cabe aos próprios autores uma grande parcela de responsabilidade pela produção de textos de qualidade científica e adequados às normas do periódico a que os submetem. Os autores precisam envidar todos os esforços para assegurar a qualidade e atualidade da revisão bibliográfica, o uso de delineamento adequado para esclarecer questões que deram origem à investigação, a coleta e a análise adequadas de dados e a legitimidade das implicações ou conclusões derivadas dos achados. Em especial, cabe aos autores a rigorosa observância das normas para a elaboração e submissão dos manuscritos do periódico escolhido. Inclui-se aí também a rigorosa revisão gramatical.

Mesmo com todos os procedimentos criteriosos de avaliação adotados pelo editor do periódico, o valor científico efetivo de um relato só será conhecido após a sua publicação, mediante o seu reconhecimento pela comunidade acadêmica, na forma de impacto que poderá causar nos rumos das pesquisas ou da formulação teórica da área. A cientometria é uma tentativa de avaliar esse impacto.

O fato de um relato de pesquisa ter sido avaliado e finalmente publicado não significa que esteja isento de qualquer defeito ou equívoco. Portanto, é importante que cada leitor mantenha postura crítica. Ele é, em última instância, o revisor (FISCHER, 2000). Todos somos revisores, ou deveríamos sê-lo. Não podemos cair na tentação do mero consumismo em busca de uma revisão bibliográfica pretensamente extensa.

Para que a comunidade científica possa realizar a sua avaliação de um relato de pesquisa, após a sua publicação, é essencial que seja elaborado de maneira a garantir a replicação do estudo realizado. A replicabilidade é uma condição essencial na pesquisa científica, quando o fenômeno sob estudo pode ocorrer repetidas vezes, já que nenhuma investigação, por

mais completa que possa ser, pode esclarecê-lo cabalmente. Portanto, um aspecto para o qual os revisores precisam direcionar especial atenção, na avaliação de relatos de pesquisa, é a replicabilidade do estudo reportado.

Foi apontada a limitação do procedimento de revisão por pares para identificar fraudes, desonestidades e outros problemas éticos. Evidentemente, os revisores não podem deixar de apontar problemas dessa natureza, se detectados na análise dos originais, porém talvez seja necessário criar outra instância para cuidar de questões dessa natureza. Talvez os Comitês de Ética em Pesquisa devessem ser acionados sempre que se identificarem problemas éticos nas publicações, mesmo que os respectivos projetos tenham sido previamente aprovados por algum CEP. Um bom código de ética para o desempenho dos papéis de editor, revisor e autor pode alertar e orientar os pesquisadores acerca de importantes questões éticas implicadas na disseminação de resultados de pesquisa.

Há várias outras questões relativas à revisão por pares, que podem ser levantadas. O propósito deste texto foi o de introduzir, na busca de aperfeiçoamento da qualidade científica da *Revista Brasileira de Educação Especial*, mais um ingrediente para a discussão. A reflexão e o debate sobre a ampliação de oportunidades de divulgação de resultados das pesquisas, por parte dos estudiosos da área, sem prejuízo da qualidade científica, poderão sugerir novos procedimentos capazes de atender melhor as demandas crescentes de disseminação do conhecimento na nossa área.

O que se almeja, da parte de todos aqueles envolvidos na tarefa de transformar a *Revista Brasileira de Educação Especial* em um periódico de alta credibilidade e com ampla penetração nos meios acadêmico e profissional – o editor, os revisores e os autores –, é a disseminação de estudos solidamente conduzidos, que contribuam para a construção de conhecimentos a serviço das práticas educativas, terapêuticas e sociais capazes de auxiliar na diminuição do sofrimento das pessoas que, por diferentes condições, apresentam diferenças acentuadas e incapacitantes, habilitando-as a enfrentarem as desvantagens. Este é um ingrediente possível e necessário para a construção de uma sociedade inclusiva, na qual, por diferentes vias, as desigualdades sociais sejam combatidas e reduzidas, inclusive mediante o reconhecimento da realidade das diferenças incapacitantes que devem ser enfrentadas convenientemente em vez de sucumbir-lhes.

## Referências

CAMPANARIO, J. M. El sistema de revisión por expertos (peer review): muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Española de Documentación Científica*, v. 25, n. 3, p. 166-184, 2002.

DAVYT, A.; VELHO, L. A avaliação da ciência e a revisão por pares: passado e presente. Como será o futuro? *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 7, n. 1, p. 93-116, 2000.

FISCHER, R. L. Readings and reviewing research: Tips for the informed consumer. *Families in Society*, v. 81, n. 2, p. 211-213, 2000.

GREENE, L. J. O dilema do editor de uma revista biomédica: aceitar ou não aceitar? *Ciência da Informação*, v. 27, n. 2, p. 230-232, 1998.

MANZINI, E. J. Avaliação de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 273-286, 2004.

MIZZARO, S. Quality control in scholarly publishing: A new proposal. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 54, n. 11, p. 989-1005, 2003.

PESSANHA, C. Critérios editoriais de avaliação científica: notas para discussão. *Ciência da Informação*, v. 27, n. 2, p. 226-229, 1998.

WILLIAMSON, A. What will happen to peer review? *Learned Publishing*, v. 16, n. 1, p. 15-20, 2003.



# Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial<sup>1</sup>

A comemoração dos 10 anos da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial cria certa expectativa de balanço da sua atuação. O desempenho da ABPEE em uma de suas metas, a publicação da Revista Brasileira de Educação Especial, está sendo avaliado pelo colega desta mesa Eduardo José Manzini, 1º Secretário da Associação e coeditor da revista. No curto período de existência da ABPEE, ocorreram muitos acontecimentos expressivos na área da Educação Especial que tornaram bastante presentes no cenário da vida cotidiana a deficiência e o deficiente. Mudanças intensas ocorreram no modo de se conceber a deficiência, no conteúdo dos discursos acerca do deficiente e na terminologia relativa à deficiência e ao deficiente. Tãmanha tem sido a estimulação e tão constantemente incitada com desafios provocantes que a Associação, feita uma criança precocemente amadurecida, cresceu e firmou-se rapidamente nos últimos anos.

É propósito deste texto destacar e analisar algumas dessas mudanças e possível repercussão nos textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial. Embora o mérito acadêmico de um texto não possa ser avaliado a partir da atualidade da terminologia, da concepção e da temática tratada, um periódico certamente deve favorecer a disseminação de tendências atuais de uma comunidade acadêmica, sobretudo aquelas que podem resultar em novas perspectivas de investigação e debate de problemas não necessariamente novos. Nessa expectativa, elegemos três aspectos que parecem relevantes na análise das tendências atuais no modo de tratar as deficiências: o foco de atenção no deficiente, a delimitação por área de comprometimento e a predominância de estudos sobre a deficiência mental.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003.



## Para onde direcionar o olhar: para o deficiente ou para o meio?

O campo de estudo das deficiências orienta-se tradicionalmente pelos cânones das ciências naturais. Dessa forma, as deficiências vêm sendo concebidas como algo que é próprio das pessoas deficientes. Podem ser atributos das pessoas identificadas como deficientes – perdas ou alterações anatomofisiológicas presentes em alguma parte do corpo da pessoa; podem ser também comportamentos insuficientes ou inadequados no desempenho de alguma atividade considerada importante.

Esse modo de conceber a deficiência determina o foco de atenção tanto nas investigações acerca das deficiências quanto no atendimento nos serviços especializados. Olha-se para o deficiente para construir conhecimentos acerca das deficiências e para criar e organizar serviços especializados. Evidentemente, o deficiente é o foco principal da nossa atenção, porém uma abordagem centrada na pessoa deficiente ignora importantes questões envolvidas diretamente na concepção das deficiências. Impede a análise da realidade social das deficiências.

Apontamos em várias oportunidades que a deficiência não pode ser vista simplesmente como alguma qualidade presente em alguma parte do corpo da pessoa deficiente ou em algum comportamento considerado importante. Não são todas as perdas ou alterações anatomofisiológicas que são tratadas como deficiências. Nem são tratadas como casos de deficiência inadequações em quaisquer comportamentos, ainda que resultem em grande prejuízo no desempenho de alguma atividade.

O que, em última instância, determina se uma alteração no corpo ou no comportamento de uma pessoa é deficiência ou não é o meio social que julga se o prejuízo por ela apresentado é relevante ou não para a integridade moral e social da pessoa. Portanto, a variável crítica no estudo da deficiência é o contexto social no qual uma determinada condição – alteração em atributo ou comportamento – é interpretada e tratada como uma deficiência. Uma condição pode ser interpretada e tratada como deficiência por uma audiência, mas não por outra, pela mesma audiência para determinados portadores ou atores, mas não para outros, pela mesma audiência em uma época, mas não em outra, ou pela mesma audiência em uma situação, mas não em outra.

Assim, nenhuma condição é, em si mesma, deficiência ou não deficiência.<sup>2</sup> Depende da audiência, do portador ou ator e do contexto no qual ocorre esse julgamento. A caracterização de uma condição como deficiência que requer tratamento especial depende, em grande medida, da

---

2 Evidentemente, não se está falando aqui de patologias, cuja ocorrência e cujos efeitos deletérios sobre o portador independem de qualquer julgamento de uma audiência.

aplicação de critérios estabelecidos pela audiência. Daí, pode-se visualizar uma política de deficiência, cuja dinâmica de funcionamento precisa ser bem compreendida.

Em várias oportunidades expressamos o nosso ponto de vista acerca da construção social das deficiências (OMOTE, 1979, 1980, 1994, 1996), chamando a atenção para a necessidade de incluir no estudo das deficiências as reações dos outros, já que o tratamento que cada deficiente recebe depende, em última instância, da interpretação daqueles acerca da condição de que este é portador. No decorrer do último quarto de século, temos observado uma paulatina mudança no foco de atenção de uma parcela da comunidade acadêmica. Investigações e debates sobre o contexto social no qual emergem deficiências e tratamentos diferenciados de deficientes vêm ocorrendo com frequência crescente nos últimos tempos.

A tendência (ou modismo?) atual de os estudiosos se fundarem nos princípios da inclusão, para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, pode eventualmente estar contribuindo para que se amplie o foco de atenção, incluindo todo o contexto no qual se manifestam necessidades especiais específicas. Alguns estudiosos parecem estar simplesmente deslocando o foco de atenção, que recaía sobre o deficiente, para o seu meio social, em especial para o educacional.

Com o propósito de verificar essa possibilidade, procedemos à análise das comunicações de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, no período de 1992 a 2001, e nas quatro edições bienais dos Simpósios em Filosofia e Ciência, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, campus de Marília, realizadas no período de 1995 a 2001 (OMOTE, 2003).

A análise de trabalhos apresentados em sessões de comunicação oral durante as quatro edições bienais do Simpósio em Filosofia e Ciência revelou um aumento espetacular, particularmente em 2001, no número de comunicações de estudos relacionados à inclusão ( $\chi^2 = 8,22$ ;  $p < 0,01$ ). Do total de comunicações de estudos sobre as deficiências, apresentadas nas três primeiras edições do Simpósio, somente 4% referiam-se à inclusão. Já na quarta edição, 31% das comunicações de temática relacionada à Educação Especial referiam-se à inclusão. Essa mesma tendência não se verificou nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia.

Nessa análise, verificamos também o foco de atenção dos pesquisadores nos seus estudos, entendendo que a adesão aos pressupostos da inclusão implica redirecionamento da atenção, que sempre recaiu predominantemente sobre o próprio indivíduo deficiente, para o meio social no qual se manifestam as necessidades especiais. Nas comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, houve aumento progressivo, no

decorrer das dez edições examinadas, no número de estudos em que os autores direcionaram o seu foco de atenção ao meio, em vez de ao deficiente.

A diferença entre as primeiras cinco Reuniões Anuais e as cinco últimas, embora percentualmente sejam expressivas, não chega a ser estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 1,96$ ;  $p > 0,05$ ). Nas cinco primeiras Reuniões Anuais, de 1992 a 1996, 28% das comunicações de estudos relacionados à deficiência focalizavam atenção no meio; essa proporção cresceu para 40% nas cinco últimas Reuniões Anuais, de 1997 a 2001. Já nos Simpósios em Filosofia e Ciência, virtualmente não há diferença entre as duas primeiras e as duas últimas edições na quantidade de comunicações que tratam de estudos com a atenção direcionada ao meio. Na verdade, esses estudos já somavam quantidade expressiva desde o início (48% nas duas primeiras edições e 51% nas duas últimas edições).

Assim, parece estar ocorrendo alguma tendência no sentido de, com a ampla adesão aos princípios da inclusão, a temática da inclusão estar mais frequentemente presente no quadro de referência dos pesquisadores, comparativamente à da integração. De modo mais ou menos consistente com tal opção, a atenção desses pesquisadores parece direcionar-se também ao meio no qual se manifestam as necessidades especiais de indivíduos e no qual estes são reconhecidos e tratados como deficientes, cujo acesso às diferentes oportunidades deve ser assegurado mediante as necessárias adaptações.

Na análise dos textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, de 1992 a 2002, no total de dez fascículos, foram identificados os artigos nos quais a temática da integração ou da inclusão é tratada. Nos cinco primeiros fascículos, compreendendo o período de 1992 a 1999, foram publicados nove artigos relativos à integração e apenas um artigo sobre a inclusão. Isso corresponde a 18% e 2% do total de 50 artigos. Nos cinco últimos fascículos, publicados no período de 2000 a 2002, foram identificados quatro artigos que tratam da temática da integração, o que corresponde a 11% do total de 36 artigos publicados nesse período. Foi encontrada a mesma quantidade de artigos que tratam da inclusão. Há, portanto, uma tendência ao aumento na quantidade de textos sobre a inclusão e concomitante redução na quantidade de textos sobre integração. A análise estatística revela, entretanto, que a diferença verificada entre a primeira e a segunda metade dos fascículos da revista não chega a ser significativa ( $p = 0,12$ , segundo a prova exata de Fisher).

Foi realizada também uma análise dos artigos de relato de pesquisa ou de experiência, verificando o foco de atenção do pesquisador. É de especial interesse, nessa análise, verificar se a atenção do pesquisador estava focalizada na pessoa deficiente (ou na deficiência) ou no meio social. Assim, os artigos de relatos de pesquisa e de experiência foram classificados

segundo o foco principal de atenção do pesquisador em deficiente, meio social e outro alvo.

Novamente, para verificar a tendência no decorrer do período de publicação da revista, foram analisados separadamente os artigos publicados nos primeiros cinco fascículos e aqueles publicados nos últimos cinco. Na primeira metade, foram encontrados 17 artigos que relatam estudos com o foco de atenção no deficiente, dez no meio social e três em outro alvo, correspondendo respectivamente a 57%, 33% e 10% do total de 30 artigos publicados nos cinco primeiros fascículos. Nos cinco últimos fascículos, foram identificados dez artigos de estudos com o foco de atenção no deficiente, 11 no meio social e nenhum em outro alvo. Essas frequências correspondem respectivamente a 48% e 52% do total de 21 artigos de relato de pesquisa ou de experiência publicados nesse período.

Verifica-se, nessa análise, uma tendência no sentido de uma pequena redução no número de estudos com o foco de atenção no deficiente e de ligeiro aumento no número de estudos com o foco de atenção no meio social. A análise estatística revela, entretanto, que a diferença verificada entre a primeira e a segunda metade não chega a ser significativa ( $\chi^2 = 1,13$ ;  $p > 0,05$ ).

#### A delimitação por área de comprometimento

Outra tradição marcante na área da Educação Especial tem sido a organização de conhecimentos e serviços por área de comprometimento. Por longos anos, os conhecimentos produzidos acerca das deficiências vêm sendo organizados principalmente em função da área de comprometimento. Assim, existem periódicos tradicionais dedicados à divulgação de pesquisas e experiências na área da deficiência mental, outros destinados à área de deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física; ainda, outros veículos destinam-se a disseminar conhecimentos acerca de patologias específicas, como autismo, esquizofrenia, paralisia cerebral etc.

Há importantes manuais que se ocupam de alguma deficiência ou patologia específica. Outros, aparentemente mais genéricos, na verdade dedicam capítulos específicos para cada deficiência ou patologia. Raros são os manuais cujos capítulos se organizam em torno de temas comuns às diferentes deficiências.

Um bom exemplo é a pouco conhecida obra de Shakespeare (1977), pertencente a uma coleção organizada com o propósito de apresentar conceitos básicos de Psicologia aos estudantes de graduação. A título de ilustração da possibilidade de tratar de temas comuns a diferentes deficiências, é conveniente reproduzir os títulos dos nove capítulos que compõem essa obra: O Contexto da Deficiência; Efeitos Psicológicos da Deficiência; O Meio Ambiente; Famílias dos Deficientes; Déficit Cognitivos, Motores

e Educacionais; Distúrbios de Personalidade e Comportamento; Avaliação Psicológica do Deficiente; Aspectos Educacionais e de Adestramento Inicial; e Assistência Residencial para os Deficientes.

Em decorrência dessa perspectiva de estudo das deficiências, com a atenção direcionada a áreas específicas de comprometimento, os serviços oferecidos aos deficientes pela comunidade também tendem a se especializar por deficiência, ainda que a natureza do atendimento não requeira necessariamente essa especificidade. Os programas de atendimento podem ter objetivos diferenciados para cada tipo de deficientes, eventualmente em função da concepção de seus idealizadores em vez da necessidade e das possibilidades específicas de seus usuários.

Assim, um programa de atividades da vida diária para pessoas cegas pode incluir procedimentos que visam a capacitá-las a administrar a sua aparência, mediante a organização apropriada do seu guarda-roupa. O mesmo programa, quando destinado a pessoas com deficiência mental, pode eventualmente dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades motoras e negligenciar os cuidados com a aparência pessoal, como se esta não fosse relevante para essas pessoas.

Em consonância com essa forma de organização de serviços especializados, a formação de recursos humanos também tem adotado como critério temático as áreas de comprometimento ou patologias específicas. A legislação e a tradição determinaram a formação de professores de Educação Especial por área específica de deficiência. Os currículos foram organizados de maneira que os futuros professores especializados no ensino de uma categoria de deficientes não receberiam nenhuma informação ou formação para a compreensão dos problemas habituais de pessoas com outras deficiências.

O país vem atravessando um momento de grandes revisões na área de atendimento a pessoas com deficiência, procurando seguir as linhas traçadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual é signatário. Uma das grandes transformações em curso inclui a formação de professores. Estão no centro de debates a crítica e possível extinção do modelo de capacitação de professores centrado em deficiências específicas. Aliás, mais do que isso, propõe-se até a eliminação de qualquer programa de formação de professores de Educação Especial. No entendimento de alguns educadores, parece não haver a necessidade de se formarem professores especializados no ensino de deficientes, por entenderem que essa tarefa passa a ser de todos os professores, em vista da proposta de ensino inclusivo.

Nos debates que têm ocorrido no país, nos últimos anos, acerca da educação de alunos deficientes ou com necessidades educacionais especiais, a figura do especialista parece ceder lugar à do generalista. Não raras vezes, até se atribui àquele parcela da responsabilidade pela segregação do

deficiente, ao mesmo tempo que se espera deste toda a competência para promover o ensino inclusivo de todas as crianças e jovens com toda e qualquer espécie de necessidades educacionais especiais. Na verdade, no período imediatamente anterior à introdução do discurso da inclusão, no nosso meio, já havia forte tendência a responsabilizar os serviços especializados pela segregação em que se encontravam os seus usuários.

Apontamos em repetidas ocasiões que o problema não está nos serviços especializados, que, por diferentes razões, muitas vezes estão geográfica, física e até socialmente separados (segregados) de outros serviços utilizados por quaisquer pessoas em situações comuns, inclusive por usuários de serviços especializados considerados segregativos (OMOTE, 1989, 1995, 1999, 2000). É o uso inadequado de serviços especializados que lhes confere o caráter segregador. Os serviços especializados muitas vezes estão segregados de outros serviços comuns, mas não precisam ser segregativos!

A falsidade da dicotomia entre o professor generalista e o professor especialista foi brilhantemente defendida por Bueno (1999), segundo o qual tanto os professores do ensino comum precisam se especializar para atender aos deficientes com suas peculiaridades, em suas classes, quanto os de Educação Especial precisam ampliar suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas peculiaridades. Os deficientes possuem características peculiares que precisam ser conhecidas pelos professores de ensino comum. E os professores de Educação Especial não podem continuar com a sua atenção centrada nessas características, sob pena de transformar o atendimento especializado em um meio de promoção da segregação de seus usuários.

A formação do professor de Educação Especial, voltada unicamente para cada tipo específico de deficiência, como era vista e valorizada essa especialização até recentemente, contribui para a sua transformação em um agente a promover a segregação de alunos deficientes. Essa forma de especialização pode levar o professor a buscar as características presumidamente peculiares de uma deficiência específica e conduzi-lo ao equívoco de atribuir a esta qualquer dificuldade enfrentada pelo deficiente; pode também levar o professor a fazer uso extensivo de recursos especializados, correndo-se o risco de tornar o deficiente dependente desses recursos especiais, em flagrante oposição às noções mais elementares de ajustamento ao meio, um ingrediente importante que não pode ser esquecido na inclusão.<sup>3</sup>

---

3 O princípio da normalização, tanto quanto a integração, não pode ser considerado algo ultrapassado a ser esquecido. A inclusão não substitui a normalização e a integração. Aquela se soma a estas, no sentido de dispensar maior atenção ao meio, uma vez que este, construído para a média das pessoas comuns, acaba sendo responsável pela segregação, não participação e invalidação social das pessoas que apresentam diferenças expressivas em relação a essa média. Por outro lado, o ajustamento dessas pessoas às demandas do meio também precisa ser objeto de atenção profissional. O equilíbrio adequado entre essas tendências é um dos dilemas a ser equacionado. Essa discussão pode ser mais detalhadamente vista em um outro texto (OMOTE, 1999).

A Habilitação em Educação Especial do Curso de Pedagogia da FFC/Unesp, campus de Marília, que forma professores especializados no ensino de deficientes mentais, visuais, auditivos e físicos, implantada em 1977, percorreu uma trajetória bastante ilustrativa das tendências (ou modismos?) verificadas na Educação Especial brasileira no último quarto do século passado e no início deste. As propostas curriculares elaboradas em 1975/1976 estavam estruturadas de maneira que os futuros professores de Educação Especial receberiam a sua formação estudando quase somente os conteúdos relacionados à área de deficiência de sua opção. Havia apenas uma disciplina, com a carga horária de 60 horas-aula, ministrada a todos os alunos da Habilitação em Educação Especial, por meio da qual era possível obter alguma informação sobre as outras deficiências, cada qual tratada como capítulo à parte.

Já na segunda turma, em 1978, foram introduzidas duas outras disciplinas comuns a todas as áreas de deficiência: Alterações Sensoriais e Motoras de Crianças Deficientes, com 60 horas-aula, e Divergências Sociais, com 30 horas-aula. Essas disciplinas foram incluídas com o propósito de criar oportunidades para o estudo de problemas comuns a duas ou mais deficiências ou até de problemas tradicionalmente tratados à parte da Educação Especial, como as questões psicossociais e educacionais das minorias em geral. A matriz curricular permaneceu com um perfil inaceitável para alguns docentes, mas ainda não era viável introduzir mudanças mais radicais, em vista das concepções de deficiência e de educação do deficiente vigentes na oportunidade.

As inquietações de alguns docentes, com relação a essas concepções, estiveram presentes nas infundáveis discussões ocorridas durante longos anos, seja em reuniões do Departamento, seja em eventos científicos, tendo certamente contribuído para que algumas novas ideias começassem a ter algum sentido e principalmente novas propostas pudessem ser cogitadas.

Assim, após longas duas décadas, finalmente em 1999, passou a vigorar uma nova estrutura curricular da Habilitação em Educação Especial, que incorporou uma das grandes preocupações de alguns dos docentes do Departamento: a necessidade de aproximação maior entre as diferentes áreas de formação dos professores de Educação Especial.

As disciplinas comuns, que até então não representavam nem 15% da carga horária total, passaram a corresponder a mais de 60% da carga horária de cada área da Habilitação em Educação Especial. Certamente essa reestruturação curricular da Habilitação em Educação Especial reflete apenas parte do arrojo (ou temeridade?) da posição teórica de alguns docentes, apenas o que, naquele momento, era possível de ser incorporado.

Qualquer que seja o rumo da educação de crianças e jovens com deficiência e qualquer que seja a formação dada aos professores do ensino comum, acreditamos ser incontestável a necessidade de especialistas em Educação Especial. Ainda que possa parecer paradoxal, diante do discurso corrente da inclusão, acreditamos tanto mais serem necessários profissionais altamente especializados em recursos, métodos e técnicas específicos quanto mais se pretende ampliar as oportunidades de acesso, participação e realização de um número crescente de deficientes, independentemente da natureza e do grau de comprometimento.

Em vista dos turnos que a matéria tem tomado nos debates nacionais, talvez seja possível vislumbrar algumas formas alternativas de qualificação desses especialistas, além da Habilitação em Educação Especial, de Curso de Pedagogia. Algumas dessas alternativas já foram objeto de discussão em algumas ocasiões, mas não trataremos disso aqui por fugir demais do escopo deste texto.

É, entretanto, necessário lembrar que há situações específicas que requerem a concorrência de especialistas em Educação Especial a atuarem em conjunto com os professores do ensino comum e eventualmente à parte do trabalho destes. Tal necessidade acentua-se tanto mais seja praticada a educação inclusiva, isto é, educação de qualidade para todos. Ignorar essa demanda pode conduzir-nos à descaracterização da identidade da Educação Especial ou até ao seu desfazimento, o que pode comprometer os objetivos precípuos do ensino comum e condenar parcela dos deficientes ao ostracismo.

Todas essas mudanças que têm ocorrido e das quais temos participado de alguma maneira certamente têm contribuído para a construção de novas maneiras de abordar a questão da deficiência. Temos observado, nos últimos anos, uma redução na preocupação dos pesquisadores em delimitar a deficiência por área de comprometimento específico. Essa tendência foi claramente constatada na análise das comunicações de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, no período de 1992 a 2001, e nos Simpósios em Filosofia e Ciência, da FFC/Unesp, campus de Marília, no período de 1995 a 2001 (OMOTE, 2003).

Nas Reuniões Anuais da SBP, foi verificada uma tendência crescente, no decorrer do período analisado, no número de comunicações em que a deficiência não era especificada por área de comprometimento, mas referida em termos das necessidades especiais ou simplesmente não apresentada como uma categoria. Nos primeiros cinco anos do período, houve 123 comunicações em que a deficiência estudada era especificada por área de comprometimento, e em 11 comunicações não havia essa forma de especificação da deficiência, correspondendo a 92% e 8%.



Já na segunda metade do período, os números de comunicações foram respectivamente 80 e 17, correspondendo a 83% e 17%. Procedendo à competente análise estatística, verificou-se que a diferença na tendência apontada, das primeiras cinco Reuniões Anuais para as últimas cinco do período, é significativa ( $\chi^2 = 4,45$ ;  $p < 0,05$ ).

Na análise das comunicações apresentadas nas quatro edições bi-ais do Simpósio em Filosofia e Ciência da FFC/Unesp, também foi observada tendência semelhante. Nos Simpósios, a definição da tendência parece ocorrer um pouco mais tarde que nas Reuniões Anuais, pois o aumento no número de estudos em que os autores não delimitaram a deficiência por área de comprometimento só ocorre na última edição, em 2001. Nas três primeiras edições, foram apresentadas 65 comunicações de estudos que especificavam a deficiência por área de comprometimento e 19 em que os autores caracterizaram de outra maneira a deficiência, sem fazer qualquer menção à área de comprometimento. Isso corresponde a 77% e 23%, respectivamente. Na quarta edição do Simpósio, os números dessas comunicações foram respectivamente 34 e 20, correspondendo a 63% e 37%. A análise estatística revelou que a diferença das três primeiras edições para a quarta edição não chega a ser significativa ( $\chi^2 = 3,37$ ;  $p > 0,05$ ).

Analisando os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, verificou-se que, nos cinco primeiros fascículos, os autores caracterizaram a deficiência estudada por área de comprometimento em 22 artigos e adotaram outras formas de caracterização da deficiência em cinco deles, correspondendo a 81% e 19% do total de 27 artigos em que o foco de atenção recaía sobre o deficiente ou sobre o meio. Nos cinco últimos fascículos, foram 15 artigos com a caracterização da deficiência por área de comprometimento e seis artigos com outra caracterização da deficiência estudada. Correspondem respectivamente a 71% e 29% do total de 21 artigos em que o foco de atenção do pesquisador recaía sobre o deficiente ou sobre o meio. Essa tendência verificada, entretanto, está longe de corresponder à diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,49$ , segundo a prova exata de Fisher).

### Deficiência mental, a preferida

Para a análise das tendências atuais em Educação Especial, um terceiro aspecto interessante a ser examinado diz respeito à deficiência estudada. As quatro categorias tradicionais de deficiências – mental, visual, auditiva e física – não têm recebido a mesma atenção dos estudiosos. Dentre elas, a deficiência mental tem sido a condição mais frequentemente estudada. Essa preponderância da deficiência mental, nas investigações

realizadas, pode não ser necessariamente reflexo da ocorrência mais frequente dessa condição, comparativamente às outras.

A Psicologia é uma das disciplinas que mais intensamente contribuiu para a construção de conhecimentos e de procedimentos de intervenção na área da Educação Especial. Os estudiosos e profissionais da área de Psicologia, de fato, têm direcionado a sua atenção mais frequentemente para a deficiência mental, em função da sua ferramenta de trabalho. Durante toda a primeira metade do século passado, a maior contribuição da Psicologia para o estudo da deficiência e intervenção junto a pessoas deficientes ocorreu na área da psicomетria, sobretudo na avaliação da capacidade intelectual de deficientes. Evidentemente, nessas condições, a clientela preferencial acabou sendo constituída por deficientes mentais. Na segunda metade do século passado, desenvolveu-se intensa aplicação das técnicas operantes na busca de solução de diferentes problemas de comportamento humano. Por razões que não vamos analisar aqui, por fugir ao escopo do texto, mais uma vez a deficiência mental acabou por se tornar a condição preferencial nesses estudos.

Acrescente-se a essa contribuição da Psicologia o fato de a condição de deficiência mental comportar muitas ambiguidades e imprecisões na sua caracterização. As deficiências visual, auditiva e física implicam a presença de alguma condição objetiva e imediatamente verificável, fazendo crer que esses deficientes podem ser identificados de modo inequívoco. Já a deficiência mental, cuja condição central (a diminuição na capacidade intelectual) não é objetiva nem imediatamente verificável, não tem fronteiras claras que a separam da normalidade.

Essa imprecisão na delimitação da deficiência mental e consequente dificuldade na identificação de deficientes mentais podem contribuir para o agigantamento da categoria, incluindo nela indivíduos que não atendem rigorosamente a sua caracterização.<sup>4</sup> Assim, alguns estudos podem reportar como deficientes mentais os seus sujeitos ou participantes que, na realidade, possuem outro problema, por exemplo, dificuldade de aprendizagem escolar ocasionada por razões motivacionais, e não intelectuais.

Na análise das comunicações de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, e nos Simpósios em Filosofia e Ciência, da FFC/Unesp, campus de Marília, é interessante verificar a proporção de estudos sobre a deficiência mental e outras deficiências (OMOTE, 2003).

---

4 A polêmica em torno dessa questão foi amplamente investigada e discutida nos estudos realizados no último quarto do século passado. O leitor interessado pode ver, por exemplo, Almeida (1984), Denari (1984), Paschoalick (1981), Piravano (1996), Rodrigues (1984) e Schneider (1974).

Nas Reuniões Anuais de Psicologia, na primeira metade do período examinado, de 1992 a 1996, foram relatados 84 estudos com a explicitação de sujeitos ou participantes como sendo deficientes mentais, visuais, auditivos ou físicos. Desse total, 44 relatos referem-se à deficiência mental (52%), e 40 às outras três deficiências (48%). Na segunda metade do período, foram apresentadas 62 comunicações de pesquisa sobre as deficiências. Desse total, 32 correspondem à deficiência mental (52%), e 30 às outras três deficiências (48%). Portanto, em todo o período de dez anos, cerca de metade das comunicações apresentadas corresponde a estudos que se referem à deficiência mental, não tendo havido mudança nessa tendência.

Nos Simpósios em Filosofia e Ciência, nas duas primeiras edições, ocorridas em 1995 e 1997, foram apresentadas 20 comunicações de estudos relativos àquelas quatro deficiências, das quais 12 se referem à deficiência mental, e oito a outras deficiências, correspondendo a 60% e 40% do total das comunicações. Nas duas edições seguintes, ocorridas em 1999 e 2001, foram apresentadas 47 comunicações de estudos relativos às quatro deficiências, das quais 16 se referem à deficiência mental, e 31 às outras deficiências, correspondendo a 34% e 66% do total das comunicações. Essa diferença entre as duas primeiras edições e as duas últimas edições é estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 3,89$ ;  $p < 0,05$ ).

A mesma análise foi procedida em relação aos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial. Nos primeiros cinco fascículos, publicados no período de 1992 a 1999, encontram-se 22 artigos que relatam estudos sobre uma das quatro deficiências. Deles, 17 referem-se à deficiência mental, e cinco às outras deficiências, correspondendo respectivamente a 77% e 23% do total. Nos últimos cinco fascículos, publicados no período de 2000 a 2002, foram identificados 13 estudos sobre essas deficiências específicas, dos quais cinco se referem à deficiência mental, e oito às outras deficiências, correspondendo respectivamente a 38% e 62% do total. Essa diminuição na quantidade de artigos dedicados à deficiência mental e o aumento em relação às outras deficiências, dos primeiros cinco fascículos para os cinco últimos, é estatisticamente significativa ( $p = 0,03$ , segundo a prova exata de Fisher).

## Conclusões

A análise comparativa feita entre as comunicações de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, realizadas no período de 1992 a 2001, e nos Simpósios em Filosofia e Ciência, da FFC/Unesp, realizados no período de 1995 a 2001, e os relatos de pesquisa publicados na Revista Brasileira de Educação Especial sugere algumas tendências que podem ser relevantes para a compreensão dos rumos da produção do conhecimento em Educação Especial.

Pode-se, de fato, apontar que nos últimos anos vem ocorrendo progressiva mudança no foco de atenção dos pesquisadores da área de Educação Especial. Possivelmente sob a influência dos princípios da inclusão, amplamente difundida e assumida, aumentam-se os relatos que tratam da questão da inclusão em vez da integração. Parte desses relatos, entretanto, parece tratar de situações que não vão muito além da inserção de aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns, sem implicar adequações do meio (físico-arquitetônico, curricular, didático, interacional, atitudinal e outros), para torná-lo acolhedor e eficaz na promoção do convívio produtivo e da aprendizagem escolar de todos os alunos envolvidos. Portanto, urge a necessidade de se realizarem estudos rigorosos que avaliem criteriosamente as experiências de inclusão.

A tradição de investigação centrada na deficiência e atendimento centrado na pessoa deficiente construiu um saber e praxis que não se harmonizam facilmente com os pressupostos da inclusão. Aprendemos a buscar o que há de distintivo no deficiente e, mais ainda, de específico em cada categoria de deficiente. Aprendemos a avaliar as suas limitações, dificuldades e inadequações e a intervir visando à reparação dessas falhas. Embora, nos idos das décadas de 60 e 70 do século passado, tivéssemos propalado tanto a necessidade de aproveitar ao máximo a capacidade residual dos deficientes, na verdade não aprendemos a olhar para as potencialidades deles.

Portanto, a implementação de qualquer projeto de inclusão requer muita criatividade e disposição para ousar diferentes alternativas em busca de soluções adequadas. É necessário direcionar mais atenção ao meio no qual o deficiente é visto e tratado como tal e olhar para esse deficiente em função do contexto no qual suas limitações, dificuldades e inadequações se manifestam.

Na análise das comunicações científicas apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia e nos Simpósios em Filosofia e Ciência, bem como na análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, foi verificada uma tendência crescente de os estudiosos direcionarem atenção ao meio social no qual se manifestam determinadas necessidades especiais. Essa abordagem pode contribuir para o redimensionamento das principais questões relativas a deficiências e à participação e realização de pessoas deficientes nos mais variados setores da vida coletiva, permitindo construir conhecimentos que fundamentem sólida e cientificamente os projetos de inclusão.

Essa análise revelou também duas outras tendências que parecem caracterizar os novos rumos das investigações na área da Educação Especial. Parece estar ocorrendo redução no uso de categorias distintas de deficiências, baseadas em áreas específicas de comprometimento. Essa

redução parece ocorrer de modo mais gritante em relação à categoria de deficientes mentais.

Essas tendências, no conjunto, podem representar uma nova maneira de conceber as deficiências. Mas é necessária uma análise mais cuidadosa de um volume maior de documentos de disseminação das pesquisas, pois, na verdade, podem estar apenas escondendo um arranjo meramente terminológico. Uma possibilidade que se avista é a eventual substituição do termo deficiência mental por necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem e deficiente mental por portador de necessidades educacionais especiais ou aluno com dificuldades de aprendizagem.

A partir da análise comparativa procedida, pode-se concluir que os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial acompanham as tendências verificadas na análise das comunicações apresentadas em dez edições da Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, e em quatro edições do Simpósio em Filosofia e Ciência, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília. Algumas pequenas inconsistências podem ser resultado das formas diferentes de disseminação, já que nem todos os trabalhos apresentados em sessões de comunicação oral de eventos científicos são relatados em artigos de periódicos, e da possibilidade de os autores das comunicações nos dois eventos científicos e dos artigos não se constituírem em amostras representativas de uma mesma população de pesquisadores.

## Referências

- ALMEIDA, C. S. *Análise dos Motivos de Encaminhamentos de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de Primeiro Grau*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- DENARI, F. E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- OMOTE, S. *A estigmatização de deficientes e os serviços especializados*. *Vivência*, n. 5, p. 14-15, 1989.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, v. 1, n. 1, p. 99- 113, 1979.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Inclusão: Perspectivas em Pesquisa. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 101-111. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, 1).

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: revista da Universidade Federal de Santa Catarina*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos seus Filhos Afetados: um estudo psicológico*. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças a Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PIRAVANO, K. R. C. *Caminho suado: a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de Educação Especial para deficientes mentais em escolas públicas da rede Estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das Condições de Implantação e Funcionamento de Classes Especiais e Caracterização das Condições de Avaliação de Classes Regulares de Primeira Série do Primeiro Grau, para Fundamentar uma Proposta de Intervenção*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

SHAKESPEARE, R. *Psicologia do Deficiente*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. (Coleção Curso Básico de Psicologia, F2).

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: Unesco, 1994.



# Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão<sup>1</sup>

Camila Mugnai Vieira

Sadao Omote

## Educação Inclusiva e mudanças nas atitudes sociais

Os fundamentos da Educação Inclusiva precisam chegar aos cursos de formação de professores. É necessário propiciar conhecimento adequado, atitudes positivas e compromisso, fundamentados em valores inclusivos (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). As atitudes sociais dos professores afetam o acolhimento, o suporte provido aos alunos com deficiência, assim como o convívio de toda a classe, sendo pontos críticos para o sucesso da inclusão (COOK, 2002).

A maioria dos estudos sobre atitudes sociais indicou que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuar no ensino inclusivo e apontam, indubitavelmente, a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço (VITALINO, 2007). Também foram realizadas pesquisas que avaliaram os efeitos de diferentes intervenções que visaram modificar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (BOER, 2012; FERREIRA, 1998).

O diferencial de algumas pesquisas, como a de Gash (1993) e de Rocha e Carrara (2011), está no fato de enfocarem em suas intervenções não os alunos isoladamente, mas o professor como via de acesso ao alunado.

---

<sup>1</sup> Texto original: VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão. In: Editora Poisson (org.). *Série Educar* – volume 2 Educação Especial. Belo Horizonte: Poisson, 2020. p. 168-173.



Por meio da capacitação de professores, buscaram afetar as atitudes sociais dos estudantes.

Salienta-se a importância do rigor científico necessário a investigações dessa natureza, algo muitas vezes negligenciado em relação aos estudos de campo sobre atitudes sociais, quando não são utilizados instrumentos padronizados ou não são realizados delineamentos metodológicos adequados, o que pode levar a conclusões superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores (OMOTE, 2003).

García, Díaz e Rodríguez (2009) revisaram programas para mudanças de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiência em resumos publicados entre 1972 e 2009 em bases de dados específicas, além das técnicas utilizadas em sua implementação e destacaram fragilidades metodológicas em muitos trabalhos, dentre elas a falta de continuidade das pesquisas, restritas a um período de tempo muito curto, as técnicas e os instrumentos de medida sem estudos prévios e a inadequação de vários desenhos experimentais.

A mensuração da validade social de uma intervenção, segundo os próprios participantes, pode ser um recurso adicional a dar parâmetros da efetividade desta. De acordo com Kazdin (1977), a avaliação da validade social relaciona-se à aceitabilidade de programas de intervenção pelos sujeitos participantes. O autor referiu-se mais à aplicabilidade do conceito que à análise do comportamento, mas indicou elementos importantes do objetivo dessa mensuração a serem considerados, como a verificação da importância da intervenção para o ambiente natural dos sujeitos, sua satisfação em participar do procedimento e a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção.

O presente trabalho faz análise da validade social de um trabalho mais amplo, no qual professores foram capacitados para ministrar um programa informativo aos seus alunos, visando a mudança de atitudes sociais destes em relação à inclusão (VIEIRA, 2014).

### Desenvolvimento da pesquisa

Participaram do estudo 61 professores do ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos dessas escolas. Os professores e alunos de uma delas constituíram o grupo experimental (GE), e os da outra, o grupo de controle (GC). Ambos os grupos passaram por pré e pós-testes, nos quais foi aplicada aos professores a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (EIASI), e aos alunos, a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão.

Foi realizada uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os a ministrar aos seus estudantes um programa informativo sobre

deficiências e inclusão voltado ao público infantil, no qual foram utilizadas variadas estratégias pedagógicas e lúdicas. Foram realizados sete encontros com os professores no Horário de Estudo Coletivo, com duração de uma hora e meia cada e periodicidade quinzenal. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores aplicaram aos seus estudantes parte do programa informativo, para a qual foram capacitados na semana anterior.

Após a conclusão dos trabalhos com os professores do GE, foi realizada a mesma capacitação com os professores do GC, que também ministraram o programa aos seus alunos. Concluídas todas as etapas de capacitação dos professores do GC, realizou-se um pós-teste nesse grupo e um *follow up* com os professores do GE.

Em ambos os grupos, metade dos professores respondeu à forma A da Elasi, e a outra metade à forma B, no pré-teste. No pós-teste, a metade que havia respondido à forma A respondeu à forma B, e vice-versa. O GE passou por uma terceira avaliação no *follow up*. Nesse caso, cada professor respondeu à mesma forma usada no pré-teste.

Após a realização da capacitação com os professores tanto do GE quanto do GC, foi aplicada a Escala de Validade Social do Programa (EVSP), composta de 14 itens com afirmações sobre diferentes aspectos da capacitação e do programa (aproveitamento destes para os professores e alunos, aplicabilidade do conhecimento nas relações com pessoas com deficiências e vários pontos sobre as estratégias adotadas). Cada item tinha cinco alternativas de concordância, devendo ser assinalada apenas uma. As alternativas eram graduadas de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”. Essa escala foi elaborada especificamente para este estudo, com base em instrumento similar de Araújo (2011). A EVSP é apresentada na íntegra ao final do capítulo.

Para fins de análise de dados, foram calculados os escores de cada participante nas escalas de atitudes sociais em relação à inclusão, segundo procedimento estabelecido por Omote (2005), e realizadas comparações entre os grupos nas diferentes etapas, a partir de provas estatísticas pertinentes.

Para a EVSP, também foram calculados escores individuais dos respondentes. Para cada um dos 14 itens, foram atribuídas notas de acordo com as alternativas assinaladas, de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, até 5 para “concordo inteiramente”. No caso de o participante ter assinalado mais de uma alternativa ou nenhuma, foi atribuída a nota 0. O escore total de cada participante poderia variar de 0 a 70, sendo considerado maior o grau de validade social atribuída ao programa quanto maior fosse o escore do sujeito.

## Validade social do Programa de Mudanças de Atitudes

Os resultados obtidos indicam que a capacitação modificou nos professores as atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis. O procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC, como uma replicação intradelineamento, fortaleceu a confiabilidade dos resultados do experimento: os efeitos da capacitação obtidos com o GE foram confirmados no grupo GC, em um diferente momento.

Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças observadas no GE logo após a sua intervenção se mantiveram depois de transcorridas 18 semanas. A capacitação consistia também na aplicação pelos professores do programa informativo a suas respectivas classes. As atitudes sociais desses alunos em relação à inclusão foram mensuradas por meio de uma escala infantil antes e depois dessa intervenção. Os resultados indicam que o programa informativo aplicado pelos professores aos seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

O foco deste capítulo é a avaliação pelos professores da validade social da intervenção realizada, por meio dos resultados obtidos na EVSP. Para tal análise, foram reunidos os professores do GE e do GC, totalizando 61 participantes.

Como esse instrumento foi elaborado especificamente para a presente pesquisa e foi utilizado sem a devida validação, calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, com o objetivo de avaliar a consistência interna da escala, ou seja, avaliar a magnitude com que seus itens estão correlacionados. O valor obtido do coeficiente Alfa de Cronbach foi 0,84, considerado na literatura como de alta confiabilidade (CORTINA, 1993).

Os escores da EVSP variaram de 49 a 70, com a mediana de 66. A título de medida de dispersão, foram calculados os quartis 1 e 3, tendo encontrado os valores 62 e 68, respectivamente.

Tabela 1 Resultados da EVSP.

Grupos	Variação (Mín. - Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
GE n = 38	49-70	63,5	59,3-68
GC n = 23	57-70	68	65,5-69
REUNIDOS n = 61	49-70	66	62-68

Fonte: elaboração própria.

Considerando os escores da EVSP, pode ser revelador verificar a razão da variação nessa avaliação, se todos os professores foram submetidos

a um mesmo programa de capacitação sob condições controladas. Uma possibilidade plausível poderia ser alguma relação entre a percepção da validade social do programa e as atitudes sociais em relação à inclusão. Para verificar essa possibilidade, foram reunidos o GE e o GC e calculadas a mediana dos escores da Elasi obtidos no pré-teste e a mediana dos escores da EVSP. Foi feita a partição do grupo em quatro subgrupos em função dessas duas medianas, constituindo uma tabela de contingência 2x2.

Observou-se nesse cruzamento de dados que, dentre os professores que estavam no grupo de escores de atitudes sociais abaixo da mediana no pré-teste, 54,5% apresentaram escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, avaliaram o programa menos positivamente, e 45,5% avaliaram o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com atitudes mais favoráveis no pré-teste, 52,2% avaliaram o programa mais positivamente, enquanto 47,8% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP. Embora seja observada certa tendência de os professores com atitudes sociais mais positivas avaliarem o programa mais positivamente e os professores com atitudes menos favoráveis avaliarem menos positivamente, essa diferença não é estatisticamente significativa. Conclui-se que a avaliação da validade social do programa pelos professores não está relacionada às suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Tabela 2 EVSP e atitudes sociais dos professores no pré-teste.

Grupos	Abaixo da mediana Elasi no pré-teste	Acima da mediana Elasi no pré-teste	TOTAL
EVSP abaixo da mediana	12 (54,5%)	11 (47,8%)	23 (51,1%)
EVSP acima da mediana	10 (45,5%)	12 (52,2%)	22 (48,9%)
TOTAL	22 (100%)	23 (100%)	45 (100%)

Fonte: elaboração própria.

Outro cruzamento realizado referiu-se aos escores de validade social e às mudanças nas atitudes sociais dos professores, partindo do seguinte questionamento: aqueles que avaliaram o programa mais positivamente foram também aqueles que modificaram suas atitudes?

Para o cruzamento, dividiram-se os professores em dois grupos, um com escores acima e outro com escores abaixo da mediana na escala de validade social. Esses grupos foram comparados em relação a terem apresentado mudanças positivas em suas atitudes sociais após a capacitação ou não.

Compararam-se o grupo com mudanças positivas e o grupo sem mudanças positivas com relação aos escores desses grupos medidos na EVSP.

Essa comparação deu-se por meio da Prova de Fisher. A Tabela 3 ilustra os resultados desse cruzamento.

Nesse cruzamento de dados, observa-se que, dentre os professores que não apresentaram mudanças positivas com o programa, metade (50%) apresentou escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, dez docentes avaliaram o programa menos positivamente, e a outra metade (50%) avaliou o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com mudanças positivas em suas atitudes sociais após o programa, 56,2% avaliaram o programa mais positivamente, enquanto 43,8% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP.

Tabela 3 EVSP e mudanças nas atitudes sociais dos professores.

Grupos	Sem mudanças positivas	Com mudanças positivas	TOTAL
EVSP abaixo da mediana	10 (50%)	14 (43,8%)	24 (46,2%)
EVSP acima da mediana	10 (50%)	18 (56,2%)	28 (53,8%)
TOTAL	20 (100%)	32 (100%)	52 (100%)

Fonte: elaboração própria.

A diferença entre os grupos não se mostrou significativa ( $p = 0,78$ ), ou seja, os professores avaliaram o programa como mais ou menos positivo, independentemente de suas atitudes sociais terem sido modificadas por ele. Assim, é possível concluir que, mesmo com resultados mais ou menos efetivos nas mudanças de suas atitudes sociais, o programa teve sua validade reconhecida pelos professores.

### Conclusões

Independentemente dos resultados finais observados na modificação das atitudes sociais dos docentes, os professores valorizaram a capacitação em seus vários âmbitos. Talvez mesmo aqueles que não tiveram suas atitudes sociais alteradas pelo programa conseguiram visualizar seu potencial. Alguns dos conceitos trabalhados e das estratégias propostas, embora não tenham sido suficientes para modificar suas atitudes, talvez tenham sido aproveitados, pois fizeram com que sua percepção da proposta fosse positiva.

Esses dados indicam que, mesmo dentre aqueles com atitudes sociais mais desfavoráveis em relação à inclusão inicialmente, houve certa receptividade da capacitação. O programa não foi alvo de críticas negativas, e parece haver aceitação das intervenções dessa natureza por parte

dos professores. Talvez devam ser pensadas estratégias diversificadas, um período diferente de intervenção, duração e intervalos entre os encontros etc., para que a efetividade do programa no que tange às mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão alcance todos os sujeitos. De todo modo, a validação social indica abertura desses professores a propostas dessa natureza, independentemente de suas atitudes sociais.

A EVSP mostrou-se um instrumento interessante para mensurar a validade social de uma intervenção dessa natureza, podendo ser adaptado em outros estudos e programas como instrumento de avaliação da satisfação dos participantes, um recurso adicional para dar parâmetros de sua efetividade, potencialidades e possíveis fragilidades. Os dados coletados por escalas de validade social como essa podem servir como norteadores para o aprimoramento de diversas intervenções.

## Referências

- ARAÚJO, R. M. de. *Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória*. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BOER, A. A. de. *Inclusion: a question of attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Stichtin Kinder Studies, 2012.
- COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.
- CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, p. 98-104, 1993.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- GARCÍA, M. A. F.; DÍAZ, A. L. A.; RODRÍGUEZ, M. A. A. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas com discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, v. 5, p. 85-98, 2009.
- GASH, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 8, p. 106-125, 1993.
- KAZDIN, A. E. Assessing the clinical or applied significance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, v. 1, p. 427-452, 1977.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. A Pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.

ROCHA, J. F. da; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar EM Revista*, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. (Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais).

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.





# Apêndices

## ESCALA DE VALIDADE SOCIAL DO PROGRAMA (EVSP)

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

No quadro a seguir são apresentadas afirmações sobre o programa de capacitação do qual você participou. Para cada item, assinale com um X apenas uma das alternativas de 1 a 5, que correspondem à seguinte legenda:

1. Discordo inteiramente
2. Discordo mais ou menos
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo mais ou menos
5. Concordo inteiramente

ITENS	1	2	3	4	5
1. Com esse programa, aprendi conceitos importantes sobre deficiências e inclusão					
2. Após os encontros, eu irei me relacionar melhor com pessoas com deficiências					
3. Com o programa, meus alunos aprenderam conceitos importantes sobre o tema deficiências e inclusão					
4. Após o programa, acredito que meus alunos irão se relacionar melhor com pessoas com deficiências					
5. Os temas abordados nos encontros foram interessantes					
6. A estratégia de exposição dialogada na capacitação dos professores foi eficaz					
7. Os e-mails enviados com os slides e impressos sobre os encontros auxiliaram o trabalho					
8. As estratégias propostas para cada encontro com os estudantes foram interessantes (vídeos, livros, fantoches, jogos etc.)					

### Quadro Continuação...

9. Eu pretendo utilizar as propostas deste programa com outros alunos, nos próximos anos					
10. O que eu aprendi nesse programa pode ser aproveitado em outros contextos no qual a temática da diversidade é importante					
11. Esse programa pode contribuir para o processo de inclusão nas escolas					
12. Esse programa estimulou o meu interesse em aprender mais sobre as deficiências e a inclusão					
13. Eu indicaria esse programa para outros colegas professores					
14. Eu queria que este programa de capacitação tivesse continuidade na minha escola					

### Resumo e palavras-chave do texto *Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial*

**RESUMO:** O artigo discute algumas questões relativas ao procedimento de revisão por pares na avaliação de originais submetidos a um periódico. Essa avaliação é aceita como necessária para assegurar a qualidade científica de artigos publicados, já que a integridade da literatura especializada é considerada essencial para o desenvolvimento da ciência. Entretanto, há críticas à revisão por pares, incluindo o longo tempo decorrido entre a entrega dos originais e a publicação, o tempo e a energia despendidos pelos autores e revisores, a subjetividade na avaliação e outros problemas que podem introduzir vieses na área. A *Revista Brasileira de Educação Especial*, que adota a avaliação cega por pares, tem-se mostrado relativamente versátil. O tempo médio entre o recebimento dos originais e o aceite final, depois de passar pela revisão por pares e consequente ajuste por parte dos autores, é de cerca de cinco meses e meio. Na literatura especializada, encontram-se sugestões como a eliminação de avaliação e publicação de todos os textos submetidos, em meios eletrônicos, menos onerosos e mais versáteis, deixando que os próprios leitores façam a sua avaliação. A análise procedida conclui que a revisão por pares é necessária. Aponta a necessidade de se realizarem discussões sobre a própria avaliação, para que se desenvolvam procedimentos mais eficientes de controle de qualidade das publicações. Sugere que a avaliação efetiva é feita pela própria comunidade acadêmica, após a publicação, mediante reconhecimento coletivo do valor científico da publicação, na forma de impacto que pode causar sobre novas investigações e construção do conhecimento na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, disseminação da informação, revisão por pares.

### Resumo e palavras-chave do texto *Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial*

**RESUMO:** O objetivo deste texto é o de analisar se algumas tendências atuais nos estudos da área de Educação Especial estão presentes nos artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*. Foram analisados três aspectos que parecem ser relevantes para a compreensão dos atuais rumos da pesquisa em Educação Especial. Referem-se a foco de atenção centrado na deficiência ou no meio, caracterização da categoria de deficiência estudada com base em áreas específicas de comprometimento e predominância de estudos sobre a deficiência mental. De um modo geral, pode-se concluir que os relatos de pesquisa publicados na revista acompanham as tendências verificadas no estudo anterior, em que foi feita a análise das comunicações de pesquisa apresentadas em várias edições de dois grandes eventos científicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** pesquisa em Educação Especial, abordagem centrada na deficiência, abordagem centrada no meio, caracterização da deficiência, predominância de estudos sobre deficiência mental.

### Resumo e palavras-chave do texto *Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão*

**RESUMO:** A mensuração da validade social de uma intervenção, segundo os próprios participantes, pode ser um recurso adicional a dar parâmetros da efetividade desta, pois indica a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção. O presente capítulo refere-se a um trabalho mais amplo, no qual professores foram capacitados para ministrar um programa informativo aos seus alunos, visando a mudança de atitudes sociais deles em relação à inclusão. Participaram do estudo 61 professores do ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos dessas escolas. Uma delas constituiu o grupo experimental (GE), e a outra, o controle (GC). Ambos passaram por pré e pós-testes, com aplicação de escalas para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os professores do GE e, posteriormente, do GC foram capacitados e ministraram aos seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, com estratégias lúdicas e pedagógicas diversas. Professores e alunos que participaram do programa mudaram significativamente suas atitudes sociais em relação à inclusão, tendo estas se tornado mais favoráveis. Após a capacitação, os professores responderam à “Escala de Validade Social do Programa”, na qual indicaram o aproveitamento e aceitabilidade da intervenção, com resultados também positivos. O instrumento utilizado mostrou-se interessante

para mensurar a validade social de uma intervenção dessa natureza, podendo ser adaptado em outros estudos e programas, como instrumento de avaliação da satisfação dos participantes, das potencialidades e possíveis fragilidades da intervenção, servindo como norteadores para o aprimoramento destas.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva, formação de professores, validade social.



Professor Sadao Omote é reconhecido como uma das maiores referências da Educação Especial no Brasil. Ao final da década de 1970, iniciou sua carreira acadêmica e vasta produção bibliográfica, que seguem até os dias atuais, contribuindo ativamente para transformações de paradigmas e práticas na área. Suas obras são marcadas por inovações conceituais e rigor ético e metodológico. Esta Coleção resgata, com a curadoria do próprio autor, materiais preciosos e históricos, alguns nunca publicados oficialmente. Trata-se de oportunidade valiosa para os leitores se aprofundarem em temas relacionados às deficiências e seu entorno social, como família, atratividade física, atitudes sociais, formação de professores e outros.

*Camila Mugnai Vieira*

Membro do Grupo de Pesquisa  
*Diferença, Desvio e Estigma*  
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa  
Diferença, Desvio e Estigma  
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa  
Identidades, Deficiências,  
Educação e Acessibilidade  
UFSCar/São Carlos